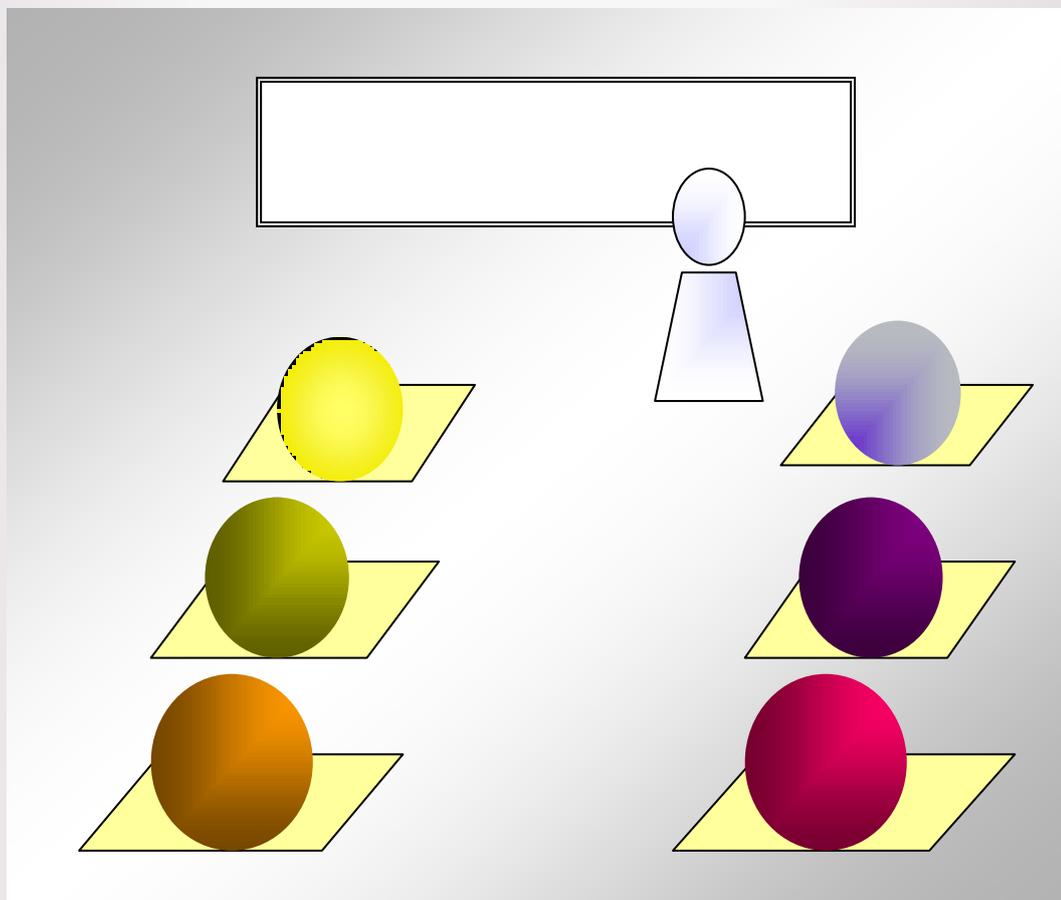


Orientações Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior: Contributos para a compreensão da assiduidade às aulas dos estudantes de Enfermagem



Júlia da Conceição Marques dos Santos

Orientações Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior: Contributos para a compreensão da assiduidade às aulas dos estudantes de Enfermagem

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
Especialização em Educação e Desenvolvimento Social,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra, realizada sob a orientação da
Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro

Júlia da Conceição Marques dos Santos

RESUMO

A formação em Enfermagem em Portugal bem como as concepções epistemológicas subjacentes ao seu desenvolvimento, têm sofrido profundas alterações ao longo dos tempos, pautando-se actualmente por um modelo assente no novo paradigma inserido no Processo de Bolonha, com uma formação centrada no estudante. O assumir deste pressuposto, a par com a nossa experiência como docente numa escola superior de enfermagem, constituem o estímulo para a realização deste estudo.

Como referencial teórico, destaca-se no âmbito do desenvolvimento cognitivo, o modelo de desenvolvimento intelectual e ético de Perry (1970); no âmbito do desenvolvimento psicossocial, a teoria de Chickering (1969); no âmbito da motivação e estratégias da aprendizagem, o referencial de Pintrich (1991), Pintrich e Schunk (1996) e Biggs (2005) respectivamente, para além da referência a estudos portugueses realizados com estudantes do ensino superior, nomeadamente de enfermagem.

Trata-se de um estudo transversal, com uma abordagem prioritariamente quantitativa, com uma amostra de 224 estudantes do curso de enfermagem do 1º ao 4º ano. O estudo envolveu a aplicação do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, em relação ao qual houve necessidade de conduzir um estudo de adequação do instrumento para a população portuguesa, analisando a composição factorial e determinação dos valores de consistência interna. Houve necessidade de excluir quatro itens das escalas originais, ficando a composição final do MSLQ com 77 itens distribuídos por três secções: (i) Motivação [subescalas de Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca (factor 1), subescalas de Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca (Factor 2), subescalas de Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho (Factor 3)]; (ii) Estratégias Cognitivas e Metacognitivas [subescalas de Organização de Alto Rendimento (factor 1), subescalas de Pensamento Crítico (factor 2), subescalas de Elaboração Profunda (factor 3), subescala Auto-regulação Metacognitiva (factor 4), subescalas de Estratégias Superficiais de Aprendizagem Cognitiva (Factor 5)]; (iii) Estratégias de Gestão do Tempo e Esforço [subescalas de Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo (factor 1), subescalas de Gestão Relacional ou do Suporte Social (factor 2); subescalas de Gestão Negativa ou Danosa (factor 3)].

Os resultados sugerem que não existem diferenças na assiduidade às aulas entre os estudantes do sexo feminino e masculino. A maioria falta às aulas teóricas por um problema de gestão do tempo e do esforço (n=121), isto é, por dificuldades em se *levantarem cedo e para estudarem para as frequências/exames*. Por sua vez, frequentam as aulas teóricas para *fundamentar a prática e consolidar conhecimentos*, e finalmente, vão às aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais, sobretudo porque *existem faltas* (n=54) e *porque ajudam na consolidação*

dos conhecimentos e articulação das diferentes matérias. Os estudantes mais assíduos são os do 3º ano, e os estudantes mais faltosos são os do 4º ano. Considerando ao quatro anos, a maioria (61.6%) falta às aulas, destes, 30.8% faltam entre 1 e 2 horas por semana, e 16.1% faltam 5 ou mais horas.

Os resultados da regressão hierárquica revelam que os estudantes mais assíduos são os que são mais pontuais e os que utilizam mais estratégias de gestão do esforço, do tempo e ambiente de estudo.

Os estudantes mais satisfeitos com o curso e com a escola são os tendem a ser mais motivados ao nível do Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca e, e a ter uma maior Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho. Igualmente, são os que possuem valores mais elevados nas estratégias de aprendizagem relacionadas com a Organização de Alto rendimento, com a Elaboração Profunda e Auto-regulada, Auto-regulação Metacognitiva, Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo, Gestão Relacional ou de Suporte Social e ainda uma menor Gestão Negativa ou Danosa.

Também são estudantes com uma motivação orientada para o Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca, os que tendem a ter uma organização de Alto Rendimento, Pensamento Crítico, Elaboração Profunda, Auto-regulação Metacognitiva, Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo e Gestão Relacional.

Face a estes e outros resultados são apresentadas algumas implicações sobretudo no que diz respeito à organização pedagógica no Ensino Superior.

ABSTRACT

Training on Nursing in Portugal, as well as the epistemological conceptions underneath its development, has suffered deep changes through the years, now balanced by a model based on the new paradigm within the Bologna Process, with the formation focused on the student. The assumption of this idea, together with our experience as a teacher in a higher nursing school, constitutes a stimulus for the accomplishment of this study.

As a theoretical referential, it highlights in the scope of cognitive development, Perry's model of intellectual and ethic development (1970); in the scope of psychosocial development, Chickering theory (1969); in the scope of motivation and learning strategies, Pintrich referential (1991), Pintrich and Schunk (1996) and Biggs (2005), respectively, besides the reference to Portuguese studies carried out with students of higher education, namely nursing.

It is a transversal study, with an approach priory quantitative, with a sample of 224 students from the nursing degree, from the 1st to the 4th year. The study involved the application of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ, in relation to which we felt the need to conduct a study of adjustment of the instrument to the Portuguese population, analyzing the factorial composition and determination of values of intern consistency. There was the need to exclude four items of the original scales, fixing the final composition of the MSLQ with 77 questions distributed by three sections: (i) Motivation [subscales of Value of the Task and Intrinsic Orientation (factor 1), subscales of Anxiety to Tests and Extrinsic Orientation (factor 2), subscales of Self-efficacy for Learning and Performance (factor 3)]; (ii) Cognitive and Meta-cognitive Strategies [subscales of High Output Organization (factor 1), subscales of Critic Thought (factor 2), subscales of Thorough Elaboration (factor 3), subscale of Meta-cognitive Self-regulation (factor 4), subscales of Superficial Cognitive Learning Strategies (factor 5)]; (iii) Strategies of Management of Time and Effort [subscales of Self-regulated Management of Effort, Time and Study Environment (factor 1), subscales of Relational Management or of Social Support (factor 2), subscales of Negative or Injurious Management (factor 3)].

The results suggest that there are no differences in class assiduity between female and male students. The majority does not attend theoretic classes due to a problem of Management of time and effort (n=121), that is, difficulties in getting up and studying for the frequencies/exams. In their turn, they attend theoretic classes *to fundament the practice and consolidate knowledge*, and finally, they attend theory-practice and laboratory practices, mainly because *there are faults (n=54) and because it helps to consolidate of knowledge and to articulate different subjects*. More assiduous students are from the 3rd year, and those who miss

classes more are those from the 4th year. Considering the four years, the majority (61,1%) miss classes , from these, 30,8% miss between 1 and 2 hour per week, and 16,1% miss 5 or more hours.

The results of the hierarchic regression reveal that more assiduous students are those who are more punctual and those who use more strategies of effort, time and study environment management.

The students more satisfied with the degree and the school tend to be more motivated in the level of the Task Value and Intrinsic Orientation, and to have a bigger Self-efficacy to Learning and Performance. Likewise, they are those with major values in learning strategies related to the Organization of High Output, with the Thorough and Self-regulated Elaboration, Meta-cognitive Self-regulation, Self-regulated Management of Effort, Time and Study Environment, Relational Management or of Social Support and even a minor Negative or Injurious Management.

These are also students with a motivation oriented to Task Value and Intrinsic Orientation, those who tend to have an organization of High Output, Critical Thought, Thorough Elaboration, Meta-cognitive Self-regulation, Self-regulated Management of Effort, Time and Study Environment and Relational Management.

Face to these and other result are now presented some implications, mainly in what concerns the pedagogical organization of Higher Education.

RESUMÉ

La formation au métier d'infirmier au Portugal, comme la conception épistémologique sous-jacente à son développement, a souffert de profonds changements au cours des temps, réglée, actuellement, par un modèle basé sur un nouveau paradigme, inséré dans le processus de Bolonha, implique une formation centrée sur l'étudiant. Ce fait, associé à notre expérience comme professeur dans une école supérieure du métier d'infirmier constitue la stimulation pour la réalisation de cette étude.

Comme référence théorique on peut mettre en évidence, au sujet du développement cognitif, le modèle de développement intellectuel et éthique de Perry (1970) ; au sujet du développement psycho-social, la théorie de Chickering (1969) ; au sujet de la motivation et des stratégies d'apprentissage, la référence de Pintrich (1991) Pintrich et Schunk (1996) et Biggs (2005) respectivement, au-delà de la référence à des études portugaises réalisées avec des étudiants de l'enseignement supérieur notamment d'infirmier.

Il s'agit d'une étude transversale avec un abord prioritairement quantitatif avec un panel de 224 étudiants du cours d'infirmier de la première à la quatrième année.

Cette étude a compris l'application du questionnaire de stratégies de motivation, pour l'apprentissage - M. S. L. Q. - (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), par rapport à laquelle il y a eu le besoin de conduire une étude adéquate de l'instrument pour la population portugaise, en analysant la composition factorielle d'adéquation et la détermination des valeurs de la consistance interne. Il a paru nécessaire d'exclure quatre points des échelles originales. Il reste donc 77 questions divisées en 3 sections: (i) Motivation [sous-échelles de Valeur de la Tache et Orientation Interne (facteur 1), sous-échelles de l'Anxiété aux Tests et Orientation Externe (facteur 2), sous-échelles d'Auto efficacité envers l'Apprentissage et l'Accomplissement (facteur 3)]; (ii) Stratégies Cognitives et Métacognitives [sous-échelles d'Organisation de Haut Revenu (facteur 1), sous-échelles Pensée Critique (facteur 2), d'Élaboration Profonde (facteur 3), sous-échelles d'Auto Régulation Métacognitive (facteur 4), sous-échelles de Stratégie Superficielle d'Apprentissage Cognitif (facteur 5)]; (iii) Stratégies de Gestion du Temps et de l'Effort, [sous-échelles de Gestion Autorégulée de l'Effort du Temps et de l'Ambiance d'Étude (facteur 1), sous-échelles de Gestion Autorégulée de l'Effort, du Temps et de l'Ambiance d'Étude (facteur 1), sous-échelles de Gestion Relationnelle ou de Support Social (facteur 2), sous-échelles de Gestion Négative ou Dommageable (facteur 3).

Les résultats suggèrent qu'il n'y a pas de différences, en ce qui concerne l'assiduité aux cours entre les étudiants du sexe féminin et ceux du sexe masculin. La majorité manque les classes théoriques du à un problème de gestion du temps et de l'effort (n=121), c'est-à-dire, à cause des difficultés de se réveiller tôt et pour étudier pour les tests/examens. De son côté, ils

fréquentent les cours pour fonder la pratique et consolider les connaissances, et finalement, ils vont aux cours théoriques-pratiques et pratiques laboratoriales, surtout à cause du relèvement des absences (n=54) et parce qu'ils aident dans le travail de consolidation des connaissances et de l'articulation des différents contenus. Les étudiants les plus assidus sont ceux de la 3^{ème} année et les plus absents sont ceux de la 4^{ème}.

Tenant en compte les 4 années, la majorité (61,6%) manque les cours, parmi ceux-ci, 30,8% manquent entre 1 et 2 heures par semaine et 16,1% manquent 5 ou plus heures.

Les résultats de régression hiérarchique révèlent que les étudiants les plus assidus sont aussi les plus ponctuels et ceux qui utilisent plus de stratégies de gestion de l'effort, du temps et de l'ambiance d'étude.

Les étudiants les plus satisfaits de leur cours et de l'école sont les plus motivés au niveau de la valeur de la tâche et de l'orientation interne et sont ceux qui ont une plus grande auto-efficace en ce qui concerne l'apprentissage et l'accomplissement.

Egalement, ce sont ceux qui possèdent des valeurs les plus élevés dans les stratégies d'apprentissage, par rapport à l'organisation d'un grand rendement, avec l'élaboration profonde et autoréglée, autorégulation metacognitive, gestion autoréglée de l'effort, du temps et de l'ambiance d'étude, gestion relationnelle ou de gestion négative ou dommageuse mineur.

Ce sont aussi les étudiants avec une motivation orientée vers la valeur de la tâche et de l'orientation interne, ceux qui tendent à avoir une organisation de plus grand accomplissement, pensée critique, élaboration profonde, autorégulation métacognitive, gestion autoréglée de l'effort, du temps et de l'ambiance d'étude et de gestion relationnelle.

Face à ces résultats-ci, bien que d'autres, nous présentons quelques implications surtout en ce qui concerne l'organisation pédagogique de l'enseignement supérieur.

ÍNDICE

Introdução	19
CAPÍTULO 1. A Enfermagem em Portugal: Percursos Formativos e Profissionais	25
1. Introdução	26
2. A formação em Enfermagem – de Nightingale a Bolonha	27
2.1. A formação pós Bolonha.....	36
3. A profissão de Enfermagem – perspectiva histórica.....	39
CAPÍTULO 2. O Desenvolvimento do Estudante do Ensino Superior	46
1. Introdução	47
2. O desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior.....	48
3. O desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior.....	51
4. O impacto do ensino superior no desenvolvimento do estudante	59
CAPÍTULO 3. Motivação e Estratégias para a Aprendizagem no Ensino Superior	61
1. Introdução	62
2. Motivação intrínseca e extrínseca	64
3. Aprendizagem	64
3.1. Aprendizagem centrada no estudante.....	70
3.2. Como se aprende?	72
3.3. Tipos de abordagem à aprendizagem	73
3.4. Estratégias de aprendizagem	77
3.5. Auto-regulação da aprendizagem.....	80
3.5.1. Implicações educativas.....	82
4. Variáveis associadas à motivação para a aprendizagem	84

4.1. Auto-eficácia	84
4.1.1. Auto-eficácia e motivação.....	84
4.1.2. Origem das crenças de auto-eficácia.....	85
4.1.3. Implicações educacionais.....	86
4.2. Auto-conceito.....	87
4.3. Ansiedade.....	89
5. Aprendizagem e formação em enfermagem	90
6. Estudos desenvolvidos	92
6.1. Pensamento crítico, motivação e estratégias de aprendizagem.....	93
6.2. Motivação (intrínseca e extrínseca), aprendizagem e rendimento académico	94
6.3. Idade, diferenças de género e aprendizagem auto-regulada.....	94
6.4. Motivação para a aprendizagem e ano de curso.....	96
6.5. Motivação, ansiedade e ano de curso.....	98
6.6. Abordagens dos estudantes à aprendizagem.....	98
6.7. Opção pelo curso.....	99
6.8. Actividades extracurriculares.....	99
6.9. Auto-eficácia.....	99
6.10. Tipo de ensino e expectativas	99
6.11. Sucesso escolar, rendimento escolar e estratégias cognitivas.....	100
6.12. Faltas às aulas teóricas e práticas.....	101

CAPÍTULO 4. Estudo de adequação do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – MSLQ - *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* 103

1. Introdução	104
2. Metodologia	105
2.1. Caracterização da amostra.....	105
2.2. Instrumentos.....	106
2.2.1. Versão original do <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ)...	105
2.2.2. Versão Portuguesa.....	106
2.3. Procedimentos	112
2.4. Justificação dos cálculos	112
2.5. Resultados	114
2.5.1. Escala da Motivação	115
2.5.2. Escala das Estratégias Cognitivas e Metacognitivas.....	123

2.5.3. Escala das Estratégias de Gestão de Recursos	131
3. Discussão dos resultados.....	136
CAPÍTULO 5. Orientações Motivacionais, Estratégias de Aprendizagem e Assiduidade às Aulas: Um estudo no âmbito do percurso formativo em Enfermagem.....	143
1. Introdução	144
2. Objectivos e hipóteses de investigação	144
3. Metodologia	146
3.1. Caracterização da amostra.....	146
3.2. Instrumentos e procedimentos	146
3.3. Justificação dos cálculos	147
4. Resultados	148
4.1. Caracterização da vivência académica.....	148
4.2. Pontualidade e assiduidade	150
4.3. Caracterização da unidade curricular de enfermagem	154
4.4. Teste das hipóteses.....	158
5. Discussão dos resultados.....	176
CONCLUSÕES	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	196
ANEXOS	206
Anexo I – Instrumento de colheita de dados	207
Anexo II – Plano de Estudos da Escola Superior de Enfermagem	208
Anexo III – Manual de utilização do MSLQ	209

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição da amostra pelo sexo, estado civil e ano de curso	105
Quadro 2. Caracterização da idade: Médias, desvios-padrão, valor mínimo e máximo, e ANOVA por género	105
Quadro 3. Escalas, subescalas, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção da Motivação (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991)	108
Quadro 4. Escalas, subescalas, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção das Estratégias de Aprendizagem (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991)	111
Quadro 5. Valores próprios, variância explicada, e distribuição dos itens nas estruturas de 3 e 6 factores da escala de Motivação	116
Quadro 6. Distribuição dos itens da escala de Motivação pela solução factorial forçada a 3 factores, ACP com rotação Oblimin (31 itens)	118
Quadro 7. Distribuição dos itens pela solução factorial forçada a 3 factores da Escala de Motivação, ACP com rotação Oblimin (27 itens).....	119
Quadro 8. Valores próprios, variância explicada e designação dos factores extraídos com a ACP, rotação Oblimin (27 itens).....	121
Quadro 9. Correlações entre componentes da escala de Motivação	121
Quadro 10. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca (factor 1)	122
Quadro 11. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Ansiedade aos testes e Orientação Extrínseca (factor 2)	122
Quadro 12. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho (factor 3)	123
Quadro 13. Síntese das propriedades métricas da Escala de Motivação.....	123
Quadro14. Valores próprios, variância explicada, e distribuição dos itens nas soluções de 5 factores da escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, ACP com rotação Varimax 31 itens).....	124
Quadro 15. Distribuição dos itens pela solução factorial forçada a 5 factores, da escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, ACP com rotação Oblimin (31 itens).....	125
Quadro 16. Valores próprios, variância explicada e designação dos factores extraídos com a ACP, rotação Oblimin	128
Quadro 17. Correlações entre componentes da escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas	128
Quadro 18. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor	

Organização de Alto Rendimento (Factor 1)	129
Quadro 19. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Pensamento Crítico (Factor 2)	129
Quadro 20. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Elaboração Profunda (Factor 3)	130
Quadro 21. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Auto-regulação Metacognitiva (Factor 4)	130
Quadro 22. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Estratégias Superficiais de Aprendizagem Cognitiva (Factor 5)	130
Quadro 23. Síntese das propriedades métricas da Escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas	131
Quadro 24. Valores próprios, variância explicada, e distribuição dos itens nas estruturas de 4 e 3 factores da escala das Estratégias de Gestão de Recursos, ACP com rotação Varimax.....	131
Quadro 25. Distribuição dos itens pela solução factorial de 3 factores da escala Estratégias de Gestão de Recursos pelos factores, com rotação Oblimin (19 itens).....	134
Quadro 26. Valores próprios, variância explicada e designação dos factores extraídos com a ACP, rotação Oblimin, da escala de Estratégias de Gestão	134
Quadro 27. Correlações entre componentes da escala de Estratégias de Gestão de Recursos	135
Quadro 28. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de estudo (Factor 1)	135
Quadro 29. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Gestão Relacional ou do Suporte Social (Factor 2)	135
Quadro 30. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Gestão Negativa ou Danosa (Factor 3)	136
Quadro 31. Síntese das propriedades métricas da Escala de Estratégias de Gestão de Recursos	136
Quadro 32. Subescalas do MSLQ, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção da Motivação	139
Quadro 33. Subescalas, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção das Estratégias de Aprendizagem Cognitivas e Metacognitivas	141
Quadro 34. Escalas, proveniência dos itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção das Estratégias de Gestão de Recursos.....	142
Quadro 35. Distribuição da amostra relativamente ao local onde vive.....	148
Quadro 36. Distribuição dos estudantes pela ordem de opção pela escola e curso	149
Quadro 37. Percentagem do grau de satisfação com a cidade, residência, curso e escola, médias e desvios-padrão	149
Quadro 38. Médias e desvios-padrão da assiduidade por género e ano de curso	150
Quadro . Categorização do número de horas que os estudantes faltam.....	150
Quadro 20. Percentagem da frequência de pontualidade, médias e desvios-padrão (n=223).....	150

Quadro 41. Percentagem das actividades extracurriculares (n=223).....	151
Quadro 42. Frequência da posição atribuída a cada motivo para faltar às aulas teóricas (ordenados pela frequência de escolha)	152
Quadro 43. Frequência da posição atribuída aos motivos porque frequentam as aulas teóricas (ordenados pela frequência de escolha).....	153
Quadro 44. Frequência da posição atribuída aos motivos porque frequentam as aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais (ordenados pela frequência de escolha)	154
Quadro 45. Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo do número de faltas dadas à cadeira de enfermagem	154
Quadro 46. Motivos apontados para faltar às aulas teóricas, ir às aulas teóricas e teórico-práticas e práticas laboratoriais	156
Quadro 47. Caracterização da frequência da Unidade Curricular de Enfermagem	157
Quadro 48. Caracterização da satisfação com a Unidade Curricular de Enfermagem (n=223).....	157
Quadro 49. Grau de dificuldade sentida na Unidade Curricular de Enfermagem (n=232).....	158
Quadro 50. Correlações entre a idade e os resultados do MSLQ: motivação e estratégias de aprendizagem.....	158
Quadro 51. Médias, Desvios padrão e ANOVA da motivação e estratégias de aprendizagem em função do género.....	160
Quadro 52. Médias, Desvios padrão e ANOVA da motivação e estratégias de aprendizagem em função do ano de curso	161
Quadro 53. Matriz de correlações entre as subescalas de Motivação e as subescalas de Estratégias	163
Quadro 54. Matriz de correlações entre a satisfação e as subescalas de Motivação e de Estratégias	164
Quadro 55. Médias, Desvios padrão e ANOVA da Motivação e Estratégias de Aprendizagem em função das faltas	166
Quadro 56. Médias, Desvios padrão e ANOVA da Motivação em função dos estudantes estarem ou não deslocados	167
Quadro 57. Médias, Desvios padrão e ANOVA da Motivação em função dos 3 principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas	168
Quadro 58. Médias, Desvios padrão e ANOVA da escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas em função dos 3 principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas	169
Quadro 59. Médias, Desvios padrão e ANOVA da escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas em função dos 3 principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas (Cont.).....	170
Quadro 60. Médias, Desvios padrão e ANOVA da escala de Estratégias de Gestão do Tempo e Ambiente de Estudo em função dos 3 principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas	171
Quadro 61. Correlação entre o MSLQ e a satisfação e dificuldades sentidas na Unidade	

Curricular de Enfermagem.....	172
Quadro 62. Especificação do modelo de análise de regressão hierárquica.....	173
Quadro 63. Sumário da análise de regressão hierárquica com a assiduidade como critério	173
Quadro 64. Sumário dos predictores na análise de regressão hierárquica com a assiduidade como critério.....	175

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Scree Plot da escala de Motivação.....	116
Gráfico 2: Scree plot da escala de Estratégias cognitivas e metacognitivas, ACP com rotação Varimax	124
Gráfico 3. Scree plot da escala de Estratégias de Gestão de Recursos, ACP com rotação Varimax.....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nível cognitivo das actividades de aprendizagem	75
---	----

(...) “só chega quem se põe a caminho”.
(...) para chegar é preciso não desistir de caminhar;
(...) “esconder o errar é ecoar o asneirar”,
e rendi-me ao teu engenhoso dizer:
“a caminho dado há que lhe pôr o dente”.
Vi, por vezes com o olhar a meia haste,
que cada chegada é o embrião de uma nova partida.
Crescer é dizer adeus, percebi.
Chegar é importante, mas caminhar é tudo, revisitei.(...)

In Cartas de Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se
com o Estudar na Universidade, 2006

INTRODUÇÃO

No nosso dia-a-dia profissional, ser docente numa Escola Superior de Enfermagem implica uma reflexão contínua sobre as diversas dimensões inerentes ao processo de formação dos jovens estudantes, que no final de quatro anos de formação estão preparados para iniciar o exercício da prática de cuidados portadora de sentido, de responsabilidade, respeitando as pessoas na sua existência, na complexidade da sua situação de vida e na sua individualidade, enquanto seres únicos e singulares.

Assim, a especificidade do Curso de Enfermagem (1º Ciclo), leva-nos a ter em atenção que, a par da preparação académica e profissional dos estudantes importa também promover o desenvolvimento do jovem adulto enquanto pessoa, bem como a motivação e o desenvolvimento de estratégias precursoras de uma aprendizagem eficaz.

O número cada vez mais elevado de jovens que ingressa no Ensino Superior, justifica o aumento da investigação relativa às orientações motivacionais e às estratégias de aprendizagem desenvolvidas e utilizadas durante o decurso da sua formação.

Estas reflexões, a par da nossa experiência profissional, conduziram-nos a uma necessidade de um maior conhecimento sobre quem são os estudantes de enfermagem, o motivo porque faltam e frequentam as aulas quer teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais, o tipo de motivação e as estratégias de aprendizagem que apresentam.

Na nossa posição de educadores, preocupamo-nos com o facto dos estudantes cada vez faltarem às aulas, nomeadamente às aulas teóricas.

Mais concretamente, e procurando uma compreensão de uma realidade localizada à Escola Superior de Enfermagem de Santarém, pretendemos investigar, a partir de um problema – o grande número de faltas às aulas teóricas por parte dos estudantes dos diversos anos do curso de Enfermagem, – as orientações motivacionais para a assiduidade às aulas, nomeadamente as aulas teóricas, e as estratégias de aprendizagem que os estudantes de Enfermagem utilizam, especificamente na Unidade Curricular de Enfermagem, que é uma unidade nuclear existente em todos os anos do curso e está organizada em aulas teóricas, práticas e laboratoriais.

Decorrente da nossa prática docente numa escola superior de enfermagem, foi possível constatar que cada vez mais os estudantes faltam às aulas, em especial às aulas teóricas. Queixa generalizada entre os docentes da escola, este problema não tem sido alvo de uma busca sistemática e organizada de compreensão, de modo a poder fundamentar-se uma intervenção.

Numa procura de entendimento das consequências deste fenómeno poderíamos dizer que estes estudantes que faltam às aulas perdem a possibilidade de nelas interagirem tanto com o professor como com os colegas, de retirarem dúvidas face aos conteúdos lecionados, de estabelecerem um elo de ligação entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e o novos, e não menos importante, de tirarem apontamentos acerca da e na aula. Poderíamos dizer, que decorrendo deste problema de assiduidade, ficarão também comprometidas algumas das suas “boas práticas” (Pinheiro, 2007), especificamente de interação com os professores e de procura de feedback imediato reactivamente às suas aprendizagens, aprender mais activamente, procurando relacionar acontecimentos e actividades do dia-a-dia com os assuntos tratados nas aulas e a própria optimização do tempo, incluindo a presença e participação nas aulas, mantendo as temáticas actualizadas para um investimento mais facilitado nas avaliações (Pinheiro, 2007).

Todos estes aspectos têm sido considerados, na diversificada literatura que consultámos, com muito importantes para ajudarem os estudantes na utilização das diversas estratégias de aprendizagem, quer sejam cognitivas, metacognitivas e ou de

gestão do tempo e dos recursos. No entanto, estes aspectos são esquecidos quando se sobrepõem algumas justificações para a falta de assiduidade às aulas: *porque se vem ou porque se vai de fim-de-semana; porque têm de estudar para as frequências, porque se fez uma noitada, porque as aulas começam cedo, porque se está cansado pelo facto de se terem actividades extra-curriculares ou porque não se gosta dos conteúdos, do modo como foram lecionados ou ainda porque não se aprecia o professor ou então porque as expectativas e o valor da tarefa são baixas.*

Neste contexto, assiste-se cada vez mais à transformação do ensino superior em cursos de fotocópias (Jesus, 2002), tentando colmatar a falta de assiduidade às aulas de modo a alcançar a melhor classificação possível, *mesmo que seja só para passar.*

Ora, isto leva-os a adoptarem uma abordagem superficial da aprendizagem, conduzindo por um lado à reprovação quer em frequências, exames e mesmo de semestre ou ano e por outro lado, a dificuldades na realização do estágio hospitalar, que se traduz em falta de conhecimentos, dificuldades na articulação teórico-prática e pensamento reflexivo.

Autores como Jesus e Vieira (2005), apuraram que a retenção da aprendizagem nos estudantes do ensino superior se processa a curto prazo, com memorização para as frequências e exames. Por seu turno, Jesus (2002), refere que a motivação dos estudantes está orientada para as notas, através da realização de frequências e exames que se situam numa aprendizagem a curto prazo, e não uma aprendizagem e retenção de conhecimentos a longo prazo. Daí que, em cursos como o de Enfermagem que possui uma estrutura modular ou de alternância entre o ensino teórico e ensino clínico, quando os estudantes vão para o estágio revelam conhecimentos esbatidos pela memória (de curto prazo), com dificuldades em reflectir na e sobre a acção que desenvolvem. Contudo, Araújo (2005) refere no seu estudo que a estrutura modular apresenta vantagens sobre a não modular, pois os estudantes são favorecidos pela alternância como estratégia pedagógica adoptada, porque facilita o rendimento académico e diminuiu a ansiedade em situações de avaliação sejam elas quais forem.

Sabemos também que a grande maioria destes estudantes se encontra numa fase de transição desenvolvimental, designada de jovem adulto, e na qual predominam determinados tipos de mudanças e ajustamentos a nível psicossocial (Chickering, 1969), que vão desde o desenvolvimento da competência, ao desenvolvimento da integridade, passando pelo desenvolvimento da autonomia, interdependência, relações interpessoais e da identidade, inclusive da identidade vocacional e profissional.

Enquanto jovem adultos o estudante também se depara com mudanças nos seus processos e esquemas cognitivos, ocorrendo, em termos de desenvolvimento, uma progressão dos modos de pensar a realidade (Perry, 1970) como única e absoluta para a pensar como relativa, sendo mesmo capaz de se comprometer com o relativismo com que interpreta a realidade.

Muitos dos estudantes têm necessidade de sair de casa dos pais para frequentar o curso de enfermagem (cerca de 70% no estudo de Godinho, 2003), o que implica alguma insegurança e necessidade de adaptação para lidar com uma nova cidade, uma nova escola, novos colegas, novos professores, diferentes níveis de exigência académica, e ainda por cima longe dos pais, dos amigos e familiares. É concerteza no primeiro ano do curso que esta adaptação e vivências académicas se fazem sentir mais intensamente (Pinheiro, 2003; 2007), sendo que alguns estudos revelam mesmo que durante o primeiro ano os estudantes sofrem uma espécie de desilusão, que se expressa nas mudanças descendentes das medidas adaptativas (Pinheiro, 2003) que pode, em parte, dever-se às elevadas expectativas com que ingressa, mas que também pode dever-se ao facto de o ensino superior não responder adequadamente às suas necessidades de desafio e de apoio, quer do ponto de vista académico e vocacional, quer do ponto de vista social e pessoal. Acrescente-se ainda, como refere Nunes (2006), que é nesta altura em que as perturbações emocionais (da qual a ansiedade faz parte) atingem o seu máximo, podendo manter-se ao longo do curso, originando sintomatologia depressiva.

A maior parte dos estudantes que ingressa no curso de enfermagem, é por primeira opção e com notas de candidatura elevadas (Godinho, 2003), o que proporciona uma maior motivação durante o ensino superior, porque estão satisfeitos por entraram no curso pretendido (Jesus & Vieira, 2005). Contudo, o próprio processo de transição e adaptação ao ensino superior acarreta uma série de mudanças de papeis, rotinas, relacionamentos interpessoais, de estatuto (Pinheiro, 2003), e até do grau de motivação, que são aspectos fundamentais no processo de aprendizagem (Lin & McKeachie, 1999; Lemos, 2005).

Pelo referido, são já conhecidos globalmente alguns factores que conduzem estes jovens estudantes a faltarem às aulas teóricas. No entanto, pensamos que uma pesquisa nesta área poderá auxiliar na identificação destes factores localmente, para que possam ser analisados e colmatados, a fim de melhorar o processo de ensino/aprendizagem

Alguns autores defendem, nomeadamente Biggs (2005), que o ensino e a aprendizagem são estreitamente complementares, daí um influenciar o outro, e também

que a motivação dos estudantes possui um papel relevante no processo de aprendizagem.

Mais concretamente, e procurando uma compreensão de uma realidade localizada à Escola Superior de Enfermagem de Santarém, procurámos investigar, a partir de um problema – o grande número de faltas às aulas teóricas por parte dos estudantes dos diversos anos do curso de Enfermagem, – as orientações motivacionais para a assiduidade às aulas, nomeadamente as aulas teóricas, e as estratégias de aprendizagem que os estudantes do Curso de Enfermagem (1º Ciclo) utilizam, especificamente na Unidade Curricular de Enfermagem, que é uma unidade nuclear existente em todos os anos do curso e está organizada em aulas teóricas, práticas e laboratoriais.

Pelo referido, para a nossa pesquisa delineámos os seguintes objectivos de investigação:

- Analisar as estratégias de motivação e de aprendizagem utilizadas na unidade curricular de Enfermagem, ao longo dos quatro anos de formação;
- Analisar a relação das variáveis sócio-demográficas e académicas com as orientações motivacionais para a frequência às aulas;
- Analisar a relação das variáveis sócio-demográficas e académicas com as estratégias de aprendizagem utilizadas na unidade curricular de Enfermagem;
- Identificar os motivos pelos quais os estudantes frequentam as aulas teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais da unidade curricular de Enfermagem;
- Identificar factores preditores da frequência às aulas teóricas.

Relativamente à estrutura do nosso trabalho, ele está constituído por cinco capítulos principais.

Os três primeiros dizem respeito à revisão da literatura e que deram o suporte teórico ao nosso estudo. Deles fazem parte o percurso evolutivo da formação e da profissão de enfermagem, com a finalidade de dar a conhecer os diferentes momentos percorridos, até aos nossos dias, um novo paradigma inserido no Processo de Bolonha. Um outro capítulo diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial do estudante do ensino superior, em que fazemos referência a dois marcos importantes nesta temática, o Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de Perry e a Teoria Psicossocial de Chickering, com o objectivo de compreendermos melhor as mudanças ocorridas quer a nível cognitivo quer psicossocial do estudante nesta fase do ciclo de vida e as implicações que têm a nível educativo. No terceiro capítulo, fazemos referência aos

processos de motivação para a aprendizagem do estudante do ensino superior, a fim de entendermos os diferentes tipos de motivação, as estratégias e as abordagens à aprendizagem, a auto-regulação da aprendizagem para finalizarmos com os estudos desenvolvidos nestas temáticas.

O quarto capítulo não foi planeado desde o início, mas surgiu com o decurso do nosso estudo, tem a ver com estudo de adequação do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – MSLQ - *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. A necessidade de conduzir este estudo de adequação prendeu-se sobretudo com o facto de nos querermos certificar da validade e fidelidade do MSLQ, uma vez que, tendo sido disponibilizada a tradução do MSLQ não nos foram, no entanto, disponibilizados os resultados psicométricos obtidos no estudo de validação levado a cabo pelo Instituto Superior Técnico (IST).

Desta forma tornou-se indispensável um trabalho que permitisse a ligação com a informação que dispomos dos estudos americanos.

O quinto e último capítulo contém os aspectos referentes aos objectivos e às hipóteses de investigação e à metodologia, com a caracterização da amostra, os instrumentos e procedimentos, a justificação dos cálculos e os resultados do nosso estudo. Contém ainda, o teste das hipóteses, e a discussão dos resultados à luz da revisão da literatura, dos objectivos e das nossas hipóteses de estudo.

Finalmente, apresentamos a conclusão do nosso estudo, enquadrando algumas sugestões face aos resultados obtidos, seguindo-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1

A Enfermagem em Portugal: Percursos formativos e profissionais

A árvore mais frondosa vive do que tem por baixo

Mencius, VIB.15

1 – INTRODUÇÃO

A evolução da ciência e da técnica, bem como as mudanças sociais e políticas que se foram processando ao longo do tempo, nomeadamente nas últimas décadas, contribuíram para a evolução e inovação do ensino de enfermagem no nosso país. Por conseguinte, assistiram-se a algumas reformas históricas como é o caso da exigência crescente da formação, onde se operaram diversas alterações curriculares e da autonomia das escolas de enfermagem. Outros aspectos estão ligados à integração do ensino de Enfermagem no Sistema Educativo Nacional a nível do Ensino Superior Politécnico, à reconversão das escolas de Enfermagem em Escolas Superiores de Enfermagem dotadas de personalidade jurídica, à autonomia administrativa, científica, financeira e pedagógica das escolas, à criação do curso de licenciatura em Enfermagem, à criação dos cursos de pós licenciatura de especialização em Enfermagem, ao sistemas de acreditação, ao acesso dos enfermeiros às universidades para frequentar cursos de mestrado e doutoramento.

Para melhor se compreender todo este processo evolutivo da Enfermagem até à actualidade, perspectivando um pouco o futuro quer a nível da profissão, quer a nível da formação, e como no nosso entendimento a formação e a prática de enfermagem possuem percursos que se influenciam e interligam, vamos de seguida desenvolver estes dois aspectos, que constituem o primeiro capítulo nossa revisão bibliográfica.

2 – A FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM – DE NIGHTINGALE A BOLONHA

A formação de enfermeiros teve início de um modo formal no século XIX, a partir da intervenção reconhecida de Florence Nightingale, com a criação da primeira escola de Enfermagem em Londres no ano de 1860, dependente da administração do Hospital de St. Thomas, passando o ensino a ser realizado essencialmente por enfermeiras. Este acontecimento propagou-se a todo o mundo e a Portugal também.

No nosso país, até ao ano de 1873, a maioria dos enfermeiros não sabia ler nem escrever. A criação das primeiras escolas de enfermagem remontam a 1881 e 1886, respectivamente em Coimbra e Lisboa. No início do século XX, a abertura da primeira Escola Profissional de Enfermeiros¹, no Hospital de S. José em Lisboa tem como objectivos preparar enfermeiros com competência para realizarem “procedimentos técnicos necessários ao cumprimento das prescrições médicas” (Soares, 1997). Assistiu-se aqui a um ensino muito desorganizado, que durou até 1947, altura em que se deu por assim dizer uma reforma que procurou organizar o ensino, com a publicação do Decreto-Lei nº 36.219. As escolas não possuíam ainda regulamentação própria, pois eram consideradas serviços dependentes dos hospitais em todos os aspectos (Amendoeira, 2006).

O primeiro curso de enfermagem devidamente organizado remonta a 1920, com a duração de dois anos, e é regulamentado para funcionar nos Hospitais da Universidade de Coimbra, sob a tutela médica. Durante a manhã os estudantes colaboravam e asseguravam os cuidados aos doentes e no período da tarde assistem às aulas teóricas (Araújo, 2005). À data, a formação em enfermagem incluía o ensino teórico do tipo transmissivo ministrado pelos médicos e as aulas práticas a cargo dos enfermeiros dos serviços hospitalares. Deste modo, assistia-se a uma formação que se desenvolve num sistema fechado, afastado da vida cívica e social. As estudantes, eram maioritariamente oriundas de entre as empregadas que trabalham nos hospitais, ou então do exterior, embora em número pouco significativo, já que a profissão de enfermagem não constituía pela natureza do seu trabalho e pela sua remuneração uma actividade de interesse.

O currículo dos cursos era elaborado pelos professores médicos, com saberes que apenas consideravam como indispensáveis ao desempenho das enfermeiras, deixando de

¹ Em 1918, passou a chamar-se Escola Profissional de Enfermagem.

lado temáticas específicas de enfermagem. Assim, os objectivos da formação passavam por aspectos relativos aos cuidados de higiene, cumprimento das prescrições médicas, observação e transmissão de informações acerca dos doentes, actuação em situações de urgência, bem como a substituição do médico durante a sua ausência em todas as acções que não envolviam uma decisão estritamente científica (Araújo, 2005).

É de referir que em 1836, foi criado um curso de parteiras, nas escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto, com a duração de dois anos e um estágio final, para o qual numa fase inicial eram exigidas como habilitações mínimas saber ler e escrever. No entanto, a partir de 1905, só são admitidas candidatas com o 2º grau de instrução primária, equivalente ao actual 1º ciclo do ensino básico.

Entretanto, o Estado Português começa a preocupar-se com a saúde no país e, nomeadamente com a enfermagem, pois a carência de recursos humanos nas instituições hospitalares é uma realidade.

Deste modo, em 1940, por iniciativa de Francisco Gentil² é criada a Escola Técnica de Enfermeiras na dependência do Ministério da Educação Nacional e ligada ao Instituto Português de Oncologia, actual Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil. O curso é subsidiado pela Fundação Rockefeller tanto a nível material como técnico, tem a duração de três anos, exigindo como habilitações para a sua admissão, o 5º ano dos liceus, equivalente ao actual 2º ciclo do ensino básico. Nesta escola, as funções das enfermeiras ultrapassam os muros do hospital, e não se esgotam no acto de coadjuvar o médico; elas assumem outras responsabilidades que exclusivamente lhes pertencem, quer no trabalho hospitalar, quer em saúde pública quer em funções de ensino e chefia.

Neste contexto, segue as orientações preconizadas pelas escolas da quase totalidade dos países europeus, capazes de preparar profissionais aptos a acompanhar o progresso rápido da medicina. Este novo modelo de formação é influenciado pelo sistema americano, que por sua vez se tinha inspirado no modelo de Nightingale, que pretende revolucionar a preparação dos enfermeiros diplomados reflectindo-se quer a nível do ensino quer a nível do exercício de enfermagem (Soares, 1997).

O curso estava organizado em períodos alternados de teoria e prática, e os primeiros seis meses são importantes para avaliação das capacidades da estudante para continuar ou não o curso. São introduzidas no currículo as disciplinas de Psicologia e Sociologia,

² Francisco Soares Branco Gentil, professor de Medicina Operatória, Patologia Cirúrgica e Clínica Cirúrgica da Faculdade de Medicina de Lisboa, Director do Hospital de S. José, Presidente da Comissão Directora do Instituto Português de Oncologia.

Enfermagem de Saúde Pública, Medicina Preventiva, Ensino e Administração, Orientação Profissional, Cancro, Técnica de Sala de Operações, o que confere uma preparação e um estatuto superiores a este curso. A directora era uma enfermeira e o curso funcionava em regime de internato. Havia uma preferência por candidatas femininas, talvez por influência americana, onde os enfermeiros eram raros; daí que o Decreto-Lei nº 31913, de 12/3/1942 “reserve a mulheres solteiras ou viúvas sem filhos o tirocínio ou a prestação de enfermagem hospitalar, o que significa, na prática, a proibição do casamento” (Soares, 1997, p.40).

Até aqui, o Governo claramente nunca considerou na sua coordenação central a preparação dos enfermeiros e deixa aos hospitais a responsabilidade da sua formação. No entanto, em 1942, o Estado reconhece a existência de deficiências graves na formação em enfermagem e chama a si a função de orientar o ensino, aprovar os planos de estudos e programas, e autorizar a abertura e fiscalização do funcionamento das escolas.

É nesta altura que surgem os primeiros monitores de enfermagem com o objectivo de responderem à necessidade de preparar melhores profissionais. Havia duas categorias: (i) os que abordavam as técnicas de enfermagem; (ii) os que orientavam os estudantes em estágio nas unidades de saúde (Chaves, 2007).

Cinco anos depois, em 1947, tenta-se aumentar a escolaridade básica exigida para o Curso de Enfermagem Geral ao mesmo tempo que se procura compensar a carência de enfermeiros que se faz sentir, devido ao aumento da procura dos serviços de saúde e consequente construção de novos hospitais. É neste contexto que é criado o Curso de Auxiliares de Enfermagem³, com a duração de um ano usufruindo de uma remuneração mais baixa. É exigida às candidatas ao Curso de Enfermagem Geral a instrução primária como habilitação mínima, robustez física e apresentação de um comportamento moral irrepreensível. O curso tem uma duração de dois anos, e o estágio cerca de dois terços da carga horária total.

³ Os auxiliares de enfermagem devem desenvolver as tarefas menos especializadas e de menor responsabilidade nos cuidados de enfermagem. Perante a carência crónica de enfermeiros, eles colmatam uma necessidade na organização do trabalho a baixo custo. Na década de 60 surge uma contestação dos auxiliares de enfermagem sob o argumento de que a carência de enfermeiros nos serviços de saúde lhes causa sobrecarga de trabalho pelo desempenho de tarefas que não são da sua competência. De modo a solucionar esta situação é criado o Curso de Promoção para Auxiliares de Enfermagem, no ano lectivo de 1969/1970, com a duração de vinte meses, a tempo inteiro e com um programa idêntico ao do Curso Geral de Enfermagem, para os auxiliares que tinham desempenhado actividades de enfermagem.

Neste mesmo ano, o Decreto-Lei nº 36219, de 10 de Abril confere às escolas oficiais autonomia técnica e administrativa, ainda que não totalmente, pois ainda permaneciam ancoradas às direcções hospitalares.

A reforma de 1947, não conseguiu ser tão profunda como se anunciava, nem quanto ao aumento do número de enfermeiros formados nem quanto à qualidade da formação. Assim, até 1950, o número de efectivos aumenta à custa do curso de menor duração, o de auxiliar de enfermagem, e não foram tomadas medidas que levassem ao aumento do número de candidatos ao curso de enfermagem. Como se irá verificar na década seguinte, não conseguiu provocar qualquer remissão na cronicidade da carência de enfermeiros face às necessidades do desenvolvimento dos serviços de saúde. Poucas são as alterações que se verificam a nível do plano de estudos e o propósito de assegurar melhor preparação e elevação do nível técnico dos enfermeiros não é completamente atingido (Soares, 1997).

Paralelamente à criação das escolas oficiais também foram criadas escolas particulares. O Hospital Geral de Santo António, englobado no conjunto de instituições da Santa Casa da Misericórdia do Porto, é a primeira instituição particular a preparar pessoal de enfermagem com a finalidade de dotar o pessoal de enfermagem com conhecimentos que o habilitasse a um melhor desempenho.

Não obstante o caminho percorrido, muito havia a fazer a nível do plano de estudos da Enfermagem portuguesa, nomeadamente a nível dos objectivos de aprendizagem que ainda estavam pouco definidos. O ensino era dirigido à patologia, ao tratamento do doente e às técnicas de enfermagem. Os estudantes mal tinham oportunidade de avaliar o valor da saúde e nem sequer eram treinados para a prevenção da doença.

Assim, com a reforma de 1952 vários melhoramentos foram introduzidos⁴, nomeadamente: (i) a nível da duração do Curso Geral que passou a ser de três anos; devida à influência estrangeira onde em diversos países existiam e ainda existem dois níveis de formação; (ii) foram colocados seis meses de estágio ao Curso de Auxiliares; (iii) o ensino passou a ser ministrado em escolas de enfermagem oficiais e particulares; (iv) uma melhor preparação dos monitores com a criação do Curso Complementar de Enfermagem⁵; (v) melhoria das condições de admissão dos candidatos (dezoito anos de idade, boas condições físicas e comportamento moral irrepreensível; (vi) possuírem o 1º

⁴ Decreto-Lei nº. 38.884/5 de 28 de Agosto de 1952, em que passam a existir três cursos distintos: o Curso de Enfermagem Geral; o Curso de Auxiliares de Enfermagem e o Curso Complementar de Enfermagem.

⁵ O Curso Complementar de Enfermagem, destina-se a enfermeiros-chefes e a monitores das escolas de enfermagem.

ciclo liceal (actual 1º ciclo do ensino básico) como habilitação mínima para o curso geral e a instrução primária para o curso de auxiliares; (vii) para ser admitido ao curso complementar era necessário o 2º ciclo liceal (actual 2º ciclo do ensino básico) para além do curso de enfermagem geral; (viii) o ensino passou a ser distribuído por aulas teóricas e aulas práticas com frequência obrigatória (Araújo, 2005; Chaves, 2007). O plano de estudos dos referidos cursos previa aulas teóricas, práticas e estágios com frequência obrigatória, contudo a aprendizagem estava pouco coordenada nos aspectos teórico-práticos (Chaves, 2007). No final do curso, havia o exame de estado⁶ realizado numa escola oficial.

Apesar desta melhoria no desenvolvimento do plano de estudos, os objectivos educacionais ainda estavam pouco clarificados. A preocupação dos professores continuava mais centrada no ensino do que na aprendizagem dos estudantes. Paralelamente, ainda se verificava uma carência de monitores e a tendência de manter os estudantes permanentemente confinados ao hospital e sempre tutelados pelos médicos (Nogueira, 1990).

Em suma, o ano de 1952 constituiu um momento importante neste processo, pelo facto de se assistir à revisão do ensino de enfermagem e à remodelação das estruturas das próprias escolas de enfermagem. Contudo, ainda se deixaram por definir aspectos importantes como sejam, a subordinação ao poder médico, a limitação dos estudantes ao ambiente hospitalar, ênfase na doença e na técnica, pois as escolas embora já tivessem autonomia técnica e administrativa, ainda dependiam dos hospitais. Nesta época, o ensino de enfermagem ocorria em regime de internato, pelo que existiam residências, que nos anos 50 e 60 tiveram um grande forte papel na socialização dos estudantes, pois as residências constituíam locais onde se adquiriam e consolidavam formas de estar que eram supervisionadas e incutidas pelas monitoras que viviam no mesmo espaço, próximas de um modelo militar ou conventual, característico da enfermagem dessa época (Amendoeira, 2006). Nas escolas oficiais dá-se início a três cursos distintos: o Curso de Enfermagem Geral com a duração de três anos e habitações mínimas do 1º ciclo liceal; o Curso Complementar de Enfermagem com a duração de um ano em que é necessário ter o 2º ciclo liceal, o Curso de Enfermagem Geral bem como prática profissional; o Curso de Auxiliares e Enfermagem com a duração de um ano de teoria e seis meses de estágio, em que é exigida a instrução primária como habilitação mínima de admissão (Araújo, 2005 e Nogueira, 2003).

⁶ Os exames de estado foram extinguidos em 1974.

Verificou-se que à época, o ensino ficou entregue à improvisação de boas vontades, havendo falta de coordenação das escolas que trabalhavam longe de uma acção educativa eficiente pois tinham carência de pessoal competente encarregado da formação.

O ensino era do tipo transmissivo, centrado no professor, o que por sua vez inibia a participação activa dos estudantes. Havia assim, uma preocupação mais centrada no ensino do que na aprendizagem, já que na sua avaliação são particularmente valorizados os resultados obtidos nos exames finais, com memorização dos conteúdos ministrados de acordo com a sensibilidade de cada professor (Araújo, 2005 e Nogueira, 2003), não havendo lugar para a avaliação de processo ou desenvolvimento pessoal do estudante.

Até 1961, ano em que foi criada a Direcção Geral dos Hospitais (DGH), a Inspeção da Assistência Social apenas verificava administrativamente as escolas, fazendo estas o que queriam. No entanto, com a presença da Enfermeira Fernanda de Resende na DGH, as escolas passaram de um período de não possuírem nenhuma orientação para um outro, o de grande orientação e até com alguma imposição, que precedeu a construção de uma maior autonomia, chamando as escolas a si e procurando separá-las e torná-las autónomas dos hospitais para que deixassem de ser serviços destes. É assim que, se inicia um novo ciclo, onde os enfermeiros começam definitivamente a participar na formação, inclusivé dos planos de estudos (Amendoeira, 2006).

Neste contexto, surgem em Coimbra e em Lisboa as enfermarias escola, baseadas num compromisso estabelecido entre a escola e o hospital, em que as escolas começaram a deixar de ser escolas para enfermeiros para começarem a ser escolas de enfermagem (Amendoeira, 2006).

As mudanças continuaram, e tudo apontava para a necessidade de uma nova reforma, que emerge em 1965⁷, entendida como a maior reforma do Curso de Enfermagem Geral.

Os estudantes deixaram de estar à mercê dos hospitais, sendo colocados nos serviços em que a escola entendia como os mais adequados para a aprendizagem. Além disso, a responsabilidade da orientação dos estudantes em estágio passou a ser exclusivamente dos professores (enfermeiros) pertencentes à escola.

Neste período foi necessário acompanhar o desenvolvimento dos serviços de saúde, que passavam de estabelecimentos meramente curativos para a prevenção da doença e a promoção da saúde e bem-estar social, muito embora ainda numa orientação biomédica.

⁷ Através da publicação do Decreto-Lei n.º 46448/65 de 20 de Julho.

A duração do curso geral manteve a duração de três anos, mas passou a exigir como habilitação mínima para a sua admissão o 2º ciclo liceal ou equivalente (actual 2º ciclo do ensino básico). Procurou melhorar-se a articulação entre os períodos de ensino teórico e os estágios, fazendo preceder estes da componente teórica a fim de os tornar mais assimiláveis e mais profícuos. As aulas tornaram-se mais activas e abertas à comunicação e participação dos estudantes. Os exames incidiam mais sobre conteúdos de enfermagem do que em conteúdos do foro médico.

Este novo programa foi submetido à apreciação da Organização Mundial de Saúde, mediante uma consultora nomeada para o efeito e foi enviado ao Conselho Internacional de Enfermeiros, ao Serviço Internacional da Cruz Vermelha e a todos os países da Europa e Brasil, a fim de recolher críticas e sugestões para que fosse favoravelmente reconhecido por outros países. Com toda esta reformulação este curso começou a funcionar nas escolas dependentes do Ministério da Saúde de um modo muito positivo (Nogueira, 1990).

Cinco anos após a entrada em vigor desta reforma, foram criados grupos de trabalho com a finalidade de procederem à avaliação do curso: se ele correspondia às exigências e se fornecia aos enfermeiros a formação necessária. Daqui se conclui que o ensino em Portugal estava à época, ao mesmo nível dos países europeus (Nogueira, 1990 e Amendoeira, 2006).

Posteriormente, a revolução de Abril de 1974, trouxe mudanças em todos os sectores, e a enfermagem não foi excepção. Representantes das Escolas de Enfermagem, dos Sindicatos de Enfermagem e da Associação Portuguesa de Enfermagem organizados em grupo, promoveram uma alteração ao curso de enfermagem, sobretudo ao nível da sua orgânica curricular. Esta alteração, aprovada em Agosto de 1976, tinha como finalidade preparar os enfermeiros ao nível de todos os níveis de prevenção da doença.

O curso manteve a duração de três anos, divididos por áreas de aprendizagem. Os objectivos educacionais foram claramente definidos e o curso foi leccionado por enfermeiros docentes, constituídos por equipas pedagógicas. Coube às escolas a organização dos campos de estágio de modo a que assegurassem aos estudantes uma boa integração de conhecimentos e experiências, com a colaboração dos enfermeiros dos locais de estágio, promovendo um estreitamento entre a escola e os serviços de saúde. Também foram integrados ao longo do curso, conceitos de saúde, pedagogia, gestão e investigação.

Depois disto, tem-se procurado proporcionar aos estudantes uma formação mais humana, científica e técnica cada vez mais aprofundada, com a utilização das ciências humanas e sociais, e desenvolver uma aprendizagem mais centrada no aluno e nas suas necessidades (Nogueira, 1990).

A Escola de Ensino e Administração em Enfermagem⁸, aberta em 1967, deu um grande contributo para o fortalecimento deste processo, na medida em que enfatizou a formação permanente e a formação formal desenvolvida na escola através do Curso de Enfermagem Complementar, destinado especialmente à preparação de enfermeiros para cargos de chefia dos serviços de saúde e do ensino de enfermagem, tornando possível uma consciência cada vez maior do que era essencial ao ensino de enfermagem. Permitiu igualmente que um grupo de enfermeiros se deslocasse ao estrangeiro com o objectivo de formação, bem como a vinda de enfermeiras que trabalhavam sob a égide da Organização Mundial de Saúde. Tudo isto proporcionou o desenvolvimento do ensino de enfermagem em Portugal, por aproximação ao que se sucedia nos países mais avançados (Amendoeira, 2006).

A par da abertura da Escola de Ensino e Administração em Enfermagem, também se deu a abertura da Escola de Enfermagem de Saúde Pública e das Escolas de Enfermagem Psiquiátrica junto às delegações do Instituto de Assistência Psiquiátrica em Lisboa, Porto e Coimbra, pela valorização nestas áreas.

A carreira de ensino em enfermagem é criada em 1967⁹, e com ela as escolas passam a ser tuteladas pelo Ministério da saúde e Assistência com autonomia técnica e administrativa, em que a orientação e fiscalização do ensino é exercida pela Direcção Geral dos Hospitais (Chaves, 2007).

Cerca desta altura, surge também a primeira carreira de enfermagem em que as enfermeiras deixam de ser “Monitoras Chefe” para serem as directoras das escolas e alcançaram pela primeira vez a designação e o estatuto de professores (Amendoeira, 2006).

Nos anos 70 assistiu-se a um alargamento da rede das escolas de enfermagem, por forma a que o nosso país se aproximasse dos restantes países da Europa e ao mesmo tempo se adaptasse às mudanças ocorridas na saúde, através do alargamento da rede hospitalar e a criação dos Centros de Saúde que originavam mais necessidades em pessoal de enfermagem. Entre 1971 e 1975, foram criadas escolas de enfermagem em todas as capitais de Distrito, à excepção de Aveiro e Setúbal (Amendoeira, 2006).

⁸ Aberta em 1967 através da Portaria n.º 22359 de 22 de Fevereiro de 1967.

⁹ Decreto-Lei n.º 48116 de 27 de Dezembro de 1967.

A revolução de Abril de 1974, albergou várias mudanças nas mais diversas áreas da sociedade. Como já foi referido, também se assistiu a algumas transformações no ensino de enfermagem. Assim, foi suspenso o curso de auxiliar de enfermagem. A formação no estrangeiro de enfermeiras portuguesas, foi de grande importância para o desenvolvimento da enfermagem em Portugal, tendo-se repercutido concretamente nas reformas de 1977, que resultou num plano de estudos – Livro Verde – construído totalmente por enfermeiros, numa ação conjunta entre enfermeiros docentes e enfermeiros representantes dos Sindicatos (Amendoeira, 2006).

Deste modo, em Janeiro de 1977, entra em funcionamento o novo plano de estudos, que pretende proporcionar aos estudantes uma formação inovadora, centrada na saúde, no indivíduo, na família e na comunidade (Chaves, 2007). Este plano de estudos da formação em enfermagem foi avaliado e revisto em 1987 e passou a ser estruturado à semelhança da formação de nível superior. Contudo, este plano de estudos não continha na sua génese os cursos de especialização em enfermagem, apenas cursos de formação inicial específicos: (i) obstetrícia; (ii) psiquiatria e (iii) saúde pública, impondo-se formar com urgência enfermeiros especialistas que pudessem responder à complexidade dos cuidados, a que os enfermeiros generalistas não estavam preparados. Neste contexto, estes cursos foram reestruturados em 1982, através da Portaria 1144, o que conduziu à definição das funções de enfermeiro generalista e enfermeiro especialista (Amendoeira, 2006).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 161 de 16 de Julho de 1987, é regulamentado o Curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem, com a finalidade de capacitar os enfermeiros a assegurarem a administração do ensino de enfermagem a todos os níveis de formação (Chaves, 2007).

O ensino de enfermagem vê a sua integração no Sistema Educativo Nacional em 1988, e a capacidade de todas as escolas para leccionarem o Curso Superior de Enfermagem. Assim, em 1989, as escolas de enfermagem são convertidas em Escolas Superiores, passando a gozar de autonomia administrativa, técnica, científica e pedagógica. Neste contexto, assiste-se à transição de um plano de estudos único para a diversificação curricular. A obtenção de autonomia pedagógica por parte das escolas proporcionou pouco tempo depois, em 1992, aos docentes das escolas superiores de enfermagem transitarem para a carreira do Ensino Superior Politécnico¹⁰.

¹⁰ Decreto-Lei nº. 166 de 5 de Agosto de 1992.

Com a publicação da Portaria nº. 799-D/99 de 18 de Setembro, define-se que a formação em enfermagem se desenvolva ao longo de quatro anos, atribuindo o grau de licenciado. Este desenvolvimento coloca a enfermagem portuguesa como uma referência e modelo aos demais países europeus, pelo facto de o acesso à profissão ser feito pela via do ensino superior (Amendoeira, 2006). Neste âmbito, partilhamos da opinião do autor, quando refere que a enfermagem é hoje uma disciplina do conhecimento em crescente consolidação, com investigação própria, que cria, representa e aplica o conhecimento necessário à prática dos cuidados, o que se enquadra no conceito de Ensino Universitário.

Em Aveiro e Setúbal, são finalmente criadas duas escolas em 1998, muito embora com uma missão diferente, pelo facto de serem criadas como Escolas de Saúde. Nesta altura proliferam diversas escolas de enfermagem privadas por todo o país (Amendoeira, 2006).

A partir de 2001, com a lei do ordenamento do ensino superior algumas das escolas de enfermagem são convertidas em escolas de saúde, sendo exemplo disso as escolas de Lisboa, Porto e Coimbra. De acordo com Amendoeira (2006), em Junho de 2006, das Escolas Superiores de Enfermagem integradas em Institutos Politécnicos, apenas a de Santarém e de Viana do Castelo, aguardam decisão sobre proposta de conversão em Escolas de Saúde.

As escolas de enfermagem passam em 2001, a ter uma única tutela, a do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior.

2.1. A FORMAÇÃO PÓS-BOLONHA

No ano de 2000, surge o Processo de Bolonha¹¹ para a construção do Espaço Europeu da Educação, com a finalidade de uniformizar critérios do ensino superior dos diferentes cursos ao nível dos diferentes países europeus. Estabelece o número e a duração dos ciclos ao nível da formação. O curso de enfermagem passa a designar-se de Curso de Enfermagem – primeiro ciclo, com a duração de quatro anos (grau de licenciado) e teve início na Escola Superior de Enfermagem de Santarém no ano lectivo de 2006-2007, com um plano de estudos adequado ao Processo de Bolonha¹². Com este

¹¹ O Processo de Bolonha corresponde ao propósito da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, coeso, competitivo e atractivo para docentes e alunos europeus e de países terceiros. Visa promover a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados.

¹² Decreto-Lei nº. 74/2006 de 24 de Março que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. No Ensino Politécnico, passam a existir dois graus: o Grau de Licenciado e o grau de Mestre.

sistema, emerge uma mudança de paradigma a nível da formação, dado que o processo de ensino/aprendizagem é centrado no estudante.

Muitas das horas teóricas são transformadas em horas de trabalho do estudante, com a finalidade de ser ele, o centro da sua formação. As horas de contacto com o estudante foram distribuídas de acordo com o tipo de actividade adoptada [ensino teórico (T), teórico-prático (TP), prático e laboratorial (PL), trabalho de campo (TC), senário (S), estágio, orientação tutória (OT), outra (O)].

Relativamente à Unidade Curricular de Enfermagem, é previsto no plano de estudos, contemplar diversos tipos de aulas, como acima referimos. No entanto, para a especificidade do nosso estudo, importa apenas referir que nos quatro anos da formação, a Unidade Curricular de Enfermagem I, II, III e IV, pertencentes ao 1º, 2º, 3º e 4º ano respectivamente, contemplam aulas teóricas, aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais (Anexo 2). As aulas teóricas, em maior número, acontecem primeiro, com a finalidade de proporcionarem aos estudantes uma adequada base teórica e prepararem as aulas que se seguem, ou seja, as aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais. Estas últimas pretendem ser um complemento técnico das primeiras, de modo a que os estudantes possam entender melhor os conteúdos ministrados e poderem contactar com os aspectos práticos da futura profissão. O controle de assiduidade é feito nas aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais, dada a sua importância na formação.

Preconiza-se também a formação ao longo da vida, de acordo com as necessidades de cada um face aos avanços da ciência e da tecnologia da informação.

A estrutura curricular e o plano de estudos foram reorganizados, algumas Unidades Curriculares sofreram alteração da designação e ajustamento dos ECTS. Foram criadas Unidades Curriculares de opção: Enfermagem e Desporto I e II ou Inglês I e II, que ocorrem no 3º e 4º ano do curso

Os objectivos do ciclo de estudos foram estabelecidos de acordo com a legislação criada para todo este processo¹³.

Com o processo de Bolonha, foi adoptado um sistema europeu de créditos curriculares (*European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS*), com a finalidade de gerar procedimentos comuns que garantam o reconhecimento da equivalência académica dos estudos efectuados nos diversos países. O ECTS, é um sistema que permite uma flexibilização da organização escolar, transferência de créditos, acumulação progressiva de créditos correspondentes a qualificações e níveis de

¹³ Despacho n.º 10543/2005 de 11 de Maio e Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março.

formação diferenciados e promoção da mobilidade dos formandos. Com este sistema, o trabalho desenvolvido por cada estudante é contabilizado numa determinada área científica, e é expresso num valor numérico, tendo como referência a carga de trabalho em tempo integral ao longo de um ano académico, com 60 créditos. No caso específico do curso de enfermagem, e tendo em conta os quatro anos de duração, possui um total de 240 ECTS. A implementação do sistema de créditos implica obviamente uma alteração dos paradigmas educacionais; isto é, o processo de formação deixa de ser centrado no ensino e passa a ser centrado na aprendizagem, ou seja no estudante. Neste sentido, a carga de trabalho dos estudantes diz respeito ao tempo requerido para completar todas as actividades de aprendizagem planeadas para as aulas teóricas, práticas, teorico-práticas, seminários, estudo individual, preparação de projectos, exames, entre outras. As metodologias de aprendizagem devem ser mais atractivas e participativas de modo a propiciar o desenvolvimento quer de competências específicas quer de capacidades e competências horizontais, como seja aprender a aprender, espírito crítico, aprender a pensar, capacidade de analisar situações e resolver problemas, capacidades comunicativas, liderança, inovação, criatividade, integração em equipa e adaptação à mudança.

Por sua vez, o professor tem de aprender a ensinar e a organizar o ensino centrado no estudante e nos objectivos da formação. O seu papel vai para além do espaço físico da sala de aula e passa a assumir funções de orientação e de apoio. Locais como os laboratórios, bibliotecas, salas de informática, passam a ser considerados como espaços de aprendizagem.

Bolonha aponta para um ensino superior multicultural, com metodologias comparáveis, sistemas de acreditação convergentes e compreensíveis, harmonia e flexibilidade de currículos, mobilidade de pessoas (estudantes e professores), competição entre os países da Europa e do resto do mundo e ainda a tão ambicionada qualidade e excelência das formações (Gonçalves, 2005).

Neste âmbito, pretende-se o que se designa de Europa do conhecimento, que favoreça o crescimento e a coesão social mediante a educação e a formação dos cidadãos. O processo de Bolonha constitui assim, uma solução e uma oportunidade de desenvolvimento do ensino superior e da população que dele se serve. Para isso, deve haver um envolvimento activo dos estudantes e dos professores. Assim, os docentes devem assegurar uma imagem de credibilidade da instituição a que pertencem e do ensino em geral, pela qualidade científica, pedagógica, relacional e humana, e os

estudantes devem ser preparados a serem mais autónomos no seu processo de aprendizagem e a dar mais valor às ferramentas da aprendizagem do que à acumulação de conhecimentos apostando na aprendizagem ao longo da vida, tendo em conta os aspectos de continuidade, transversalidade e transferabilidade de competências. Deste modo, os estudantes passam a ter um contacto mais intenso com todas as unidades curriculares; as épocas de exame perdem a importância que hoje têm, porque a maior parte da avaliação é realizada de forma contínua (com oportunidade de realizarem uma aprendizagem mais profunda e reflexiva), o que poderá contribuir de alguma maneira para a diminuição do insucesso académico (Chaves, 2007).

De referir ainda, que a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto veio alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo, modificando as condições de acesso ao ensino superior, iniciando assim no ano lectivo de 2006/2007 o acesso ao ensino superior para maiores de vinte e três anos. A instituição escolar onde desempenhamos funções aderiu a esta modalidade no ano lectivo de 2007/2008, com estudantes de características um pouco diferentes das habituais, dado que possuem uma idade superior e experiências práticas diferentes, contudo empenhados no seu processo de aprendizagem, o que no nosso entendimento vem de encontro ao espírito de Bolonha: aprendizagem ao longo da vida, inovação, adaptação à mudança...

3 – A PROFISSÃO DE ENFERMAGEM - PERSPECTIVA HISTÓRICA

De facto, a Enfermagem existe desde sempre, dado que às mulheres constantemente coube o papel de cuidar das crianças, dos familiares, dos doentes e moribundos, embora isso acontecesse apenas em contexto familiar. Progressivamente este papel foi-se alargando a instituições e a outras pessoas fora do seio da família. No entanto, à época os cuidados prestados não pertenciam nem sequer a um ofício e muito menos a uma profissão (Collière, 1989).

Até finais do século XIX o desenvolvimento da medicina não foi grande, o que condicionou a evolução da prática dos cuidados médicos e de enfermagem. Posteriormente, com o desenvolvimento da física, da química e da biologia, surgiram novos conhecimentos a nível de farmacologia que associados a inovações tecnológicas, permitiram um grande impulso no desenvolvimento da medicina. Os médicos,

incapazes de executar todas as tarefas e dominar todos os saberes, começaram a delegar algumas das suas funções, sem no entanto delegar as mais nobres. Perante isto, os médicos tiveram necessidade de formar as pessoas a quem delegavam as tarefas menos nobres, passando o seu papel de executor a prescritor.

Outro aspecto também importante neste contexto e que importa referir, é o referente à religiosidade na formação, por forma a garantir a aquisição de qualidades inerentes a uma boa enfermeira: responsabilidade, servilismo, obediência, amabilidade e sacrifício.

Com a progressiva laicização da medicina e dos cuidados aos doentes, paralelamente à separação da igreja do estado e ao avanço científico e tecnológico, assiste-se à transição dos cuidados da mulher consagrada à mulher enfermeira (Araújo, 2005).

O reconhecimento de militares e políticos, pelo trabalho desenvolvido pelas enfermeiras na guerra da Crimeia (1854/1855), através de Florence Nightingale¹⁴, constituiu uma oportunidade para que a ocupação de enfermagem obtivesse prestígio social. Ela defendeu e lutou afincadamente pelo reconhecimento oficial da profissão, afirmando que esta actividade devia ser realizada por pessoas de classes sociais mais abastadas, a fim de adquirirem determinados conhecimentos teóricos e práticos, mas na escola. Conhecedora de regras científicas e defensora do valor da estatística, ela aproveita também os conhecimentos das alunas de modo a afirmar o valor dos cuidados de enfermagem.

Na continuidade do trabalho desenvolvido por Florence Nightingale proliferaram por toda a Europa as primeiras escolas de enfermagem quer públicas quer privadas, onde as enfermeiras eram preparadas para as novas necessidades de saúde e para realizar a sua actividade nos hospitais ou em outros contextos. Igualmente em Portugal surgiu a necessidade de uma formação organizada em enfermagem manifestada pelas administrações hospitalares.

Neste contexto, podemos dizer que a enfermagem no nosso país teve início na dependência e subordinação médica, existindo a referência no final do século XIX, à criação de dois cursos para enfermeiros. Assim, a primeira Escola de Enfermagem é criada em 1881 por uma iniciativa voluntarista do Professor António Augusto da Costa

¹⁴ Florence Nightingale embora tivesse nascido em Florença (1820-1910), contudo viveu em Inglaterra. Filha de ingleses ricos desde muito jovem manifestou gosto por cuidar de doentes. Pelo trabalho realizado, nomeadamente ao nível da influência do ambiente sobre a saúde e promoção de princípios de higiene foi considerada a primeira enfermeira moderna.

Simões¹⁵, administrador dos Hospitais da Universidade de Coimbra, com a finalidade de melhorar a formação das enfermeiras e habilitar as criadas que trabalhavam à data nos hospitais com condições para os concursos a vagas para enfermeiras (Soares, 1997). A segunda escola, é criada em 1886 em Lisboa, ligada ao Hospital Real de S. José. Estes dois cursos decorreram num período relativamente pequeno por não encontrarem apoios junto dos governos de então (Amendoeira, 2006).

Nesta altura, em termos de admissão apenas era exigido saber ler e escrever e fazer operações de aritmética, comprovadas por um exame escrito.

Face à necessidade de resolver os problemas que a inexistência de qualquer preparação teórica e prática trazia para o funcionamento dos hospitais e assistência aos doentes, é criada em 10 de Setembro de 1901 no Hospital de S. José em Lisboa a primeira Escola Profissional de Enfermeiros, assistindo-se pela primeira vez em Portugal, a um ensino com continuidade. O curso tinha a duração de um ano e funcionou ao início em instalações improvisadas pertencentes ao Hospital de S. José. Em 1918, esta escola passa a designar-se por Escola Profissional de Enfermagem¹⁶, Em 1930 foi transferida para o Hospital dos Capuchos, em instalações provisórias, até que em 1938 foi transferida para a sua sede, a qual tem sido remodelada face às diversas necessidades (Nogueira, 1990).

Quase em simultâneo surgiu no Porto a Escola de Enfermagem de Santo António, e em Coimbra, a Escola de Enfermagem da Universidade, seguida pela Escola de Enfermagem Rainha Santa Isabel.

Estas escolas aumentaram o grau de exigência perante os candidatos a admitir, e o diploma de curso é uma condição a exigir ao ingresso e formação nos quadros dos hospitais (Soares, 1997). Durante muitos anos, estas escolas constituem-se como as únicas escolas de enfermagem oficiais, com o estatuto de serviços dos hospitais e concomitantemente sem autonomia como organizações educativas, pois as escolas eram consideradas serviços dos hospitais, estando dependentes destes. É disso exemplo, o director da escola ser simultaneamente director do hospital (Amendoeira, 2006). Por sua vez, a aprendizagem era realizada por imitação e repetição das tarefas sem qualquer orientação e relação com os conteúdos teóricos (Chaves, 2007).

¹⁵ António Augusto da Costa Simões, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra viajou por diversos países europeus, conhecia o funcionamento das escolas de enfermagem em Paris, criou a expensas suas e sem reconhecimento oficial a primeira escola de enfermagem.

¹⁶ Em 1930 passa a chamar-se de Escola de Enfermagem Artur Ravara, e actualmente Escola Superior de Enfermagem Artur Ravara.

Surgem também as escolas particulares, de um modo geral, concebidas e geridas por instituições religiosas, entre as quais se destaca a Escola de Enfermagem S. Vicente de Paulo, fundada em 1937 pela irmã Eugénia Tourinho de nacionalidade brasileira, diplomada por uma escola de enfermagem de Paris. Detentora de uma visão alargada, procurou colocar em prática um curso de três anos, no qual incluiu disciplinas de Higiene Mental, Psicologia e Sociologia (Nogueira, 1990).

Neste período, o trabalho das enfermeiras desenvolve-se em função da configuração dos serviços, em que os seus papéis profissionais são organizados de acordo com as necessidades dos actos médicos. Com este papel de auxiliar do médico, a enfermagem tem dificuldade em se afirmar como profissão. Identifica-se com o modelo biomédico, centrado na doença e no seu tratamento deixando de lado a pessoa no seu todo, o que traz repercussões negativas para a imagem social e histórica da profissão, nomeadamente em dois aspectos: a enfermeira como mera executora de prescrições médicas, numa relação de submissão, e a predominante valorização da técnica e perícia manual (Araújo, 2005).

Até 1940, o estado português não assumiu de forma clara a coordenação central quanto à preparação dos enfermeiros, deixando aos hospitais essa responsabilidade. É a partir da década de 40, que o Estado constata que a preparação dos enfermeiros constitui uma das mais graves deficiências da organização hospitalar e chama a si o papel de uniformizar, centralizar e controlar o ensino e as escolas, através da criação da Subsecretaria de Estado e da Assistência Social, do Ministério do Interior. Isto acontece porque o ensino é dirigido e realizado por médicos e a profissão não é aliciante; a remuneração é baixa, o que leva a que os candidatos sejam na sua maioria de um baixo nível educativo, dificultando a selecção (Soares, 1997).

Em 1952 as escolas de enfermagem classificam-se em oficiais e particulares e reafirma-se a importância de aumentar a preparação técnica, bem como o nível social e profissional dos enfermeiros, mantendo-se no entanto, a lógica de dominação do poder médico (Nogueira, 2003).

Na década de 60, existem algumas tentativas de inovação e alargamento do campo de competências da enfermagem com a introdução das ciências sociais e humanas no plano de estudos do Curso de Enfermagem Geral, procurando uma nova visão do homem e da sociedade, para além da exclusiva orientação biomédica (Amendoeira, 2006). O ensino de enfermagem mantém-se entretanto, centrado dentro de um âmbito técnico.

É em 1965, que se assiste a uma das maiores reformas no âmbito do curso de enfermagem, pois as escolas deixam de ser serviços dos hospitais, passando em 1970 a possuir total autonomia técnica e administrativa. A alteração das habilitações literárias e a duração do curso, constituíram-se como das maiores mudanças na formação em enfermagem.

Assiste-se também à necessidade de questionar os cuidados hospitalares como exclusivos para a melhoria da qualidade de vida das populações e valorizar a intervenção comunidade, o que faz emergir a formação em enfermagem de saúde pública. Para isso, em muito contribuiu a criação do Sistema Nacional de Saúde, em 1979, através da lei de Bases da Saúde, com as Metas da Saúde para Todos, enfatizando os Cuidados de Saúde Primários, emergente da Declaração de Alma Ata em 1978. Neste contexto, o cidadão passa a ser o centro do processo dos cuidados de enfermagem.

Outro aspecto importante nesta altura, é a criação da carreira de enfermagem¹⁷, onde todos os profissionais podem ver contemplada a valorização do seu trabalho e à qual todos têm acesso.

Na década de 70, apesar de haver um alargamento da formação de auxiliares de enfermagem, assiste-se à sua extinção em 1974, passando a existir apenas um nível de formação básica para a prestação de cuidados gerais.

Também os cursos de especialização em enfermagem, com início em 1983, vêm enfatizar a investigação como metodologia e estratégia para a sistematização dos saberes em enfermagem, valorizando-a. Três anos mais tarde, a disciplina de investigação e os modelos teóricos de enfermagem são introduzidos na formação inicial.

A integração do Ensino de Enfermagem no Sistema Educativo Nacional¹⁸ a nível do Ensino Superior Politécnico em 1988, embora ainda com a dupla tutela a nível dos Ministérios da Educação e da Saúde constitui uma mais valia pelo facto proporcionar às escolas a elaboração dos seus planos de estudos paralelamente ao reconhecimento social do ensino de enfermagem e desenvolvimento potencial a nível do ensino superior.

A década de 90 também alberga alguns marcos importantes na evolução da profissão de enfermagem, pois os enfermeiros começam a frequentar cursos de mestrado em diversas áreas, o que permite uma sistematização de saberes em enfermagem através da investigação realizada. O primeiro Curso Superior de Enfermagem ao nível do

¹⁷ A carreira de enfermagem foi criada em 1971 conjuntamente com a carreira médica (Decreto-Lei nº 414/71, de 27 de Setembro). Como carreira única é regulamentada pelo Decreto-Lei nº 305/81, de 12 de Novembro e alterada pelo Decreto-Lei nº 437/91, de 8 de Novembro.

¹⁸ Decreto-Lei nº 480/88, de 23 de Dezembro.

Bacharelato, inicia-se em 1990 e logo depois, nascem os Cursos de Estudos Superiores Especializados, com a duração de dois anos que permitem a equivalência à licenciatura em enfermagem. Posteriormente, ao nível da formação inicial, é criado o Curso de Licenciatura em Enfermagem com a duração de quatro anos. Paralelamente, são criadas medidas transitórias para os estudantes e enfermeiros que pretendiam obter o grau de licenciado, através da frequência do Curso de Complemento de Formação em Enfermagem, com a duração de um ano.

É também criado o Regulamento do Exercício Profissional dos Enfermeiros¹⁹, que os orienta de um modo inequívoco para a prática do exercício profissional, porque define as funções autónomas e interdependentes dos enfermeiros, sendo promotor de uma identidade sócio profissional (Amendoeira, 2006).

A criação da Ordem dos Enfermeiros²⁰ em 1998, pretende ser uma mais valia no desenvolvimento da enfermagem portuguesa dado que é responsável pelo desenvolvimento, regulamentação e controle da formação e do exercício profissional. Foram definidos os padrões de qualidade dos cuidados a prestar aos cidadãos, visando o aumento da melhoria dos cuidados de enfermagem.

Com já refermos, em 2000, surge o Processo de Bolonha para a construção do Espaço Europeu da Educação, com a finalidade de uniformizar critérios do ensino superior dos diferentes cursos ao nível dos diferentes países europeus.

Já em 2002, surge o primeiro Doutoramento em Enfermagem em Portugal, apesar de já existirem enfermeiros com o grau de Doutor, desde o final da década de 90, obtido no estrangeiro, dada a sua inexistência no nosso país.

Os cursos de especialização suspensos desde o ano lectivo de 1999-2000, por motivos da política de então, recomeçam em 2003, com a designação de cursos de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem, o que vem colmatar uma necessidade sentida nas instituições de saúde, a nível de cuidados mais especializados.

Convém referir também, que a maioria das instituições de saúde portuguesas está a introduzir e a adoptar nos seus registos de enfermagem uma linguagem classificada – Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem (CIPE) – aproveitando as tecnologias da informação, a fim de permitir a utilização de uma linguagem mais uniformizada entre os enfermeiros portugueses e os enfermeiros dos países que

¹⁹ Decreto-Lei nº 161/96 de 4 de Setembro.

²⁰ Em 23 de Dezembro através da Lei nº. 129/97 é autorizada a criação de uma associação pública denominada Ordem dos Enfermeiros, bem como os respectivos estatutos, que são publicados em 1998, através do Decreto-Lei nº 104/98, de 21 de Abril.

acolheram esta metodologia. Pensamos que a CIPE também facilita a sistematização dos cuidados e dos registos, contribuindo para a melhoria e visibilidade dos cuidados de enfermagem prestados.

Pelo referido, pode-se afirmar que a profissão de enfermagem entrou no século XXI portadora de uma evolução muito considerável, pois daqui resultam enfermeiros mais qualificados e mais competentes. Hoje em dia, “espera-se que o enfermeiro demonstre capacidade de comunicação, de trabalho em equipa, de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de criatividade, de animação de grupos, de liderança, de trabalhar por projectos, de assumir riscos, de garantir resultados...” (Santos(sd) referido por Machado, 2000, p.22).

A consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior, através do Processo de Bolonha vem permitir novas oportunidades de formação, através da definição de perfis e competências e possibilidade de mobilidade quer de docentes quer de estudantes, ampliando assim as competências e a qualidade dos enfermeiros.

O enfermeiro do século XXI deve demarcar-se do ascendente médico, adquirir uma formação superior e ter uma prática assente na investigação (Collière, 1989). Como pilar fundamental no campo da saúde que é, deve dar visibilidade às suas intervenções nomeadamente através das intervenções autónomas, pois são através delas que muitos ganhos em saúde são obtidos. Para além disso, há que assumir o lugar que lhe compete numa sociedade em rápida transformação científica, tecnológica e de globalização, onde são exigidas adaptações contínuas quer de conhecimentos quer de competências, a necessidade de aprender ao longo da vida e uma grande capacidade de desenvolver conhecimentos, de os transmitir e de os valorizar através das tecnologias da informação e da comunicação (Machado, 2000).

Com a rápida evolução tecnológica no campo da saúde, a complexidade dos cuidados de enfermagem aumenta. Os enfermeiros portugueses possuem um elevado nível de formação e competência aos mais diversos níveis como técnico, científico, relacional e ético. Após um longo período de saberes, a Enfermagem é hoje um corpo de saberes com autonomia e um método de ensino-aprendizagem predisposto a responder com elevada eficácia aos novos desafios do processo de Bolonha (Chaves, 2007).

CAPÍTULO 2

O desenvolvimento do estudante do Ensino Superior

Uma pessoa para compreender tem de se transformar

Saint-Exupéry

1. INTRODUÇÃO

Uma quantidade de teorias e investigações sobre o desenvolvimento quer cognitivo quer psicossocial do estudante do ensino superior tem vindo a aumentar desde a década de sessenta (Pinheiro, 2003). O estudante universitário com a idade compreendida entre os dezoito e os vinte e cinco anos, a frequentar vários graus ou cursos, foi alvo de estudos e trabalhos por vários autores nomeadamente americanos. Destacamos Perry (1970), Chickering (1969) e Chickering e Reisser (1993), porque são os autores que iremos focar ao longo deste capítulo.

Os estudantes universitários, pelas características resultantes dos novos modos de vida, sabem e sentem que não se encaixam nos requisitos da etapa de vida correspondente à adolescência nem na etapa adulta do ciclo de vida. Neste contexto, surge a necessidade de compreender o período de desenvolvimento que ocorre para além da adolescência e antecede a idade adulta, o de jovem adulto.

Neste âmbito, iremos abordar neste segundo capítulo, as questões de natureza cognitiva e psicossocial do jovem estudante do ensino superior, tendo como linhas orientadoras, respectivamente o modelo de desenvolvimento intelectual de Perry e a teoria do desenvolvimento psicossocial de Chickering.

No nosso ponto de vista, pensamos que estas teorias nos ajudarão a conhecer e a compreender melhor o jovem estudante relativamente às questões do seu

desenvolvimento ao longo dos quatro anos do curso de enfermagem e o modo como se interligam com as questões motivacionais.

2. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

Para muitos estudantes a entrada no ensino superior constitui uma das maiores transições na sua vida, verificando-se diversas e grandes mudanças antes de surgirem propriamente as responsabilidades nos diferentes domínios da vida pessoal, social ou profissional.

Por isso, torna-se importante conhecer o desenvolvimento do jovem estudante do ensino superior, para melhor compreender as suas necessidades aos mais diversos níveis nesta etapa de vida, que para uns autores é entendida como a primeira fase da vida adulta, para outros, como um novo período do ciclo vital ou então “jovem adulto”.

O *Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de Perry* parece traduzir os possíveis progressos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes do ensino superior, nomeadamente no que se refere “à sua capacidade de progressivamente se afastarem de concepções absolutistas de pensamento, em ordem a concepções mais relativistas sobre o conhecimento, o que pode ser conhecido, e a forma como a realidade pode ser conhecida” (Pereira, 2002, p. 58).

O estudante de enfermagem confronta-se constantemente nos diversos contextos da prática, com inúmeras situações complexas e problemáticas para as quais não possuem qualquer tipo de resposta prévia, mas que no entanto, necessitam de uma tomada de decisão adequada. Para tal, necessitam de possuir um conhecimento mais ou menos profundo e reflexivo de modo a decidirem da melhor maneira.

O desenvolvimento cognitivo segundo William Perry, processa-se em nove posições condensadas em três níveis: (i) o dualismo; (ii) o relativismo; (iii) o compromisso no relativismo (Ferreira e Ferreira, 2001), que se sucedem.

De acordo com esta linha de pensamento, o primeiro nível é designado de *dualismo* e é caracterizado por uma passividade por parte do estudante que assume o papel do dever de obediência e de muito trabalho. O professor, figura de autoridade, transmite o

conhecimento e o estudante é um mero receptor, que não põe em causa esse conhecimento e que não questiona, aceitando-o como absoluto e imutável (Ferreira & Ferreira, 2001), caracterizando-se assim pela bipolaridade como por exemplo verdadeiro/falso, preto/branco, bom/mau.

Na posição um do dualismo, existe segundo Perry, o *dualismo básico*, em que o estudante apresenta “dificuldade e algum desconforto nas tarefas académicas que exigem o reconhecimento de pontos de vista distintos, bem como em tarefas nas quais lhes é pedido a sua opinião acerca de pontos contraditórios” (Ferreira e Ferreira, 2001, p.124).

Já na posição dois, *multicplicidade pré-legítima*, o estudante admite alguma multicplicidade de pontos de vista, uma certa diversidade de opinião e alguma incerteza perante os conhecimentos que lhe são transmitidos, muito embora ainda não possuam legitimidade epistemológica, pois são percebidos “como uma confusão não garantida em autoridades pobremente qualificadas ou (...) como um conjunto de exercícios fornecidos pelas autoridades, de forma a que os estudantes possam descobrir a verdade por si próprios” (Ferreira & Bastos, 1995, p.289).

Na posição três, *multicplicidade subordinada temporária*, o estudante aceita que no conhecimento existe “uma incerteza temporária e que a verdade acabará por ser encontrada, nomeadamente pelas autoridades” (Marchand, 2001, p. 114), isto quer dizer, que é ao professor que é acometida a responsabilidade de combater a incerteza, descobrindo e revelando toda a verdade.

De acordo com Ferreira e Ferreira, (2001, p.124), “os estudantes que se situam numa posição dualista têm tendência para transcrever tudo o que os professores transmitem, sem fazer distinção entre os aspectos essenciais e os acessórios e encaram o estudo como um processo de memorização de natureza mecânica”.

Em termos desenvolvimentistas, a transição do dualismo para o relativismo constitui uma mudança ao nível do pensamento do estudante. Ele consegue compreender com maior clareza as tarefas reais do ensino superior, é capaz de estabelecer prioridades, de realizar generalizações significativas e evitar confundir a sua mente com informações irrelevantes (Sprinthal & Collins, 1994).

Assim, o segundo nível é o *relativismo*, que engloba o *relativismo subordinado*, o *difuso* e a *previsão do compromisso*, respectivamente nas posições quatro, cinco e seis. Aqui, o estudante consegue perceber a legitimidade da incerteza como extensiva, pois cada pessoa tem o direito a uma opinião. Ele descobre o raciocínio qualitativo relativista

como um caso especial – o que eles querem, e ao professor ainda lhe é acometida alguma autoridade excepcional na determinação do que querem e do modo como querem que o estudante pense (Ferreira & Bastos, 1995). Assim, ainda se está a um nível de *multiplicidade correlacionada* ou *relativismo subordinado*, em que a verdade absoluta é substituída pela incerteza. No *relativismo difuso*, o estudante encara o conhecimento como contextual e relativista, torna-se consciente “da diferença entre uma opinião pura e simples e uma opinião fundamentada nos factos” (Marchand, 2001, p. 114), relegando para segundo plano as dicotomias dualistas. Quando o estudante atinge a *previsão do compromisso*, ele compreende a necessidade de se orientar num mundo relativista, de acordo com as concepções e valores que tem vindo a construir, “aprender significa considerar factos, teorias, bem como a reflexão sobre qual a teoria que melhor explicará determinado fenómeno” (Ferreira & Ferreira, 2001, p.124). Os estudantes começam também a tomar consciência da importância do conhecimento construído pela experiência e reflexão pessoal, aspectos considerados bastante importantes no ensino superior.

Para autores como Perry (1970) e Marchand (2001), a partir da posição seis – *previsão do compromisso*, o desenvolvimento é mais qualitativo do que estrutural.

Não obstante o referido, não se pode deixar de referenciar o terceiro nível, ***compromisso no relativismo***, que engloba igualmente três posições. Assim, na *realização de um primeiro compromisso*, o estudante concretiza os seus primeiros compromissos em diversas áreas. Seguidamente, na posição *implicações do compromisso*, o estudante já é capaz de avaliar os compromissos assumidos na posição anterior, e tenta perceber as suas implicações, o que conduz a lidar com aspectos relativos à responsabilidade. Este assumir de responsabilidades adquire uma lógica de *multiplicidade no desenvolvimento dos compromissos*, última posição deste nível, em que o estudante passa a encarar de forma contínua os compromissos que assume. Nesta fase, já possui a capacidade para pensar em termos abstractos, para sintetizar e analisar os seus conhecimentos (Ferreira e Ferreira, 2001).

3. O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

No âmbito do desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior, irá abordar-se a *teoria do desenvolvimento psicossocial de Chickering* (1969,1993), já que é aquela que é considerada desde sempre a que possui um maior poder explicativo e também atractivo relativamente a esta fase do ciclo de vida e que se situa entre a adolescência e a adultez e que se denomina de jovem adulto.

A expressão “jovem adulto” tem vindo a ser utilizada para referir uma das etapas importantes no desenvolvimento da personalidade, e que resultou da confluência de vários factores: (i) o prolongamento da escolaridade obrigatória; (ii) a resultante prorrogação da finalização da formação escolar, para além do ensino obrigatório e profissional; (iii) o consequente adiamento da entrada para o mundo do trabalho; (iv) a continuada dependência dos pais; (v); a massificação do ensino superior (Pinheiro, 2003).

Para Chickering (1969), o prolongamento da escolaridade até ao ensino superior é responsável pelo estabelecimento deste novo período de desenvolvimento que se situa entre os 17-18 anos e os 28-30 anos, período no qual ocorrem mudanças nas mais diversas áreas como: as atitudes, os valores, os interesses, a auto-estima, o autoconceito, a autonomia, a identidade, relacionamento interpessoal, competência intelectual e juízo crítico. Na sua teoria, ele considera o desenvolvimento do estudante numa sequência de vectores ou dimensões de desenvolvimento, designação que descreve como “estradas principais que se percorrem e que favorecem a individuação – a descoberta e refinamento do modo único de ser” (Chickering & Reisser, 1993, p.35) e que atingem a sua expressão máxima durante a frequência do ensino superior. A sua preferência pela utilização do termo vector em detrimento dos termos fase ou estágio, deve-se ao dinamismo implícito que a imagem de vector sugere: direcção e magnitude (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997). A resolução de cada vector poderá ser positiva ou negativa, no sentido de ser ou não favorável à continuação do desenvolvimento (Ferreira & Hood, 1990). No entanto, no caso de haver uma resolução negativa, pode dar-se a qualquer momento uma espécie de retorno ao vector anterior e ocorrer uma resolução positiva (Pinheiro, 2003).

Neste contexto, os vectores contribuem para a determinação da posição do desenvolvimento em que o estudante se encontra e o sentido que este tomará. A

sequência estrutural dos vectores proposta por Chickering (1969) foi alterada por ele e por Reisser em 1993, passando o vector das relações interpessoais para quarto lugar por ser entendido como um processo fundamental para a construção da identidade, e à designação do terceiro vector foi acrescentado “no sentido da interdependência”, passando a designar-se “Desenvolver a autonomia no sentido da interdependência”. De acordo com os autores, a resolução positiva dos quatro primeiros vectores é primordial para o desenvolvimento da identidade, e esta por sua vez, é indispensável na resolução dos dois últimos vectores. O autor concebe assim o desenvolvimento psicossocial numa sequência de sete vectores de desenvolvimento, os quais possuem uma ordem gradual característica. Assim, a sequência e designação dos vectores do desenvolvimento psicossocial dos estudantes passa a ser: (i) desenvolver um sentido de competência; (ii) desenvolver e integrar as emoções; (iii) desenvolver a autonomia em direcção à interdependência; (iv) desenvolver as relações interpessoais; (v) desenvolver a identidade; (vi) desenvolver um sentido de vida; (vii) desenvolver a integridade. Deste modo, a resolução das tarefas de desenvolvimento intrínsecas a um vector preparam o indivíduo para as tarefas seguintes e específicas de outro vector (Chickering & Reisser, 1993), bem como a resolução de um dado vector, seja qual o resultado positivo ou negativo, afecta sempre as resoluções seguintes. Estes vectores integram o processo de desenvolvimento psicossocial de qualquer indivíduo independentemente da faixa etária ou do grau de ensino, assumindo no entanto uma particular relevância no ensino superior. Este período de moratória, de exploração e de novas experiências pode definir-se como “(...) um período peculiar de transição psicossocial, de transformações, de grandes e definitivos investimentos, nomeadamente ideológicos, vocacionais, profissionais, sociais, afectivos e sociais” (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p.141). As tarefas de desenvolvimento referentes aos três primeiros vectores concentram-se nos estudantes dos dois primeiros anos do ensino superior, e as referentes aos outros quatro vectores encontram-se com maior frequência nos estudantes dos dois últimos anos do curso (Araújo, 2005). Contudo, Chickering adverte que qualquer vector se torna importante aquando da entrada do estudante na universidade, podendo ser a sua expressão e intensidade extremamente variadas.

O contributo da teoria de Chickering constitui um excelente auxiliar no estabelecimento de objectivos educacionais e na análise das consequências intra pessoais e interpessoais das vivências académicas dos estudantes. Os vectores de desenvolvimento psicossocial, ao longo dos quais cada estudante progride durante o seu

percurso no ensino superior, sofrem o impacto dos factores quer ambientais quer pessoais (Pinheiro, 2003).

Passa-se de seguida à descrição das características mais relevantes dos sete vectores propostos por Chickering e Reisser (1993). Vamos tratá-los individualmente porque pensamos ser facilitador em termos de os compreender melhor, contudo, não é nossa intenção separá-los uns dos outros, pois é muito importante o desenvolvimento conjunto e a resultante influência recíproca entre todos eles.

Vector 1. Desenvolver um sentido de competência

Aqui, o desenvolvimento do estudante dá-se em três dimensões de competência que se encontram em inter-relação: a competência intelectual, a competência física e manual, e a competência interpessoal. O desenvolvimento do sentido de competência como referem (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p.146), “assenta na autoavaliação favorável do sujeito acerca das suas capacidades de segurança, confiança, produtividade e eficiência” face às diversas situações com que se vai deparando.

Chickering & Reisser (1993), referem três áreas sobre as quais recai a competência intelectual: (i) a aquisição de conhecimentos sobre matérias específicas; (ii) o desenvolvimento de atitudes e de valores que permanecem ao longo da vida; (iii) a mudança no modo de conhecer e raciocinar.

A competência física e manual, está mais ligada à acção, desenvolvendo-se através da prática de actividades desportivas e artísticas, que propicia um sentido de competência e confiança, e aumento da robustez, das aptidões e da autodisciplina. Assim, a experiência desportiva e artística juntamente com as actividades de natureza cognitiva, são relevantes no desenvolvimento do sentido de competência do estudante, tornando-o mais activo nas diversas áreas do desenvolvimento (Chickering & Reisser, 1993).

Relativamente à competência intelectual, ela engloba capacidade de escuta, de questionamento, de feedback e de cooperação, através de uma atitude sensível e empática relativamente aos outros. O desenvolvimento desta competência constitui um pré-requisito para a construção de amizades e de relações íntimas bem como de sucesso no mundo do trabalho, na família e na sociedade em geral. Chickering valoriza as competências interpessoais, dado que a maior parte das actividades do estudante requer um trabalho de cooperação com os outros. A competência pessoal depende da avaliação positiva ou negativa que o estudante formula acerca das suas realizações, e da opinião

dos colegas e professores, como avaliadores críticos. A competência interpessoal permite compreender as motivações dos outros, trabalhar eficazmente em grupo e lidar, com uma variedade de situações sociais, na qual a expressão adequada de emoções é fundamental (Chickering & Reisser, 1993).

Vector 2. Desenvolver e integrar as emoções

Este vector integra duas dimensões importantes no desenvolvimento do jovem estudante. Uma, relativa à tomada de consciência dos sentimentos e emoções pessoais, outra, relativa à integração destes, resultando na expressividade dos mesmos e na maior flexibilidade emocional. Durante a frequência do ensino superior, o jovem adulto tem óptimas oportunidades para aprender a lidar com as emoções e os sentimentos que eram controlados anteriormente por regras rígidas, no entanto, próprias do desenvolvimento moral das fases anteriores (Chickering, 1993).

O desenvolvimento ao longo deste vector supõe um equilíbrio entre as “tendências auto-assertivas, que envolvem alguma agressividade e defesa, com tendências participativas, que envolvem ultrapassar os limites do eu individual, sentindo-se parte de um todo mais amplo” (Chickering & Reisser, 1993, p.44). Deste modo, para que haja desenvolvimento é necessário em primeiro lugar, que o estudante seja capaz de reconhecer os sinais que indicam a presença destas emoções e sentimentos, para que depois aprenda a expressar e a dominar essas mesmas emoções e sentimentos. Assim, é esperado que a pessoa aprenda estratégias de auto-regulação e que, deste modo consiga um equilíbrio entre a expressão do que sente e o auto-controle (Chickering & Reisser, 1993). O aumento da tomada de consciência no domínio efectivo das emoções constitui um aspecto essencial no desenvolvimento psicossocial do estudante universitário, pois contribui para o seu desenvolvimento global.

Vector 3. Desenvolver a autonomia em direcção à interdependência

Como já foi referido, Chickering & Reisser (1993), alteraram a designação do vector “desenvolver a autonomia” para “desenvolver a autonomia em direcção à interdependência”, pois enfatizaram o conceito de interdependência. É suposto que ao longo deste vector, o estudante consiga alcançar de modo crescente, uma autonomia emocional e instrumental culminando numa crescente interdependência. A autonomia deve traduzir segurança, estabilidade e coordenação do comportamento com os ideais pessoais e sociais, e engloba três componentes distintos mas complementares, a saber:

(i) a independência emocional; (ii) a independência instrumental; (iii) o reconhecimento da interdependência (Chickering & Reisser, 1993).

Relativamente à independência emocional, significa que existe uma necessidade cada vez menor de segurança, afecto e aprovação por parte dos outros, nomeadamente dos pais. A autonomia emocional dá-se com a saída da casa destes, e prossegue com a transferência de confiança para os pais, para o grupo de amigos e grupos institucionais de referência. Progressivamente, vai havendo uma abertura cada vez maior às diversas alternativas com que se depara até que “os seus próprios pensamentos, valores e percepções passam a ser a força motivadora da sua vida” (Castro & Ferreira, 1996, p. 216). O papel dos pais neste processo de desenvolvimento, é de encorajamento da autonomia, facilitando o distanciamento no momento adequado, a fim de que o jovem adquira a sua autonomia emocional. Poderemos dizer que, enquanto adolescente, o grupo de amigos assume uma função primária de substituição do suporte dos pais, mas no jovem adulto, esse grupo vai ser igualmente alvo de emancipação de que foram alvo os pais. Isto porque, o jovem adulto vai substituindo a rebeldia que lhe era anteriormente inerente, relativizando-a, transformando-a em desacordo e questionamento crítico, à medida que a razão vai ganhando voz sobre a impulsividade. As relações de admiração incondicional por outros adultos como é o caso dos professores, dos amigos e companheiros também são afectadas pelo desenvolvimento do espírito crítico do jovem adulto (Pinheiro, 2003).

A independência instrumental engloba duas componentes: “a capacidade do indivíduo implementar actividades por sua iniciativa, sendo auto-suficiente e a capacidade para deixar um lugar, funcionando bem no outro” (Chickering & Reisser, 1993, p.132). Por exemplo, é cada vez mais frequente, e Bolonha também incita cada vez mais, que o jovem estudante através de bolsa de estudos ou de programas de mobilidade de estudantes estude em instituições do ensino superior estrangeiras. Isto é sinal de independência instrumental, o que implica que para além dos aspectos relacionados com as actividades académicas, o estudante também é capaz de lidar com outros recursos como o espaço, o tempo e o dinheiro.

Por último, o reconhecimento da interdependência refere-se ao facto de que o indivíduo compreende que apesar da sua autonomia, não está e não pode agir sozinho. Ele tende a situar-se na sociedade e a compreender que faz parte dela, necessitando dos outros (Chickering & Reisser, 1993). Progressivamente, o jovem vai reconhecendo a sua inter relação com os outros, e adquirindo a capacidade de assumir de um modo mais

consistente e coerente as suas próprias responsabilidades, de tal forma que “a necessidade de ser independente e o desejo de integração tendem a um melhor equilíbrio, bem como a noção de quando pedir ajuda e quando caminhar sozinho” (Chickering & Reisser, 1993, p.140).

Como este vector é influenciado pelo anterior, domínio das emoções, quanto maior for a capacidade do sujeito para lidar adequadamente com as emoções (agressividade, ansiedade, hostilidade, raiva, frustração, depressão, alegria, tristeza, atracção, desejo...) mais facilitada estará a sua relação com os outros (Pinheiro, 2003).

Outros aspectos relacionados com a interdependência e apontados por Chickering, são os aspectos da participação em actividades extracurriculares e comunitárias, o relacionamento com os outros em tarefas académicas ou não académicas, a tomada de consciência dos próprios comportamentos e dos papéis em contextos sociais mais alargados e a tolerância pela opinião e comportamentos dos outros (Pinheiro, 2003).

Vector 4. Desenvolver as relações interpessoais

Como também já foi referido, Chickering e Reisser em 1993, alteraram a ordem deste vector com o da identidade de modo a dar continuidade à interdependência e preparar a construção da identidade. Esta alteração recai sobre o facto de os autores aceitarem as relações interpessoais como fonte de experiências de aprendizagem sobre sentimentos valores e comunicação, que podem interferir com criação de um sentido de identidade.

Este vector perspectiva duas dimensões fundamentais, “por um lado a capacidade do estudante desenvolver a tolerância, o respeito e a aceitação pelas diferenças individuais e por outro lado, a capacidade de o estudante ser capaz de estabelecer relações interpessoais mais íntimas e mais intensas” (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p.151). Estes aspectos conduzem o estudante a tomar consciência de que “desenvolver relações maduras significa não só libertar-se do narcisismo, mas também a habilidade para escolher relações saudáveis e fazer compromissos baseados na honestidade, prontidão e olhar incondicional” (Chickering & Reisser, 1993, p.48). O aumento da tolerância vai proporcionar ao jovem uma melhor sensibilidade e aceitação do outro, bem como da sua diversidade cultural.

Ao longo do desenvolvimento deste vector verifica-se que o estudante se desenvolve no sentido da interdependência das relações, que se constituem mais profundas e duradouras num crescendo para a intimidade, ou seja, assiste-se a um aumento da

qualidade das suas relações que vão contribuir para a construção da sua identidade. Progressivamente, os estudantes deixam de participar em grandes e variados grupos ou actividades, preferindo passar mais tempo com poucos amigos, fortalecendo essas amizades. As relações com os adultos também se tornam mais frequentes, mais próximas, mais intensas e mais facilitadas devido ao aumento da tolerância, respeito e aceitação (Pinheiro, 2003).

Na opinião de Chickering e Reisser (1993), todos estes quatro vectores são fundamentais para conduzirem o estudante a uma maior consciência de si próprio, preparando-o para o vector seguinte, isto é, a constituição da identidade.

Vector 5. Desenvolver a identidade

A construção da identidade constitui para Chickering o processo central do jovem adulto, pois a identidade reporta-se àquilo que de facto o indivíduo sente que realmente é. Para o autor, e no sentido de haver desenvolvimento é fundamental existirem três condições essenciais, é necessário que exista “uma menor ansiedade, uma maior variedade de experiências e papéis e um maior número de realizações globalmente significativas” (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p. 153). A primeira condição está ligada à área da gestão das emoções e conseqüentemente ao controlo das pressões, quer sejam internas ou externas. A segunda e a terceira condição de desenvolvimento da identidade assentam na concepção de que a identidade não é herdada, mas sim construída e reformulada perante as diversas alterações, experiências e desafios que ocorrem nesta fase da vida do jovem.

Estabelecer a identidade envolve construir um sólido sentido do Eu, cujos principais atributos Chickering vai beber aos estudos de Erickson (1959), entre outros. Deste modo, refere-se assim: (i) à clarificação das concepções respeitantes às necessidades e aparência físicas; (ii) ao bem-estar com a identidade e a orientação sexual; (iii) ao desenvolvimento de um sentido do eu num contexto social, histórico e cultural; (iv) à clarificação do auto conceito pela via do assumir novos papeis e estilos de vida; (v) ao ajustamento de certos aspectos do eu em função do feedback recebido pelos outros significativos; (vi) à auto-estima e auto-aceitação; (vii) à estabilidade pessoal e aceitação (Pinheiro, 2003). Um dos aspectos bastante importante neste vector, relacionado com a intimidade, é a identidade sexual, pois a sua clarificação e o desenvolvimento de comportamentos coerentes e satisfatórios são fulcrais para o desenvolvimento da identidade. Construir a identidade sexual é descobrir o significado

de ser homem ou mulher, perceber quais os comportamento e papeis exigidos e desenvolver uma posição coerente com a sua própria concepção de masculinidade ou feminilidade (Pinheiro, 2003).

Na opinião de Ferreira, Medeiros e Pinheiro (1997, p.153), “à medida que o sentido do eu se torna mais sólido, aumenta a autoconfiança, o auto-respeito e a segurança do estudante, atingindo uma estabilização favorecedora do desenvolvimento do sentido de vida e da integridade”, como se pode verificar a seguir, na abordagem dos dois últimos vectores.

Vector 6. Desenvolver um sentido de vida

Neste vector, o estudante evolui ao tornar-se capaz de realizar planos de acção e estabelecer prioridades. Além disso, passa a ser mais preciso e independente nos seus objectivos e interesses, aspectos que resultam da sua experiência a nível do ensino superior (Pinheiro, 2003).

Assim, desenvolver o sentido de vida constitui um vector que surge após o jovem estudante ter clarificado quem ele realmente é, para se confrontar com o caminho a tomar, ou seja, desenvolver o sentido de vida implica saber qual a direcção que quer efectivamente seguir. Para isso, é necessário avaliar os seus interesses e alternativas, clarificar objectivos e fazer planos para atingir as metas estabelecidas apesar dos obstáculos que possam surgir no seu percurso. Estes aspectos realizam-se a nível de três domínios: (i) interesses não vocacionais ou recreativos; (ii) projectos e aspirações vocacionais; (iii) estilos de vida (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997). Ao longo do seu percurso universitário, o jovem estudante tem possibilidades de desenvolver os seus interesses não vocacionais e recreativos através das interacções com os outros e do seu envolvimento em actividades extracurriculares, o que poderá facilitar uma intensificação ou fortalecimento das relações sociais. Relativamente aos projectos e aspirações vocacionais, é importante que o estudante descubra o que gosta de fazer, quais são as suas motivações e aspirações, deitando mão às suas capacidades de modo a desenvolver todo o seu potencial e aumentar a sua auto-estima. No domínio relativo ao estilo de vida, é necessário que o estudante integre no seu próprio estilo de vida todos os projectos vocacionais e interesses não vocacionais e recreativos de um modo concertado, coerente e equilibrado tendo em vista o seu desenvolvimento.

Vector 7. Desenvolver a integridade

O sétimo e último vector do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário pressupõe, de acordo com a teoria de Chickering (1969) que, para que o jovem desenvolva a integridade é essencial que ele integre três áreas sobrepostas: (i) a humanização dos valores; (ii) a personalização dos valores; (iii) desenvolvimento da congruência entre os valores, crenças e comportamentos.

A humanização dos valores permite que o estudante encare as regras sociais de outra forma, isto é, as regras rígidas e absolutas passam a ser mais flexíveis e relativas, podendo qualquer regra ser acomodada a situações não habituais. Assim, as regras herdadas rigidamente dos pais e primeiros grupos sociais são reformuladas com base nas diversas experiências do indivíduo, gerando novas condições (Chickering, 1969).

A personalização dos valores acontece à medida que o indivíduo constrói o seu próprio código de valores, resultado de uma avaliação pessoal, que passa a orientar os seus comportamentos. Com um código de valores mais flexível, o jovem encaminha-se para o desenvolvimento da congruência, em que se comporta de acordo com as próprias crenças e personalização dos valores, ou seja, uma coerência crescente entre os valores pessoais e comportamentos (Pinheiro, 2003).

3.1. O IMPACTO DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

O desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior tem como referencial a teoria de Chickering, pois a sua aplicação na prática educacional constitui um contributo importante na promoção do desenvolvimento do estudante (Garfield & David, 1986 referido por Araújo, 2005). No seu modelo, Chickering e Reisser (1993), descrevem algumas características das universidades que possuem relação com a qualidade do desenvolvimento do estudante: objectivos institucionais, práticas pedagógicas, condições do meio académico, relação com os professores e colegas, currículo, programas e serviços de apoio aos estudantes. É concedido à organização curricular, às práticas pedagógicas e ao processo de avaliação um lugar de relevo. A primeira, pode estimular o desenvolvimento da competência intelectual e interpessoal da identidade, dos ideais e da integridade do estudante. De acordo com a maior ou menor flexibilidade, assim pode ou não facultar uma diversidade de experiências,

disponibilizando recursos, facilitando o desempenho de tarefas ou a realização de projectos. Em relação às práticas pedagógicas, são mais centradas no estudante do que no professor, facilitam o desenvolvimento da autonomia, da identidade e das relações interpessoais, o que favorece a reflexão sobre si e sobre os outros, a discussão entre os pares e aluno professor, o debate de valores e crenças. Por seu lado, o processo de avaliação pode estimular o desenvolvimento da autonomia, das relações interpessoais e da identidade. Para isso, as instituições têm de desenvolver um sistema mais aberto de ensino-aprendizagem e de relacionamento interpessoal. Esta avaliação traduz não só o rendimento escolar obtido através das notas das disciplinas ou pela média final de ano, mas também pelo sucesso obtido em tarefas específicas, visando a prossecução de objectivos educativos e pessoais em diferentes domínios.

CAPÍTULO 3

Motivação e Estratégias para a Aprendizagem no Ensino Superior

Estar motivado é antecipar sucessos agradáveis ou desagradáveis; os primeiros procuram-se e os segundos evitam-se.

Augusta Veiga Branco (2004)

1. INTRODUÇÃO

A nível do ensino superior, os estudantes não apresentam características homogéneas, antes pelo contrário, eles são bem diferentes uns dos outros, pois cada estudante é único, com características distintas aos mais variados níveis, quer físico, cognitivo, pessoal, moral, motivacional, cultural ou mesmo comportamental (Sprinthall, 1993), que vão concerteza influenciar o seu modo de estar e a sua aprendizagem. Nesta perspectiva, encontram-se nas salas de aula estudantes apáticos, com a atenção dirigida para aspectos não relacionados com os conteúdos ali abordados, esforçando-se e comparecendo ao mínimo para garantir a sua aprovação na disciplina, questionando constantemente “quantas faltas eu tenho?”, de modo a suspirarem de alívio em pensar que poderão faltar ainda mais. Contudo, também estão presentes estudantes extremamente preocupados com a aprendizagem, com a aprovação e com o reconhecimento dos pares e professores pelo esforço e empenho desenvolvidos.

A temática sobre motivação e aprendizagem tem sido objecto de pesquisa por parte dos psicólogos educacionais nos últimos anos dada a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. O estudante deve ser o elemento central do processo ensino/aprendizagem, e para tal ele tem de estar motivado para aprender, munindo-se das mais diversas estratégias para o conseguir, como iremos referir ao longo deste capítulo.

Assim, e porque se trata de um processo com vários actores intervenientes, partilhamos da opinião de Jesus (2002), quando refere que a motivação dos estudantes e dos professores é fundamental; no caso dos estudantes para a sua aprendizagem e

sucesso académico, e, no caso dos professores, para motivarem os estudantes, para se sentirem realizados profissionalmente e para contribuírem para a qualidade do processo ensino/aprendizagem.

Numa investigação levada a cabo por Jesus & Vieira (2005), com estudantes da Universidade do Algarve, os dados apontam para que mais de trinta por cento dos estudantes estejam pouco ou nada motivados, parecendo que esta baixa motivação aumenta ao longo dos anos, tendo em conta que os estudantes dos últimos anos de diversos cursos estão menos motivados do que aqueles que se encontram no início (Jesus, 2002). As taxas elevadas de abandono de estudantes do ensino superior em Portugal, constituem outro indicador da baixa motivação. Outro indicador deste nível de motivação dos estudantes do ensino superior é a sua baixa assiduidade às aulas, constatando-se a transformação do ensino superior em cursos de fotocópias dos “melhores apontamentos” ou de “sebentas”. O insucesso funcional é outro indicador da falta de motivação dos estudantes, já que muitas vezes os conhecimentos ficam muito aquém do que seria esperado face ao nível de escolaridade que possuem, o que demonstra que não se processa uma retenção das aprendizagens a médio ou a longo prazo. De acordo com o mesmo autor, a atitude imediatista e consumista da sociedade actual, é muitas vezes transferida para a vida académica. Assim sendo, a motivação está orientada para as classificações, através da realização de frequências e exames que se situam no curto prazo, e não para a aprendizagem e retenção de conhecimentos na perspectiva do longo prazo. Daí ser comum ouvir-se aos nossos estudantes apelidarem a aprendizagem de “aprendizagem de autoclismo” em que enchem e descarregam (na frequência ou exame).

Pelo referido, iremos abordar neste capítulo os aspectos relacionados com a motivação intrínseca e extrínseca, os tipos de abordagens à aprendizagem utilizados pelos estudantes do ensino superior, os estilos de aprendizagem que adoptam, a auto-regulação da aprendizagem, algumas variáveis associadas à aprendizagem, sobre as quais o nosso estudo se debruça mais, como é o caso da auto-eficácia, do auto-conceito e da ansiedade face aos exames. Finalizamos este capítulo com a relação entre a aprendizagem e a formação em enfermagem, dado que os estudantes de enfermagem constituem a população alvo da nossa pesquisa.

2. MOTIVAÇÃO: INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

O termo motivação para Joseph Nuttin (1985), designa o aspecto dinâmico e direccional do comportamento. Para Rosário, Núñez e Pienda (2006, p.180), a motivação constitui um “processo pelo qual se iniciam e se sustêm as actividades orientadas para os objectivos”.

Do ponto de vista histórico, a literatura sobre motivação emergiu nos anos trinta do século XX, nomeadamente nos Estados Unidos. Desde aí, tem-se assistido a uma substituição gradual de uma visão mais mecanicista, baseada em instintos e impulsos, por uma abordagem de natureza cognitivista, baseada nos conceitos de expectativa, auto-eficácia e atribuição causal. A teoria mecanicista perspectiva o comportamento em função do que aconteceu no passado, enquanto que a teoria cognitivista compreende o comportamento como intencional, orientado para objectivos e baseado em intenções conscientes. Os acontecimentos passados só são importantes na medida em que afectam as crenças e expectativas presentes e futuras, pois são os acontecimentos quotidianos que influenciam de forma mais significativa, o comportamento.

Nesta linha de pensamento, Pintrich & Schunk, (2002) referem que a definição de motivação deveria albergar a noção de processo, ou seja, a motivação é um processo e não um produto, daí não poder ser observada directamente, mas inferida a partir de alguns comportamentos, tendo em vista o atingir de metas. As metas têm a função de oferecer um ímpeto para a direcção da acção do sujeito. Assim, a motivação para além de levar uma pessoa a iniciar uma acção, mantém-na na acção e ajuda-a a finalizar as suas tarefas.

Daí que, embora se considere a diversidade de contextos e interacções sociais, que marcam toda a actividade humana, os factores motivacionais respondem pelas escolhas, pela orientação de objectivos, pelo esforço e perseverança na acção (Pintrich & Schunk, 1996).

A motivação é uma das causas mais fortes que liga o estudante ao estudo, através da perseverança, determinada pelo gosto da descoberta e da invenção, pela criatividade, novidade e originalidade. Segundo Balancho (1996), a motivação dos estudantes para as actividades escolares depende de factores, sendo alguns, a idade o sexo, aptidão intelectual, a personalidade, a situação económica, social e familiar. Assim sendo, para esta autora, existem três tipos de estudantes caracterizados conforme o seu tipo de motivação: (i) o estudante auto-motivado, aquele que não necessita de estímulos, que

gere a sua própria aprendizagem; (ii) o estudante médio, que necessita de estímulos constantes por parte do professor; (iii) o estudante desmotivado, aquele que está alheio a todo o tipo de actividades da classe. Refere ainda que, para que exista uma boa aprendizagem o estudante tem de “aprender a gostar de aprender”.

Os mecanismos motivacionais contribuem directamente para a aprendizagem, para o nível de desempenho dos estudantes. Quando eles estão motivados tendem a utilizar mais estratégias cognitivas e metacognitivas (estratégias que regulam o processamento cognitivo, como seja, o planeamento e a monitorização), alcançando assim um nível mais profundo de aprendizagem. Além disso, a intensidade, a persistência e a direcção fornecidas pela motivação podem ainda proteger os estudantes da ansiedade em situações desafiadoras, quer em situações de aprendizagens novas, quer em situações de avaliação, ajudando a manter o investimento e a encontrar estratégias de resolução de problemas (Lemos, 2005).

Do ponto de vista histórico, a compreensão dos aspectos motivacionais tem evoluído ao longo dos tempos, através da existência de algumas teorias: (i) as primeiras foram denominadas de teorias das necessidades e procuravam explicar o comportamento com base nas necessidades motivacionais individuais; assim, os sujeitos com elevada necessidade de realização num determinado domínio teriam maior tendência para se envolverem nesse domínio; (ii) a teoria dos incentivos releva o papel dos estímulos e reforços externos na tendência do sujeito para se aproximar ou afastar de certas actividades; (iii) por último, as teorias cognitivas da motivação, centram-se nos processos que medeiam entre os determinantes internos ou externos e o comportamento, nomeadamente no papel pró-activo do sujeito através das suas percepções e das suas crenças. As duas primeiras, concebem a motivação em termos quantitativos e mecanicistas, enquanto que as últimas vêm a motivação do ponto de vista quantitativo e qualitativo (direcção do comportamento). Por isso, é que também têm vindo a adquirir uma importância crescente na compreensão da motivação os processos afectivos e as emoções (Lemos, 2005).

As abordagens sócio-cognitivas da motivação têm demonstrado a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. A *motivação intrínseca* é o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo vista como a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social (Deci & Ryan, 2000). Configura-se como uma tendência natural para buscar a novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada

actividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou de alguma forma, geradora de satisfação. Em oposição à motivação intrínseca, contempla-se nas actividades humanas uma outra forma de motivação, a *motivação extrínseca*, definida como a motivação para trabalhar em resposta de algo externo à actividade ou tarefa, como seja: (i) para a obtenção de recompensas materiais ou sociais; (ii) de reconhecimento; (iii) com o objectivo de atender a comandos ou pressões de outros; ou (iv) para demonstrar competência ou valor.

Estes dois tipos de motivação têm sido relacionados com diferentes padrões de aprendizagem e de realização. A motivação intrínseca facilita a aprendizagem, a realização escolar, levando a maior atenção, esforço e a um processamento mais profundo (Deci & Ryan, 2000). A motivação extrínseca em geral é associada a desistência fácil face a dificuldades, desresponsabilização face à aprendizagem e desmotivação na ausência de recompensas (Lemos, 1993).

A ideia bipolar da motivação intrínseca versus motivação extrínseca não exclui a consideração do grau de motivação intrínseca e motivação extrínseca. No âmbito dos desenvolvimentos recentes da teoria dos objectivos de realização tem-se acentuado que para uma dada actividade, um mesmo indivíduo pode ter múltiplos objectivos. Especificamente, um estudante pode adoptar para uma dada tarefa, diferentes combinações de objectivos intrínsecos e extrínsecos (Lemos, 1993).

Para melhor compreender este processo, é fundamental mencionar a teoria da avaliação cognitiva de Deci, referida por (Seco, 2000), que defende que os seres humanos apresentam duas necessidades fundamentais: a de competência e a de autodeterminação. A necessidade de competência constitui um pré-requisito da motivação intrínseca e conduz o indivíduo na procura de desafios que optimizem as suas competências. A autodeterminação está relacionada com a experiência de autonomia, liberdade ou decisão pessoal quanto ao comportamento a ter, não implicando a antecipação de qualquer resultado. Ser auto determinado significa perceber um sentido de escolha na iniciação e regulação das próprias acções.

Assim, o comportamento intrinsecamente motivado, constitui o “comportamento escolhido pela pessoa, de forma a sentir-se competente e auto determinada, na sua relação com o meio, necessidades que levam o sujeito a procurar e a escolher as situações que lhe permitam fazer uso das suas capacidades, mesmo que exijam um esforço acrescido” (Seco, 2000, p.199). Portanto, a motivação intrínseca não é estável,

pois ela modifica-se ao longo da vida da pessoa, como resultado das suas interacções com o meio.

A orientação intrínseca-extrínseca não se relaciona directamente com o desempenho real, porque a motivação intrínseca está associada a níveis elevados de elaboração e envolvimento cognitivo e, contrariamente, a motivação extrínseca associa-se a baixos níveis de elaboração e envolvimento cognitivo. Podemos dizer, que a motivação se relaciona fortemente com a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas (ensaio, elaboração e organização) e de auto-regulação (monitorização da aprendizagem, persistência na tarefa, gestão do esforço, do tempo e ambiente de trabalho), que conduzem a um melhor desempenho (Lemos, 2005).

Também as emoções estão relacionadas com a motivação intrínseca como é o caso do interesse, do entusiasmo e da satisfação. Por um lado, as pessoas procuram envolver-se nas actividades que lhe interessam, por outro, o entusiasmo e a satisfação, acompanhando as experiências de competência e autonomia, constituem as recompensas de um comportamento intrinsecamente motivado (Seco, 2000).

Segundo a mesma autora, convém distinguir os significados funcionais das recompensas, tal como foram definidos por Deci e colaboradores. O primeiro diz respeito ao “aspecto de controlo da recompensa”, baseado no reforço tangível e contingente, que faz diminuir a autodeterminação da pessoa. O segundo, “o aspecto informativo da recompensa” traduz-se no fornecimento de um *feedback* positivo à pessoa acerca da sua competência na realização daquela tarefa, o que faz aumentar a sua percepção de competência e consequentemente a sua motivação intrínseca.

Deste modo, quando a recompensa atribuída transmite à pessoa uma mensagem de competência e eficácia, proporciona um aumento da motivação intrínseca, estimulando a autonomia (controlo da recompensa). No entanto, se a recompensa exercer uma função de controlo pode conduzir a uma diminuição da motivação intrínseca e da percepção de competência, diminuindo as probabilidades de no futuro, o sujeito se envolver em qualquer outra tarefa, sem incentivos extrínsecos (Seco, 2000). A nível da educação esta teoria traz consigo uma implicação relevante, ora vejamos, quando um estudante realiza uma tarefa em relação à qual se encontrava inicialmente motivado, pode deitar-se mão numa primeira fase ao aspecto de controlo da recompensa, porém este deve ser substituído pela sua dimensão informativa, logo que o estudante se sinta competente na realização dessa tarefa, começando a realizá-la depois, de forma autónoma e determinada sem o efeito de recompensas.

Algumas teorias de Deci e Ryan e de Nuttin referidas por Lemos (2005), sugerem a existência de outras formas internas de motivação para além da motivação intrínseca, pelo facto de reterem algumas características atribuídas à motivação extrínseca (a motivação para realizar a actividade relaciona-se com o seu valor instrumental), e à motivação intrínseca (a experiência de autonomia). Neste sentido, a maior parte das actividades que desenvolvemos não podem ser consideradas pura e intrinsecamente motivadoras nem motivadas por reforços extrínsecos. As formas internas de motivação são as que permitem realizar actividades que não são interessantes nem agradáveis em si mesmas, sem contudo o fazer por conformismo. Assim, este processo de internalização permite a acomodação ao mundo social, preservando o sentimento de autodeterminação. Portanto, as formas internas de motivação distinguem-se da motivação intrínseca dado que suportam o envolvimento não só em actividades intrinsecamente interessantes, mas também em actividades que, embora não sendo atractivas, são pessoalmente valorizadas. Por conseguinte, estas formas internas de motivação podem sustentar o envolvimento numa variedade maior de actividades, adequando-se assim melhor às características da aprendizagem em sala de aula (Lemos, 2005).

Para além da motivação intrínseca, existe um outro componente motivacional relacionado com o valor, os objectivos. Enquanto que no primeiro caso se trata mais do valor de atracção, neste último, o aspecto determinante da motivação é a importância, o desejo e a vontade de realizar uma tarefa (Lemos, 2005), pois como refere Rosário, Núñez e Pienda (2006, p.180), objectivo, é a “representação daquilo que o sujeito visa alcançar”.

Os objectivos desempenham um papel de destaque em todo o processo motivacional, pois sem objectivos o comportamento é improdutivo. Cada sujeito tem necessidade de definir os seus objectivos de forma clara, de forma a organizar e executar comportamentos eficazes. No processo de condução do comportamento no sentido de consecução dos objectivos, também intervêm outras variáveis motivacionais, tais como as expectativas, a auto-eficácia, as atribuições e os afectos. Neste sentido, os objectivos influenciam o comportamento, orientando as actividades para alvos que potenciem o seu atingimento e que minimizem a possibilidade de não os conseguir. Daí a importância da definição de objectivos e do planeamento de actividades para os atingir, o que torna o comportamento estratégico, facilita a concentração de recursos e consequente eficácia (Lemos, 2005).

As características dos próprios objectivos, as características individuais, e as características dos contextos podem aumentar ou diminuir os efeitos dos objectivos sobre a realização. Assim: (i) objectivos difíceis, embora não demasiadamente difíceis para não conduzirem ao desânimo, produzem melhores desempenhos do que os fáceis, porque levam ao desenvolvimento de maior esforço e persistência; (ii) os objectivos específicos são mais precisos e conduzem a uma melhor realização do que os objectivos vagos; (iii) deve haver *feedback* no progresso da consecução dos objectivos, de modo a que o sujeito monitorize a sua acção; (iv) os objectivos não devem ser definidos para longo prazo, pois podem prejudicar a motivação para os atingir (Lemos, 2005). Neste âmbito, compatibilizar os objectivos do ensino com os objectivos dos estudantes, constitui uma forma de promover e sustentar o desenvolvimento da motivação destes estudantes e consequente capacidade de auto-regulação. Por outro lado, a relação de apoio e de confiança que se estabelece entre os estudantes e o professor também contribui para potenciar positivamente a motivação para a aprendizagem.

3. APRENDIZAGEM

Até à primeira metade do século passado, a aprendizagem era entendida como um processo algo mecânico e dirigido externamente – perspectiva comportamentalista – em que os sujeitos aprendiam por mecanismos associativos, assumindo um papel passivo no processo de aprendizagem. Os comportamentos aprendidos são sobretudo o resultado de contingências ambientais devidamente pensadas e estruturadas. Ao prescindir do contributo de variáveis internas como as cognitivas e motivacionais, o ensino restringe-se a cuidar da apresentação da informação e a organizar as contingências de reforço que facilitem a sua aquisição, assim como dos comportamentos desejados (Rosário & Almeida, 2005).

Em meados de século XX assistiu-se a uma outra etapa, a segunda, dos processos de aprendizagem, com a revolução cognitiva que se operou na Psicologia, em que a aprendizagem é caracterizada como aquisição de conhecimentos. Assim, o estudante é encarado como um processador de informação que recebe, transforma, armazena, e recupera a informação. Desta feita, o ensino orienta-se para a aquisição de

conhecimentos por parte dos estudantes, sendo esta a medida da aprendizagem realizada (Rosário & Almeida, 2005).

Nos últimos vinte anos aproximadamente, emergiu uma nova necessidade, a de saber mais sobre os contextos em que as pessoas aprendem, ou seja, as escolas e universidades. Daí que hoje em dia exista uma grande quantidade de investigações sobre as formas em que os estudantes desenvolvem a aprendizagem. Nesta fase, apelidada por construtivismo, a aprendizagem consiste “(...) num processo de construção de significados e atribuição de sentidos cuja responsabilidade última corresponde ao aluno (...)” (Coll, 1990 citado por Rosário & Almeida, 2005, p.142). Assim, “A aprendizagem, numa perspectiva construtivista, não se resume a ligações estímulo-resposta nem à aquisição de conhecimentos. Ela assenta, sobretudo, na construção de estruturas cognoscitivas através da acção, reflexão e abstracção do aluno (papel activo)” (Rosário & Almeida, 2005, p. 143). Nesta lógica, a influência educativa do professor centra-se em termos de ajuda à actividade construtiva do estudante, e o estudante é o principal actor do processo de aprendizagem, uma vez que as novas aprendizagens só serão possíveis a partir dos conceitos, crenças, representações, conhecimentos e destrezas que ele construiu no decorrer das suas experiências prévias (Ausubel, 1978, referido por Rosário & Almeida, 2005). O ensino deve pois, ser ocasião para a construção de significados adequados por parte do estudante a partir dos conteúdos e actividades curriculares em oposição a uma concepção tradicional, de currículos fixos e metodologias de ensino desenhadas. Nesta linha construtivista, a intervenção educativa está orientada para que o estudante desenvolva a capacidade de ele mesmo realizar aprendizagens significativas perante uma panóplia de situações e circunstâncias. Objectiva-se que o estudante “aprenda a aprender”, o que não é tido pelos investigadores como tarefa fácil...assim, e como refere Almeida (1996, p. 23) “(...) é decisivo o papel da escola no ensino das competências do pensar, aliás porque reclama dos alunos a posse e manuseio de tais competências no seu quotidiano”.

Hoje em dia, vivemos numa sociedade dita da informação e do conhecimento, por isso o ensino deverá deixar de ser pensado e organizado numa perspectiva de retenção e evocação mnésica de informação. A aprendizagem também tem de significar a edificação de destrezas cognitivas e conhecimentos, significando a apropriação de mecanismos de busca e selecção de informação, bem como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do estudante no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida (Rosário & Almeida,

2005). E se ainda associarmos à escola outras aprendizagens que não de cariz cognitivo – aprender a ser, aprender a interagir com os outros entre outras – então a centração dos processos e oportunidades formativas na pessoa do estudante sairá fortalecida.

3.1. APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE

Embora constitua um avanço face à abordagem behaviorista, a abordagem cognitiva ainda se apresenta como uma leitura limitativa do processo de ensino/aprendizagem, já que se apresenta demasiado circunscrita aos mecanismos e processos cognitivos, descuidando os aspectos motivacionais e emocionais igualmente presentes e relevantes no processo de aprendizagem. De igual modo, os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino, o significado cultural das aprendizagens bem como as experiências anteriores dos estudantes condicionam significativamente as suas aprendizagens (Rosário & Almeida, 2005).

Como refere Biggs (2005), a aprendizagem do estudante começou a ser objecto de pesquisa na Suécia com o estudo realizado com estudantes universitários por Marton e Säljö (1976 a, b) relativamente à forma como aqueles lidam com materiais de estudo complexo. Os dados das entrevistas apontam para o quanto os estudantes tinham aprendido e o tipo de estratégias utilizadas nessa aprendizagem. Estas descrições dos perfis de estudo dos estudantes permitiram identificar duas abordagens típicas à aprendizagem: a *abordagem superficial* (reprodução literal da informação trabalhada) e a *abordagem profunda* (tentativa de reconstrução do conhecimento de modo a incrementar a compreensão do material estudado). Como refere Rosário (2005), existiram outros estudos paralelamente a estes, em que são exemplo os estudos de Entwistle e Ramsden (1983) em Inglaterra, Biggs (1987) na Austrália, Schmeck (1983, 1988) nos Estados Unidos.

Partindo de marcos teóricos diferentes, estes estudos identificaram três abordagens à aprendizagem e que caracterizam as diferentes formas como os sujeitos estudam: a Superficial, a Profunda e a Estratégica/ Alto-rendimento (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983 referido por Rosário & Almeida, 2005). Igualmente como as de Marton e Säljö (1976 a, b), estas apresentam uma intenção ou motivo relacionado com um processo ou estratégia adoptada para levar a cabo a referida intenção.

3.2. COMO SE APRENDE?

As teorias do ensino e aprendizagem que se centram na actividade do estudante baseiam-se em duas teorias principais: a fenomenografia e o construtivismo. Biggs (2005), refere que a fenomenografia é um termo adoptado por Marton em sequência dos seus estudos com Säljö. O construtivismo possui uma longa história na Psicologia cognitiva, constituindo para Jean Piaget a figura principal, e hoje em dia, apresenta várias formas: individual, social, cognitivo e postmoderno.

Assim, a aprendizagem constitui uma forma de interagir com o mundo, pois à medida que se aprende, mudam as nossas concepções dos fenómenos e vemos o mundo de uma outra forma diferente. A aquisição de informação por si só não conduz à mudança, mas sim o modo como se estrutura essa informação. Assim, a educação tem a ver com a mudança conceptual e não apenas com a aquisição de informação, e tem lugar quando: (i) os estudantes (e professores) têm objectivos bem definidos; (ii) os estudantes estão motivados; (iii) os estudantes se encontram comprometidos com a tarefa; (iv) os estudantes podem trabalhar em colaboração e diálogo com os outros colegas e professores (Biggs, 2005).

Segundo o mesmo autor, a visão do ensino universitário como transmissão de informação é aceite de modo tão generalizado que os sistemas de participação e avaliação de todo o mundo se baseiam nela. As aulas e os meios de ensino estão desenhados especificamente para a participação unidireccional. O professor é o detentor dos conhecimentos que expõe a informação que os estudantes têm de absorver e repetir com exactidão, de acordo com a sua capacidade e a sua motivação. O currículo é uma lista de elementos de conteúdo, e não se analisa de modo específico como os estudantes recebem esses conteúdos nem qual deve ser a profundidade da sua compreensão. Para além disso, o tipo de atmosfera que se cria, quer seja autoritária, amistosa, fria ou quente, pode influenciar consideravelmente a eficácia da abordagem da aprendizagem. Relativamente ao aspecto do currículo, às metodologias utilizadas pelos docentes e aos processos de avaliação, deve haver complementaridade para que o ensino seja eficaz. Daí, o currículo deve ser estabelecido em forma de objectivos claros, que assinalem o nível de compreensão requerido, e não uma mera lista de temas a abordar.

Por isso é que Cowan (1998), referido por Biggs (2005, p.47), define o ensino como “A Criação intencionada de situações que os aprendizes motivados não podem evitar sem aprender ou desenvolver-se” – Aprendizagem profunda por definição.

3.3. TIPOS DE ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

Relativamente às *abordagens à aprendizagem* que merecem uma alusão neste capítulo, Rosário e Almeida (2005), opta pela tipologia sugerida por Biggs (1994), dada a relativa assimetria que se verifica entre os diversos autores. Assim, ele distingue quatro referenciais teóricos a saber: a personalidade, o processamento da informação, a fenomenografia e a teoria dos sistemas.

A – Referencial de estilos pessoais

Aqui, Biggs (1991) engloba o conceito de estilos de aprendizagem, uma vez que reflectem características estáveis das pessoas e que podem ser observadas nas diversas formas de os sujeitos perceberem o mundo, aprenderem e resolverem problemas.

B – Referencial de processamento da informação

Este referencial analisa os processos cognitivos e as estratégias que os estudantes exibem quando aprendem e estudam. Podem seguir num *continuum* desde um nível mais superficial até a um nível mais profundo. Neste âmbito, um estudante profundo apresenta-se argumentativo: quando lê ou estuda confronta explicações contraditórias e efectua comparações entre os diferentes conteúdos. Um estudante elaborativo, transforma a informação em imagens visuais, relacionando o material aprendido com a sua experiência de vida.

C – Referencial fenomenográfico

Este referencial tem a ver com a perspectiva que o estudante possui sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, as implicações que este modelo traz consigo, são as ideias de que para melhorar a aprendizagem, o foco educativo terá de se centrar na experiência do estudante, bem como na concepção que possui sobre as tarefas escolares.

D – Referencial sistémico

Aqui emergem as diferentes formas dos estudantes enfrentarem a aprendizagem e o estudo. Nesta abordagem de natureza sistémica Biggs (1994), referido por Rosário (2005, p.152), defende que “(...) traços pessoais, factores de contexto, níveis de processamento da informação e o nível qualitativo dos resultados escolares são encarados como um sistema aberto e recursivo, no qual os indivíduos ajustam as suas intenções e estratégias de processamento às exigências das tarefas escolares”. Desta forma, este modelo assume uma proposta globalizante, pois incorpora a perspectiva fenomenográfica na medida em que estuda a forma como os estudantes enfrentam o estudo, tendo em linha de conta as exigências específicas dessa tarefa escolar; o

contributo do processamento da informação, na medida em que ambos pesquisam as estratégias de aprendizagem que os estudantes usam e alguns aspectos do referencial de estilos pessoais, tais como os estilos de aprendizagem, que constituem valiosos atributos que os estudantes aportam à situação de aprendizagem. Tal como acontece em qualquer ecossistema, uma alteração em qualquer dos seus elementos gera mudanças nos outros elementos. No sistema escolar podem ser identificados alguns subsistemas, como o *estudante* (aspectos cognitivos, afectivos e percepção dos fenómenos vivenciados), o *sistema da sala de aula* (alunos, professores e contexto de ensino/ aprendizagem), o *sistema institucional* (tipo de instituição escolar, natureza pública ou privada, níveis de ensino que ministra) e o *sistema da comunidade* (características socio-demográficas).

Importa referir, que a compreensão dos motivos que servem de base ao processo de aprendizagem constitui um passo importante para a aquisição de mecanismos de auto-regulação da aprendizagem (Rosário & Almeida, 2005).

Uma das referências importantes da literatura que se debruça sobre os processos da aprendizagem dos jovens estudantes do ensino superior, é John Biggs. Um dos pressupostos da sua teoria assenta na sua concepção dos processos de ensino e de aprendizagem como sendo absolutamente complementares (Ribeiro, 2005). Para o autor, factores como o modelo e as estratégias de ensino adoptados, os papéis assumidos pelo docente e pelo estudante, são determinantes para a forma como os alunos abordam a aprendizagem.

Nesta perspectiva, Biggs considera a existência de três tipos de abordagens à aprendizagem: a superficial, a profunda e a de alto rendimento.

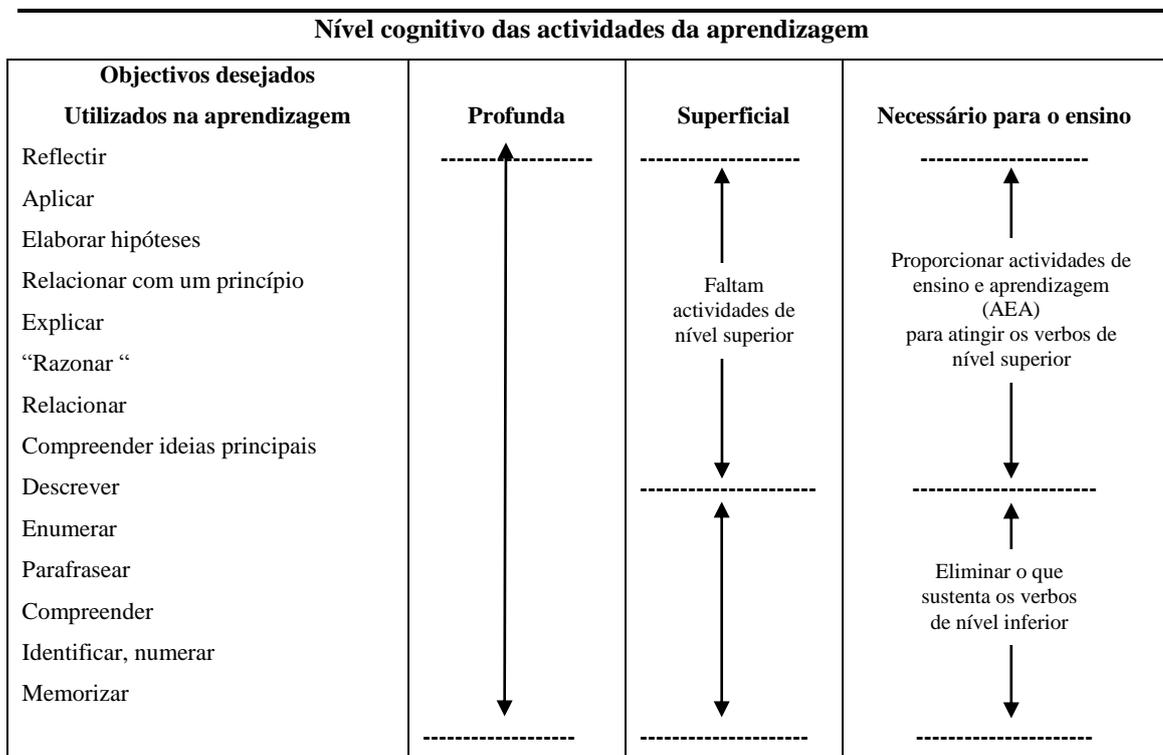
A *abordagem superficial* emerge da intenção de libertar-se da tarefa com o mínimo de esforço, ainda que dando a sensação de satisfazer os requisitos (Biggs, 2005). Neste sentido, utilizam-se actividades de baixo nível cognitivo quando para realizar determinada tarefa são necessárias actividades de nível superior (Figura 1). No caso específico da aprendizagem académica, a análise dos conteúdos é realizada de modo muito superficial, sem haver relação entre eles, com recurso à memorização, o que corresponde a uma abordagem superficial. Contudo, em situações específicas é apropriado o recurso à memorização, como é o caso dos papéis de uma obra teatral, a aquisição de determinado vocabulário ou mesmo a aprendizagem de determinadas fórmulas.

Sabe-se que nas actuais condições de ensino se opta por uma abordagem superficial, o que faz sobressair de que há algo que não vai bem no nosso sistema de ensino ou nos

ossos métodos de avaliação, que quando superficiais conduzem a uma aprendizagem superficial. Ao utilizar este tipo de abordagem, os estudantes centram-se no que Marton designa de “signos” da aprendizagem: as palavras utilizadas, os elementos tratados sem inter relação uns com os outros, impedem a compreensão do significado e da estrutura do que se ensina. Emocionalmente, a aprendizagem converte-se num fardo, emergindo sentimentos negativos relativamente à tarefa de aprendizagem: ansiedade, cepticismo, aborrecimento, já que sentimentos como a euforia e o prazer não fazem parte da abordagem superficial (Biggs, 2005).

Este autor refere alguns factores que estimulam este tipo de abordagem: (i) intenção de terminar o curso mesmo com notas baixas; (ii) prioridades extra-académicas que sobrecarregam as académicas; (iii) gestão inadequada do tempo; (iv) ideia errada do que se aprende; (v) visão céptica da educação; (vi) ansiedade elevada; (vii) incapacidade de compreender os conteúdos concretos num nível profundo, daí que “el primer paso para mejorar la enseñanza consiste en evitar los factores que estimulan un enfoque superficial” (Biggs, 2005, p.35). Contudo, apesar do referido, existem sempre excepções, isto porque, mesmo com o melhor ensino, ainda existem estudantes que mantêm uma abordagem superficial.

Figura 1. Nível cognitivo das actividades da aprendizagem (adaptado de Biggs, 2005)



Por sua vez, *abordagem profunda* emerge da necessidade sentida de abordar a tarefa de forma adequada e significativa de modo a que o estudante utilize as actividades

cognitivas mais apropriadas para a desenvolver (Figura 1). Quando os estudantes sentem esta necessidade de saber, procuram centrar-se no significado subjacente: ideias principais, temas, princípios, o que requerer que tenham uma base sólida de conhecimentos prévios relevantes. Quando se utiliza uma abordagem profunda para a realização de uma tarefa, os estudantes possuem sentimentos positivos: interesse, sentido de importância, sensação de desafio e euforia pois aprender constitui um prazer para eles.

Da mesma forma, existem factores que estimulam este tipo de abordagem: (i) intenção de abordar uma tarefa de modo significativo e adequado (curiosidade intrínseca ou determinação de fazer bem as coisas); (ii) *background* de conhecimentos; (iii) preferência e capacidade de trabalhar conceptualmente. Daí que, estimular a curiosidade, induzir a curiosidade e construir sobre a base de conhecimentos prévios dos estudantes, são aspectos que os professores podem tratar de fazer de modo a que possam estimular a aprendizagem profunda (Biggs, 2005).

Neste sentido, o que se constitui desejável no ensino, consiste em impedir que se produza um défice na aprendizagem, ou então corrigi-lo se ele já aconteceu, através de actividades de ensino e aprendizagem (AEA) de nível superior, por forma a eliminar as actividades de nível inferior (Figura 1).

Na *abordagem de alto rendimento*, os estudantes pretendem acima de tudo valorizar e consolidar o seu auto-conceito académico, obtendo com frequência resultados escolares muito elevados. É esta preocupação com a obtenção de classificações elevadas que está na base das motivações destes estudantes. Eles geralmente estão conscientes daquilo que necessitam para obter altas classificações como sejam, autodisciplina, planificação prévia e sistemática das tarefas a desempenhar e a ocupação do tempo conforme o grau de importância da tarefa (Biggs, 1992). Este autor defende a ideia que a abordagem superficial e profunda são mutuamente exclusivas em contexto de aprendizagem significativa, mas no entanto, a abordagem de alto rendimento pode ser utilizada em combinação com qualquer uma das outras.

3.4. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Para Rosário e Almeida (2005, p. 148) o termo "estratégia" refere-se à implementação de um conjunto de procedimentos (táticas) para atingir um objectivo". As estratégias são concebidas como vias que podem ser utilizadas pelos estudantes para lidarem com situações específicas da aprendizagem, e assim sendo, podem mudar ao longo do tempo, ser aprendidas ou incrementadas.

Na opinião do mesmo autor, os instrumentos desenhados por Biggs avaliam a relação motivo/estratégia, já que o construto de abordagem à aprendizagem é operacionalizado em termos de uma combinação congruente entre um determinado conjunto de motivos que norteiam a aprendizagem dos estudantes e a sua operacionalização através de determinadas estratégias de aprendizagem.

O modelo do ensino proposto por Dunkin e Bidle (1974) e adoptado por Biggs é conhecido pelo **modelo dos 3 P** da aprendizagem que visa observar o papel do estudante no processo ensino/aprendizagem (Presságio, Processo, Produto). As variáveis de *Presságio* descrevem as relações entre as características do aprendiz e o contexto de aprendizagem; as variáveis de *Processo* reportam-se às abordagens dos estudantes às tarefas concretas de aprendizagem, e as variáveis de *Produto* dizem respeito aos resultados de aprendizagem (Biggs, 1991; Biggs & Moore, 1993 referidos por Rosário & Almeida, 2005). Este modelo apresenta uma natureza sistémica, onde cada componente do sistema interage com os outros elementos de forma a atingir o equilíbrio. Ele pode servir para a explicitação da ajuda que deve ser oferecida aos estudantes na monitorização das estratégias de aprendizagem apropriadas às tarefas escolares propostas e aos seus objectivos educativos (Rosário & Almeida, 2005).

A compreensão dos motivos que estão na base do seu processo de aprendizagem constitui um passo importante dos mecanismos de auto-regulação da aprendizagem. Neste sentido, a prática docente poderá incrementar o desenvolvimento de abordagens profundas, enfatizando a compreensão dos conteúdos escolares mais do que a sua reprodução literal (Ramsden, 1992 referido por Biggs, 2005).

O interesse crescente pelas estratégias de aprendizagem no âmbito da aprendizagem escolar, prende-se por um lado, às novas concepções de estudantes, professores, ensino e aprendizagem e, por outro, com a tomada de consciência de que algumas dificuldades de aprendizagem são devidas à falta de um repertório adequado de estratégias e de conhecimentos acerca da sua aplicabilidade (Almeida, 1996 referido por André, 2004). O conceito de aprendizagem deixa de ser perspectivado como um simples produto,

passando a ser encarado como um processo dinâmico e activo onde o sujeito desempenha um papel decisivo na construção do seu próprio conhecimento.

Neste contexto, Siegler (1983) referido por André (2004, p.72), defende que “a aprendizagem não se restringe apenas a um processo de recepção, com o objectivo único de mudar comportamentos, mas passa a ser vista como um processamento de informação (codificação, transformação, organização, elaboração e recuperação) auxiliado pela instrumentalidade de estratégias”.

Existe uma grande diversidade conceptual sobre as estratégias de aprendizagem. Assim, Silva e Sá (1993) referem que as estratégias de aprendizagem funcionam como planos adoptados pelos estudantes com vista ao cumprimento das aprendizagens em causa. Zimmerman & Martinez-Pons (1992) referido por Costa (2001, p. 152), referem que as estratégias de aprendizagem são “planos que ajudam os alunos a codificar a informação e a desenvolver as tarefas escolares”. Ainda para autores como Schmeck (1988) e Schunk (1991), referido por André (2004, p.76), “as estratégias de aprendizagem correspondem a sequências de procedimentos ou planos orientados para a consecução de metas de aprendizagem”.

Pelo referido, André (2004), com o objectivo de facilitar a classificação, pega nos pontos comuns dos diferentes teóricos e agrupa as estratégias de aprendizagem em três grandes categorias: (i) estratégias cognitivas; (ii) estratégias metacognitivas; (iii) estratégias de recurso ou de apoio. o que parece vir ao encontro com as subsecções do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) de Printrich, Smith, Garcia & McKeackie (1991), instrumento de colheita de dados que pretendemos utilizar no nosso estudo.

Assim, as *estratégias cognitivas*, têm como finalidade o desenvolvimento de habilidades cognitivas e podem ser: (i) de *atenção* (estratégias e técnicas de exploração, fragmentação, selecção); (ii) de *compreensão* (sublinhar, resumir, esquematizar, mapear); (iii) de *elaboração* (questões, analogias, apontamentos, mnemónicas); (iv) de *memorização/recuperação* (ler, repetir, rever, recitar). No entanto, Weinstein e Mayer (1986), distinguem três tipos de estratégias cognitivas: estratégias de repetição, estratégias de elaboração e estratégias de organização. As estratégias de repetição têm a finalidade de influenciar a atenção e o processo de codificação da memória a curto prazo, facilitando um nível de compreensão superficial da nova informação, no sentido de a transferir para a memória a longo prazo. Na prática, consistem em pronunciar ou repetir a informação que deu entrada na memória durante o processo de aprendizagem.

Por sua vez, as estratégias de elaboração são utilizadas para relacionar a nova informação com a informação já armazenada na memória, com vista à sua integração. As estratégias de organização por seu turno, organizam a informação seleccionada de modo a construir um todo coerente e significativo.

Em relação às *estratégias metacognitivas*, são estratégias que o sujeito adopta para, por um lado conhecer os seus próprios processos mentais e, por outro, para planificar, controlar e avaliar a sua própria cognição, de forma a efectivar a aprendizagem que deseja (González e Tourón, 1992 referido por André 2004).

Entre as estratégias metacognitivas ou auto-reguladoras encontram-se: (i) a planificação, que engloba os objectivos de aprendizagem, a subdivisão da tarefa por etapas, o levantamento de questões em torno da nova informação, identificação e análise do problema em questão, o levantamento de hipóteses, gestão de tempo e de esforço; (ii) a previsão das consequências das acções; (iii) a verificação dos resultados das acções; (iv) a monitorização das actividades; (v) a testagem; (vi) a avaliação de estratégias de aprendizagem.

Por sua vez as *estratégias de manipulação de recursos ou de apoio*, visam mobilizar os recursos e os apoios no sentido de criarem condições necessárias para que as tarefas a resolver sejam efectivamente cumpridas.

Entre as estratégias de apoio, destacam-se as que se centram em torno de: (i) aspectos pessoais (motivação, afecto, atitudes sociais); (ii) aspectos espaciais (luminosidade, arejamento, condições acústicas do local de estudo); (iii) aspectos temporais (gestão do tempo face às actividades a desenvolver); outros aspectos (controle da ansiedade, organização de recursos).

Neste sentido, estas estratégias tendem a predispor o estudante para a aprendizagem e a criar um ambiente favorável, de forma a reunir as condições e os apoios necessários à implementação das estratégias cognitivas e metacognitivas (André 2004).

Outro aspecto importante é o do *conhecimento sobre a tarefa* por parte do estudante. Flavell e Wellman (1997) referido por André (2004) – reporta-se à consciência que o sujeito possui face às necessidades ou exigências que a tarefa apresenta (o objectivo em causa, o grau de dificuldade, a estrutura, o grau de familiaridade, o esforço que requer...), uma vez que diferentes tipos de tarefa exigem diferentes tipos de processamento de informação. Ainda Flavell, considera uma outra dimensão da metacognição, o controlo e regulação dos processos cognitivos, que consiste numa série

de mecanismos de auto-regulação que o sujeito adopta, com base no conhecimento e nas experiências metacognitivas que já detém, mediante o recurso a estratégias.

Garcia e Pintrich (1994) referidos por André (2004) referem que: se o sujeito tem crenças sobre aquilo que pode ser e pode fazer, é provável que também existam estratégias que tenham por função orientar e regular o comportamento de acordo com as referidas crenças.

Assim, depreende-se que a metacognição permite ao sujeito, por um lado, conhecer e controlar as metas, interesses e intenções, e por outro, relacionar os elementos de cariz motivacional com os componentes cognitivos e as necessidades impostas pela tarefa.

Por seu turno, Nisbet e Shuckmith (1987) referido por André (2004) defendem que a metacognição é encarada como um sétimo sentido que permite o aprender a aprender, ou seja, a capacidade de reconhecer e controlar as situações de aprendizagem. Daí que seja importante a promoção, junto do aluno, de actividades de controlo cognitivo, de auto conhecimento de si e da própria actividade cognitiva, para que seja capaz de assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem.

Uma vez que a metacognição desempenha um papel importante na aprendizagem escolar, contribuindo para incrementar a eficácia e o rendimento académico dos estudantes, as estratégias metacognitivas devem ser ensinadas simultaneamente com os conteúdos curriculares, integradas nos métodos de interacção didáctica.

3.5. AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para os autores Rosário, Núñez e Pienda (2006, p.179), aprendizagem auto-regulada “é o processo através do qual os alunos activam e sustentam comportamentos, cognições e emoções orientadas sistematicamente para a consecução dos objectivos de aprendizagem. No entanto, para Zimmerman (1998, p.2), a auto-regulação da aprendizagem deve ser encarada como “(...) o processo de auto-direcção, através do qual os alunos transformam as suas aptidões mentais em competências académicas”. Ainda Rosário (2004, p.37), defende que é “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar.

A auto-regulação aprende-se e pode ser aperfeiçoada quando os estudantes procuram ajuda para a melhorarem a qualidade da sua aprendizagem, de modo a utilizarem a sua

iniciativa pessoal, a sua perseverança na tarefa, independentemente do contexto onde ocorre a aprendizagem, tendo em vista o sucesso académico. De acordo com Bandura (2001), o sucesso escolar depende sobretudo do que os estudantes construírem. Neste sentido, activam, alteram ou sustentam as estratégias de aprendizagem face ao contexto.

Na opinião de Rosário, Núñez e Pienda (2006), a auto-regulação está relacionada com o grau no qual os estudantes se sentem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes no seu processo de aprendizagem, e deve combinar a utilização de: (i) estratégias para alcançar os objectivos escolares estabelecidos; (ii) as suas percepções de auto-eficácia; (iii) o seu comprometimento com os objectivos educativos. Neste contexto, as *estratégias de auto-regulação* são para Zimmerman (1989, p.329), “(...) as acções e os processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem actividade, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos”. Por sua vez, a *auto-eficácia* diz respeito às percepções que os estudantes possuem sobre as suas próprias capacidades (Rosário, Núñez e Pienda, 2006), ou seja, traduz as crenças que cada estudante possui acerca das suas próprias capacidades de organizar e implementar os comportamentos necessários para atingir determinados objectivos (Costa, 2001). Relativamente aos *objectivos escolares*, eles variam conforme a sua natureza e o prazo de tempo necessário para os alcançar.

Na aprendizagem auto-regulada, os estudantes não são agentes passivos, antes pelo contrário, eles são construtores activos dos seus próprios significados, objectivos e estratégias face à informação disponível, permitindo-lhes exercer um controlo e regulação sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Rosário, Núñez e Pienda, 2006). Por outro lado, os estudantes também podem estabelecer objectivos escolares para a sua aprendizagem e também adequar os seus processos cognitivos e motivacionais para os atingirem.

Para os autores supra citados (p.114), “todos os modelos de auto-regulação encaram os comportamentos auto-regulatórios como mediadores entre os aspectos pessoais e contextuais de aprendizagem e os resultados académicos.” e ainda “É o processo metacognitivo subjacente à auto-regulação da cognição, da motivação e do comportamento que medeia as relações entre a pessoa, o contexto e o rendimento”. Assim, o rendimento académico pode ser facilitado por todo este processo de auto-regulação, em que cada estudante pode regular de forma activa a sua cognição, a sua motivação e comportamento para alcançar os objectivos a que se propõe.

Numa perspectiva sociocognitivista, Zimmerman (1989, 2002), explica todo este processo auto-regulatório em três fases: (i) a fase prévia, relativa aos processos e às crenças que influenciam e precedem os esforços dos estudantes para aprender, marcando o ritmo e o nível de aprendizagem; (ii) a fase de controlo volitivo, influenciada pela fase anterior, diz respeito aos processos que ocorrem durante a aprendizagem e que afectam a concentração na tarefa e a monitorização da vontade na direcção dos objectivos; (iii) a auto-reflexão, envolve os processos que ocorrem após a aprendizagem, e que por sua vez pode ir influenciar a primeira fase, a fase prévia, dada a natureza cíclica deste processo.

Por outro lado, Rosário, Núñez e Pienda (2006), referem um modelo de auto-regulação da aprendizagem, cíclico e mais parcimonioso: o PLEA (Planificação, Execução e Avaliação das tarefas), constituído por três fases: (i) Planificação, que ocorre quando os estudantes analisam a tarefa específica de aprendizagem em causa. Aqui, analisam os recursos pessoais e ambientais que possuem para enfrentar a tarefa, estabelecem objectivos e desenham um plano concreto para a consecução da tarefa; (ii) Execução, refere-se à implementação das estratégias delineadas. Os estudantes utilizam um conjunto de estratégias e auto monitorizam a sua eficácia, tendo em vista os objectivos a atingir; (iii) Avaliação, tem lugar quando o estudante analisa a relação entre o produto da sua aprendizagem e os objectivos delineados. Neste sentido, e não perdendo de vista o carácter cíclico deste processo, sempre que haja necessidade, estabelecem-se novas estratégias a fim de permitir atingir os objectivos traçados.

3.5.1. Implicações educativas

A preocupação pelo incremento da metacognição, na prática educativa, leva à remoção dos factores que encorajam a abordagem superficial e à promoção, na sala de aula, de factores que encorajam a abordagem profunda e de alto rendimento. Como já foi referido, Rosário e Almeida (2005), defende que os processos de ensino e de aprendizagem são complementares. Assim, se o modelo de ensino adoptado em sala de aula possuir uma visão interactiva de ensino-aprendizagem, que encara os estudantes como construtores do seu conhecimento, então sim, assistir-se-á a uma estruturação das suas abordagens à sua aprendizagem.

Hoje em dia, ainda temos um ensino-aprendizagem bastante orientado para a transmissão de teorias e princípios, com processos dedutivos. No entanto, será cada vez mais necessário proporcionar espaço para os comportamentos de exploração por parte

dos alunos, com processos de criatividade e de indução. Só assim, a aprendizagem ganhará um sentido mais pessoal, e instituir-se-á mais facilmente como oportunidade para a construção de conhecimento (Rosário & Almeida, 2005). Os ambientes educativos também devem possuir objectivos curriculares claros e que tenham em linha de conta os conhecimentos prévios dos estudantes, de modo a alicerçar nestes as novas aprendizagens. Para além disso, a escola deve acautelar a apropriação pelos estudantes das competências cognitivas para uma maior autonomia nas suas aprendizagens. Mesmo alguns programas de treino cognitivo e de métodos de estudo incluem estes objectivos. Há que ter em atenção que tempos reduzidos para a sequência dos conteúdos curriculares tendem a promover um ensino transmissivo por parte do professor e uma abordagem superficial por parte dos alunos. A gestão e planeamento inadequados das tarefas escolares dão lugar a uma má qualidade do trabalho escolar, típico de abordagens superficiais, pelo que, auxiliar os estudantes a gerirem o seu tempo, constitui um aspecto que os professores podem trabalhar na sala de aula, de modo a incrementarem abordagens mais profundas. Alterações fortuitas das datas de entrega de trabalhos, antecipação de testes, objectivos das actividades escolares pouco especificados, vários testes no mesmo dia ou em dias seguidos, e mesmo na última semana do período escolar por inadequada coordenação docente, constituem entre outros, exemplos de como o estilo do professor pode conduzir a abordagens superficiais na sala de aula (Rosário & Almeida, 2005). Do mesmo modo, as formas de avaliação também acompanham as concepções de ensino e aprendizagem dos professores, muitas vezes conducentes à reprodução de conhecimentos.

Como refere Rosário e Almeida (2005, p. 158), “Desencorajar abordagens superficiais, incrementando um trabalho escolar que promova abordagens profundas dos alunos à aprendizagem, emerge assim como um desafio para todos os elementos do sistema de ensino-aprendizagem”. O autor concorda com Biggs (1991), quando refere que “os alunos aprendem por uma grande variedade de razões; essas razões determinam a forma como aprendem e esta determinará a qualidade do seu resultado”. Acrescenta ainda, que “Importa ajudá-los a desenvolverem as concepções, as estratégias e as motivações que apoiem uma autonomia progressiva no sentido de uma aprendizagem auto-regulada”.

4. VARIÁVEIS ASSOCIADAS À MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Existe uma diversidade de variáveis relacionadas com a motivação para a aprendizagem do estudante do ensino superior. Iremos referir aquelas que pensamos serem mais preponderantes para o nosso estudo e mais relacionadas com o instrumento de colheita de dados que vamos utilizar.

4.1. AUTO-EFICÁCIA

As crenças de auto-eficácia figuram entre os factores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do estudante, devendo-se aos trabalhos de Bandura (1977; 1986) a definição do seu conceito, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisas. Schunk, com dezenas de estudos específicos, é o autor que individualmente contribuiu para a aplicação desse conceito na realidade escolar, focalizando as suas influências na motivação e na aprendizagem do aluno (Pintrich & Schunk, 1996).

A definição universalmente aceite pelos autores é do próprio Bandura (1986, p. 391), para quem as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de performance”.

A auto-eficácia “traduz as crenças do sujeito sobre as suas capacidades de organizar e implementar os comportamentos necessários para atingir determinados objectivos” (Costa, 2001, p.147). Schunk (1989), referido por Costa (2001), defende que a auto-eficácia influencia comportamentos como a escolha de tarefas por parte do sujeito, a persistência, o esforço despendido e a competência adquirida. Por sua vez, os resultados obtidos, quando são positivos, vão melhorar a auto-eficácia. Daí que esta variável relacionada com os aspectos pessoais do sujeito seja relevante na aprendizagem dos estudantes.

4.1.1. Auto-eficácia e motivação

De acordo com a teoria de Bandura, as crenças de auto-eficácia de uma pessoa determinam o seu nível de motivação: é em função dessas crenças que a pessoa em questão tem um incentivo para agir e imprime uma determinada direcção às suas acções pelo facto de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados. Portanto, as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de acção, no

estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objectivos.

No contexto académico, um estudante motiva-se nas actividades de aprendizagem caso acredite que com os conhecimentos que detém, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar conteúdos, ou melhorar as suas habilidades. Assim, esse estudante seleccionará actividades e estratégias de acção que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objectivos ou cursos de acção que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar. Com fortes crenças de auto-eficácia, o esforço estará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de modo persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes.

Relativamente a pesquisas sobre a relevância das crenças de auto-eficácia sobre a motivação e o desempenho escolar, deve ser considerada toda uma série de estudos desenvolvidos por Schunk (Pintrich & Schunk, 1996). Ele concluiu que os alunos com crenças mais robustas de auto-eficácia conseguiam melhores resultados do que outros alunos com crenças mais fracas, isto é, estes alunos aplicam esforço, não desistem apesar de obstáculos e fracassos, persistem enquanto não chegam ao cumprimento da tarefa.

4.1.2. Origem das crenças de auto-eficácia

Segundo Bandura (1986), existem quatro fontes que dão origem às crenças de auto-eficácia: as experiências de êxito, as experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos, que podem actuar de forma independente ou combinada. Em função delas os estudantes podem avaliar o seu grau de eficácia tanto no início de qualquer tarefa como ao longo da sua execução.

Relativamente à fonte *experiências de êxito*, assume-se como a mais importante e normalmente imprescindível. Assim, no decorrer de uma tarefa, a constatação de que dá conta de cada parte, proporciona ao estudante informação convincente de que tem capacidades para prosseguir com êxito. Contudo, um fracasso eventual após uma série de sucessos terá pouco impacto sobre as crenças positivas de auto-eficácia, enquanto que um único sucesso em meio a uma história de fracassos provavelmente pouco influenciará no aumento dessas crenças (Schunk, 1989).

Em *experiências vicárias*, a observação de colegas que conseguem bons resultados sugerem ao estudante que também ele pode dar conta de desafios semelhantes e

consequentemente motivar-se a dar início às tarefas. Por outro lado, se constatar que os seus pares não estão a ter sucesso, facilmente concluirá que ele também não terá êxito, caso se julgue de nível semelhante ao deles, assistindo-se assim a uma previsão de que neste caso deixará de empenhar-se na tarefa. Várias pesquisas experimentais com crianças ou com estudantes universitários, comprovam essa influência da observação (Schunk, 1991). Contudo, a simples observação do êxito dos outros nem sempre é suficiente para alimentar as crenças de auto-eficácia. É o que acontece quando existe disparidade de características pessoais entre o observador e observado (idade, anos de estudo, experiência, inteligência superior), que conduz o observador a desistir do esforço, tanto por achar inútil o esforço como também para não correr o risco de parecer menos capaz, pois esforço sem bons resultados seria interpretado como indicador de falta de capacidade.

Na *persuasão verbal*, os estudantes também podem desenvolver a auto-eficácia quando de alguma forma lhes for comunicado que eles têm as capacidades de realizar a tarefa em questão. No entanto, essa comunicação será realmente convincente se partir de alguém que goze de credibilidade e sobretudo, se houver comprovação pelos factos.

Relativamente a *estados fisiológicos*, como é o caso dos sintomas de alto nível de ansiedade, quando percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade e assim levam a julgamento de baixas capacidades numa dada situação.

A informação adquirida destas quatro fontes não influencia a auto-eficácia de modo automático, mas através de um processo cognitivo pelo qual o estudante pondera as suas próprias aptidões percebidas e as suas experiências passadas por um lado, e por outro, os diversos componentes da situação: dificuldade na tarefa, grau de exigência do professor e a possível ajuda que possa receber, de modo a que resulte um julgamento positivo ou negativo, das suas capacidades de controlar a situação. Por isso, a crença de auto-eficácia é uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume no final a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de uma ponderação de diversos factores pessoais e ambientais (Bzuneck, 2001).

4.1.3. Implicações educacionais

As pesquisas inspiradas na teoria socio-cognitivista de Bandura asseguram a relevância das crenças de auto-eficácia para a motivação dos estudantes e que, como

consequência, é imperioso que os educadores estejam atentos a elas e contribuam para o seu desenvolvimento.

Pelo referido, todo o professor deve proporcionar aos estudantes reais experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas. Daí que se saliente a importância de se trabalhar com certos objectivos ou *metas* (aquilo que o estudante tem em mente cumprir ou atingir), que enquanto processo cognitivo afectam de sobremaneira a motivação.

No entanto, as metas terão mais efeito motivacional se eventualmente possuírem pelo menos três características sempre presentes: devem ser próximas (estabelecidas a curto prazo); específicas (precisas e bem definidas) e de nível adequado de dificuldade.

Contudo, há que ressaltar que as crenças de auto-eficácia não são o único factor motivacional e nem constituem um factor que actue de modo isolado (Schunk, 1991). Não se pode defender que as crenças de auto-eficácia sejam o único factor a influenciar o desempenho e nem que sejam o factor mais importante para a motivação. Diante de determinadas tarefas, nos casos em que as habilidades já estiverem bem estabelecidas ou os comportamentos já assegurados pelo facto de serem rotineiros, nem é necessário que a pessoa pondere a sua auto-eficácia. Esse julgamento mais facilmente será necessário quando se alterarem ou as condições pessoais ou as condições da tarefa.

4.2. AUTO-CONCEITO

Apesar de não existir uma definição consensualmente aceite, o auto-conceito tem sido perspectivado pelos psicólogos como uma variável relevante e determinante no desenvolvimento do indivíduo. Este construto referente à percepção que o indivíduo possui de si mesmo, constitui uma estrutura organizada e organizadora de interpretações pessoais, a partir das quais o indivíduo atribui um significado e integra as experiências relevantes, na busca de um sentido de continuidade no espaço e no tempo (Seco, 2000). Vaz Serra (1986), define o auto-conceito “como a percepção que o indivíduo tem de si próprio.(...) um indivíduo com um elevado auto conceito costuma atribuir o êxito a factores internos, tais como a aptidão ou reforço, enquanto que o fracasso é atribuído a factores externos, tais como o acaso. Estas estratégias permitem manter a esperança em êxitos futuros e a possibilidade de aumento do seu esforço.”. Por sua vez, os indivíduos

com um baixo auto-conceito costumam atribuir o êxito a factores externos, como a sorte e a facilidade da tarefa, e o fracasso a causas estáveis como seja, a falta de aptidão.

Nesta lógica, Vaz Serra (1995) referido por Valente (2002, p. 37), defende “que na construção do elevado ou baixo nível de auto-conceito, intervêm factores como: (i) os julgamentos feitos pelos outros à acção do sujeito, em especial os outros significativos; (ii) os comentários depreciativos feitos à identidade do sujeito, sobretudo quando este se encontra numa etapa em que não desenvolveu por completo a capacidade de pensamento lógico, como é o caso dos jovens que frequentam as Instituições do Ensino Superior; (iii) as observações e avaliações que o sujeito faz do seu próprio desempenho em situações específicas, ou seja, o julgamento de êxito ou de fracasso feito usualmente por si próprio à sua acção; (iv) as comparações que a pessoa faz entre o seu comportamento e o dos sujeitos, do grupo ou dos grupos sociais de referência.”

Nesta lógica, o auto-conceito reveste-se de uma importância fundamental, pelo facto de ter a ver com a percepção que cada indivíduo tem de si próprio, e condiciona o seu relacionamento interpessoal. Daí se compreenda o modo como cada vez mais o indivíduo se preocupe com a forma como se relaciona com os outros.

A frequência com que ocorrem as interacções em determinados contextos e actores e a proximidade dos mesmos em relação ao sujeito são muitas vezes, factores preponderantes para uma percepção positiva de si no relacionamento interpessoal. Assim, o fracasso escolar, o êxito e o progresso numa carreira podem não ter a ver com as qualidades intelectuais do indivíduo pelo facto de serem o reflexo de um auto-conceito pobre (Vaz Serra, 1986 referido por Valente, 2002). Para o mesmo autor, o auto conceito esclarece-nos sobre a forma como um indivíduo interage com os outros e lida com aspectos relacionados com as necessidades e motivações.

Um momento importante na vida do estudante é seguramente a sua entrada no ensino superior. Neste processo, ele experimenta situações de interacção novas e diferentes das que tinha anteriormente, sobretudo em relação aos contextos onde interage e aos actores com quem estabelece relações de proximidade (Valente, 2002). O estudante perde a ligação com os grupos de referência, os quais desempenharam um papel muito importante no desenvolvimento do auto conceito, emergindo a necessidade de se ligar a outros grupos, onde por vezes os seus membros apenas possuem em comum as aulas e o estudo. Neste contexto, todas estas mudanças, não raras vezes propiciam sentimentos de insegurança, podendo arrastar consigo alterações ao nível do auto conceito do jovem, inerentes ao período de transição.

Na opinião de Costa (2001), o auto-conceito é multidimensional e o seu conceito, bem como as suas implicações no desempenho académico ainda permanecem pouco esclarecidas apesar das pesquisas que foram desenvolvidas.

4.3. ANSIEDADE

A transição do ensino secundário para o ensino superior, exige por parte do jovem estudante capacidades de adaptação específicas ao novo contexto académico. Ao entrar para o ensino superior, ele encontra um ambiente totalmente diferente daquele que conheceu durante toda a sua vida académica como é o caso da relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos e o processo de avaliação.

Simultaneamente, esta realidade poderá ainda ser acrescida de mais dificuldades se o estudante para frequentar o ensino superior tiver de sair de casa dos pais, indo para um local estranho, muita das vezes sozinho, sem conhecer ninguém, mas que favorece o desenvolvimento da sua independência e autogestão.

Neste sentido, este período é visto como um dos mais importantes de todo o ciclo de vivências académicas do jovem estudante. Ele tem de aprender a lidar com um conjunto de responsabilidades que vão fazer parte da sua vida futura, tanto como estudante como futuro profissional.

Assim, ter de gerir recursos e tempo são capacidades que se desenvolvem com a entrada no ensino superior. Também, estas mudanças conduzem à criação de mecanismos de adaptação quer a nível físico, social, emocional ou académico. Nas vertentes social e académica destacam-se os diferentes níveis de exigência a nível académico e as questões referentes à integração. Daí que, é atribuído um novo papel ao jovem estudante, um papel de “poder” e ao mesmo tempo responsabilidade, que exige um grande nível de maturidade, de forma a poder responder aos desafios que lhe são colocados a nível académico, sem se desviar daquilo que devem ser os seus objectivos pessoais.

Pelo referido, este período tanto pode decorrer da melhor maneira para o estudante, como pode apresentar problemas de adaptação, indiciando níveis de ansiedade anormais. Todo o ser humano sofre de ansiedade, basta para isso que seja um ser social. A ansiedade pode ser considerada como uma reacção natural e fundamental para a auto-preservação, em que se assiste a um aumento da produção de adrenalina e consequente aumento na corrente sanguínea e que vai aumentar o estado de alerta da pessoa. Porém,

a ansiedade também pode ter repercussões negativas para a pessoa, se for excessiva e de duração prolongada, pois em vez de contribuir para o confronto da situação geradora dessa ansiedade, limita, dificulta ou impossibilita a sua capacidade de adaptação.

Na opinião de Kaplan e Sadock (1990) referido por Claudino e Cordeiro (2006, p.200), “A ansiedade é um sentimento de apreensão difuso, altamente desagradável, frequentemente vago, acompanhado por uma ou mais sensações físicas (...)”, no entanto Joyce-Moniz (1993), refere que a ansiedade tem uma função adaptativa importante, e sendo adaptativa, ela está presente ao longo de todo o desenvolvimento. Assim, e porque estamos a falar do jovem adulto do ensino superior nomeadamente de estudantes de enfermagem, a ansiedade pode surgir em diversas situações como a proximidade de frequências ou exames, a realização, apresentação e discussão de trabalhos frente a colegas e professores e também situações diversas em contexto de ensino clínico sobretudo a preparação e administração de terapêutica.

Em situações normais sem que exista qualquer outro tipo de transtorno emocional ou patologia associada, a ansiedade gerada, desaparece quando as causas que a desencadearam também desaparecem. Senão, poderá desencadear-se um processo patológico como é o caso da tristeza e da depressão.

A ansiedade aos testes constitui como já foi acima referido, um dos tipos de ansiedade que ocorre frequentemente no ensino superior, devido aos momentos de avaliação. Como é uma variável que se encontra no nosso instrumento de colheita de dados, passamos de seguida à sua definição. Assim, de acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2006, p.179), a ansiedade face aos testes são “pensamentos distractores que competem com a tarefa de aprendizagem e sentimentos ansiogénicos que ocorrem antes, durante e depois da realização de provas de avaliação.”

A nossa experiência revela-nos que quando um estudante está mais mal preparado ou inseguro para um exame ou frequência, os níveis de ansiedade são mais elevados. Biggs (2005), também refere que uma abordagem superficial da aprendizagem conduz a uma ansiedade mais elevada nos estudantes.

5. APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

Nos últimos anos, face às diversas mudanças que se têm operado na nossa sociedade, quer a nível científico, técnico e social, as Escolas Superiores de Enfermagem debatem-se com novos desafios de formação por forma a prepararem profissionais de qualidade,

não só no aspecto humano, científico, técnico e moral, mas sobretudo profissionais competentes e responsáveis pela sua própria aprendizagem, com capacidade de responderem às necessidades reais das pessoas. Deste modo, em termos de formação, a escola necessita de possuir uma grande capacidade de inovação e adaptação. A sua função e do plano de estudos adoptado, tendem a reflectir as exigências e as expectativas da comunidade, assegurando a formação de enfermeiros através da Licenciatura em Enfermagem – primeiro ciclo. Além disso, pela importância reconhecida à escola numa sólida formação de base, tem hoje a responsabilidade acrescida de colocar no mundo do trabalho, cada vez mais agressivo, profissionais capazes de mobilizar, transferir, integrar e transformar múltiplos e complexos saberes (Benner, 2001; Araújo, 2005). Na formação em enfermagem, valoriza-se a relação entre saberes teóricos e saberes práticos construídos na acção, para que daí resulte produção do saber profissional.

Por isso, é que a exigência colocada aos novos profissionais ultrapassa o tradicional leque de saberes e de competências a nível dos conhecimentos e da destreza, sendo-lhes exigido também abertura para a aprendizagem ao longo da vida; motivação para a autoavaliação; capacidade de contribuir para o desenvolvimento da profissão; contributos para as ciências de enfermagem (Araújo, 2005).

Nesta lógica, a escola deve pensar num modelo de organização curricular que proporcione aos estudantes uma sólida formação socio-cultural, científica e técnica, capazes de identificar e analisar problemas, planear estratégias, realizar investigação, tanto na área da prestação de cuidados, como na área da gestão ou da docência. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (Delors, 1998, p.73) refere que o futuro da educação tem como um dos principais papéis, “antes de mais, dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” e “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (p. 77). Os quatro pilares da educação (aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), constituem um todo, mas que à época se encontram desiguais por sobressaírem os dois primeiros. Daí que no futuro, a educação terá de contrariar esta tendência e passar a privilegiar de igual modo os quatro pilares do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência,

sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade“ (Delors, 1998, p.85).

O processo de formação segue uma lógica do simples para o complexo, do desenvolvimento progressivo do conhecimento, das habilidades e competências. A estrutura do curso de licenciatura em enfermagem é consonante com esta orientação pelo facto de que na maioria das escolas de enfermagem a evolução das aprendizagens segue a sequência ensino teórico, prático e ensino clínico/estágio (Araújo, 2005).

Hoje em dia, o modelo curricular tem de ser suficientemente flexível e abrangente de modo a tocar as diferentes realidades sócio culturais, antropológicas, éticas, legais, entre outras. Objectiva-se assim, uma formação que capacite os estudantes para a prática consentânea com critérios culturais e demográficos concretos, a qual se destina a populações heterogéneas, cujas particularidades devem ser tomadas em consideração devem ser tidas em linha de conta quando se seleccionam estratégias de intervenção.

As escolas de enfermagem, no âmbito da sua autonomia científica e pedagógica, adoptam diferentes modelos de organização curricular, prevalecendo o modelo modular, em que prevê que a um módulo de ensino teórico e teórico-prático se suceda um módulo de ensino clínico (estágio) de modo integrado, articulado e com objectivos definidos (Araújo, 2005).

Mesmo com o novo Plano de Estudos adequado a Bolonha, iniciado na nossa escola no ano lectivo de 2006/2007, o modelo de organização curricular continua a ser o modelo modular, pois demonstra ser facilitador, dado que proporciona aos estudantes maior motivação e conseqüentemente melhor desempenho. Assim, os objectivos curriculares são estabelecidos a curto ou médio prazo, o que facilita a aprendizagem. Quando eles eram estabelecidos a logo prazo, isto é, quando por exemplo o estágio decorria após um período consideravelmente distante do ensino teórico e teórico-prático, conduzia a uma diminuição da motivação, esquecimento e diminuição da qualidade da aprendizagem.

6. ESTUDOS DESENVOLVIDOS

Existem vários estudos sobre motivação e estratégias de aprendizagem dos estudantes do ensino superior, quer a nível internacional quer a nível nacional. Contudo,

e como a nossa população alvo são os estudantes de enfermagem, a produção científica é escassa. Assim, encontramos uma pesquisa realizada na Noruega que utilizou o mesmo instrumento de colheita de dados que nós, bem como alguns estudos portugueses. Passamos então, a referir os estudos mais recentes que encontramos e que mais contribuíram para inspirar e alinear a nossa pesquisa.

6.1. PENSAMENTO CRÍTICO, MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

No estudo realizado por Garcia e Pintrich (1992), com 758 estudantes universitários das disciplinas de Biologia, Ciências Sociais e Inglês, em que 50.9% da amostra são do sexo feminino e 49.1% do sexo masculino, os autores pretenderam estudar o pensamento crítico e a sua relação com a motivação, estratégias de aprendizagem e experiência em sala de aula. O instrumento utilizado foi o MSLQ e através de regressões múltiplas, o estudo vem apoiar a existência de uma relação positiva entre motivação, estratégias profundas e pensamento crítico. Isto porque: (i) a utilização de estratégias metacognitivas auto-reguladoras foram consistente e positivamente relacionadas com o pensamento crítico; (ii) as estratégias de elaboração (parafrasear, resumir, estabelecer analogias) estão positivamente relacionadas com o pensamento crítico (embora não tanto no Inglês); (iii) o uso de estratégias profundas parece potenciar o pensamento crítico; (iv) as estratégias de ensaio não estiveram consistentemente ligadas ao pensamento crítico; (v) a dificuldade no curso e a aprendizagem colaborativa estão significativamente relacionadas com o pensamento crítico; (vi) a colaboração e discussão de material de estudo com outros estudantes parece promover o pensamento crítico; (vii) os trabalhos que os estudantes encaram como difíceis poderão forçá-los a pensar mais criticamente, (vi) relação positiva entre processamento profundo (pensamento crítico) e orientação intrínseca de objectivos. No entanto, segundo estes autores, a motivação e a cognição variam conforme a disciplina em causa (a orientação intrínseca de objectivos prediz significativa e positivamente o pensamento crítico em biologia e ciências sociais, mas não em inglês, porque estas aulas eram de composição onde planear, regular e monitorizar são processos cruciais para a composição efectiva, logo consciência metacognitiva em vez de motivação, torna-se mais importante ao avaliar os textos), o que corrobora os estudos realizados por Stodolsky (1988) e Stodolsky, Salk e Glaessner (1991), que dizem que a motivação e a cognição variam conforme a disciplina. Assim, a natureza do domínio (por exemplo, as

tarefas dadas aos estudantes, o tipo de material envolvido) ao invés da experiência em sala de aula, estará mais ligado ao pensamento crítico dos estudantes. Estes dados salientam a importância da motivação, compromisso cognitivo, e o domínio do sujeito no pensamento crítico dos estudantes.

6.2. MOTIVAÇÃO (INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA), APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ACADÉMICO

Um outro estudo, realizado com 580 estudantes universitários sobre aprendizagem e motivação intrínseca e extrínseca, por Lin e McKeachie (1999), em que utilizaram o MSLQ, pretendeu investigar os efeitos conjuntos dos objectivos intrínsecos e extrínsecos na aprendizagem de estudantes em várias disciplinas, numa lógica de complementaridade ou incompatibilidade. Tendo em conta o pressuposto de que um dos objectivos do ensino superior é aumentar a motivação de uma aprendizagem contínua para toda a vida, obtiveram os seguintes resultados: estudantes com motivação extrínseca média e intrínseca alta possuem uma média maior no curso do que os estudantes com baixa ou alta motivação extrínseca. Assim, um nível médio de motivação extrínseca é melhor do que níveis baixos ou elevados da mesma, enquanto níveis altos de motivação intrínseca estão directamente relacionados com as notas. Os estudantes possuem múltiplos objectivos de aprendizagem, mas as notas altas são o seu principal objectivo, por isso, poucos são os estudantes que não são motivados pelas notas, daí que os professores não necessitam de eliminar por completo a motivação em boas notas para atingirem objectivos de aprendizagem cognitivos e duradouros.

Lemos (2005), à luz do trabalho realizado nesta área refere que quanta mais motivação houver por parte do estudante, maior é a utilização de estratégias de aprendizagem, quer cognitivas e metacognitivas (ensaio, elaboração, organização) quer de auto-regulação (monitorização, persistência na tarefa, gestão do tempo, gestão do esforço e do ambiente de trabalho). Opina também que um estudante motivado intrinsecamente, utiliza mais as estratégias de elaboração e envolvimento cognitivo enquanto que o estudante motivado extrinsecamente utiliza menos as estratégias de elaboração e envolvimento cognitivo

6.3. IDADE, DIFERENÇAS DE GÉNERO E APRENDIZAGEM AUTO-REGULADA

Um estudo com as diferenças de género em aprendizagem auto-regulada realizado por Bidgerano (2005), numa universidade dos Estados Unidos, com 198 estudantes não

graduados em dez cursos profissionais, em que 61% da amostra era do sexo feminino e 39% do sexo masculino, utilizaram o MSLQ como instrumento e uma análise multivariada, tinha como finalidade determinar se um conjunto de estratégias de aprendizagem auto-reguladoras identificadas previamente (metacognição, elaboração, pensamento crítico, organização, ensaio, gestão de tempo e esforço, procura de ajuda e aprendizagem em grupo) variam em função do género, pois Wolters (1999) tinha chegado à conclusão de que as raparigas utilizavam mais estratégias de aprendizagem que os rapazes, e Niemivirta (1997), defendia que as raparigas tendiam a utilizar menos estratégias superficiais do que os rapazes, tais como a monitorização. Contudo, Bidgerano apesar dos resultados apontarem para o facto das raparigas suplantarem os rapazes na utilização de seis estratégias: ensaio, organização, metacognição, gestão do tempo, elaboração e esforço, no final do seu estudo chega à conclusão de que não consegue responder à sua questão de partida de que as estratégias de aprendizagem auto-regulada diferem em função do género, pois considera os resultados são inconclusivos devido às questões ligadas ao género e aos estereótipos de género que podem levar a que os dois géneros respondessem de forma diferente ao questionário. Ele refere que Pajaras e Valiante (2002), descobriram que quando os estereótipos do papel do género são controlados, as diferenças de género em meio académico tendem a ser nulas. As diferenças de género em crenças de auto-eficácia desaparecem quando os estereótipos de género ou as crenças que as pessoas possuem são tidos em conta. Portanto, os resultados do estudo favorecendo o sexo feminino no uso de estratégias de aprendizagem auto-regulada, são inconclusivos e sugerem a realização de mais estudos

No estudo realizado por Guimarães, Bzuneck e Sanhes (2002), com 246 estudantes da Universidade Estadual de Londrina (sexo feminino 65.85%; sexo masculino 34.14%), os autores afirmam que os estudantes do sexo feminino e com idade mais elevada se encontram mais motivados para a aprendizagem que os restantes. Isto porque a profissão de professor é eminentemente feminina, a educação da rapariga desde criança possui um carácter extrínseco na aprendizagem e também porque ingressar no ensino superior constitui para muitos uma escolha madura, ingressando com uma idade mais elevada.

Tavares *et al.* (2003), no estudo realizado com estudantes da Universidade dos Açores, encontraram resultados que apontam para que os estudantes do sexo feminino apresentam melhores estratégias de estudo do que os colegas do sexo masculino. Também os estudantes sem qualquer reprovação anterior, apresentam maiores e

melhores estratégias de aprendizagem face aos colegas que repetiram pelo menos um ano.

6.4. MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E ANO DE CURSO

No estudo longitudinal realizado por Braten e Olaussen (2007), na Noruega com 78 estudantes de enfermagem da Faculdade de Enfermagem de uma escola do sudoeste norueguês em que 68 elementos da amostra era do sexo feminino e 10 do sexo masculino, utilizaram o MSLQ, subordinado ao tema “O desenvolvimento motivacional de estudantes de enfermagem ao longo dos anos de faculdade” teve como objectivos descobrir padrões de crenças motivacionais e alterações nesses padrões ao longo do tempo, dois anos, tendo em conta as estratégias de aprendizagem. O instrumento utilizado foi também o MSLQ, com recurso à análise de grupo. Assim, ao longo dos anos de curso a capacidade de adaptação motivacional dos estudantes parecia decrescer, e um declínio geral foi observado nas quatro crenças que adiante iremos descrever, indo de encontro aos resultados obtidos em estudos realizados por estes mesmos autores para o nível universitário.

Estes autores referem que embora exista literatura recente sobre motivação em enfermagem, ela centra-se na escolha pela enfermagem e por se tornarem enfermeiros, existindo poucos estudos baseados na motivação dos estudantes pela aprendizagem. Assim, os autores consideram no seu estudo quatro variáveis da motivação: (i) interesse pessoal; (ii) objectivos orientados para a excelência; (iii) valor da tarefa; (iv) auto-eficácia percebida. Todos estes quatro conceitos de motivação desempenham um papel proeminente nos modelos de aprendizagem auto-regulados, porque demonstram como os estudantes estabelecem metas e preparam a abordagem à tarefa, depois monitorizam, regulam e avaliam as suas estratégias de aprendizagem ao serviço desses objectivos.

Os resultados deste estudo apontam para: (i); os estudantes de enfermagem com altos níveis de motivação utilizam mais estratégias de processamento profundas e superficiais; (ii) baixos níveis de valor da tarefa e objectivos orientados para a excelência foram reportados mais no segundo do que no primeiro ano; (iii) as crenças motivacionais dos estudantes pareceram manter-se estáveis do segundo para o terceiro ano; (iv) o decréscimo de crenças motivacionais adaptativas poderá ser sentido mais no primeiro ano de uma aprendizagem orientada para a profissão; (v) alguns estudantes conseguiram manter altos níveis de motivação ao longo dos dois anos, houveram até

alguns que aumentaram os níveis motivacionais, mesmo assim, alguns perderam o entusiasmo e o compromisso ao longo do tempo. Os autores referem que estes resultados são paralelos a vários estudos já efectuados que mostram que a motivação dos alunos, em média, se vai tornando menos adaptável ao longo dos anos. Muitos estudantes de enfermagem começam os seus estudos com um entusiasmo latente e um grande optimismo pois não sabem o que é esperado deles. Com o decorrer do tempo, acabam por se adaptar e ajustar as suas crenças motivacionais às realidades da sala de aula. Por outro lado, o entusiasmo e o compromisso poderão refrear devido às dificuldades e circunstâncias da prática de enfermagem. O desenvolvimento motivacional também pode ser afectado por factores contextuais (estrutura do curriculum, métodos de ensino, programas de enfermagem e ainda pelas características pessoais dos estudantes). Uma das sugestões que derivam deste estudo é de que os professores de enfermagem deveriam dar ênfase à aula oralmente e tirar ênfase à avaliação em sala de aula, de modo a proporcionarem aos estudantes experiências que mantenham a motivação adaptativa ao longo dos anos de curso. No nosso entendimento, a amostra também foi pequena para conseguirem resultados mais desejáveis.

Também num estudo realizado por Jesus e Vieira (2005), com 224 estudantes do ensino superior de vários cursos da Universidade do Algarve (área das Ciências Sociais e Humanas; Ciências Exactas), os dados revelam que a motivação (em geral) para a vida escolar e para a vida privada dos estudantes universitários diminui à medida que os estudantes avançam no curso, pois estão menos motivados nos últimos anos do curso do que nos primeiros. Os dados recolhidos foram agrupados em dez categorias que incluíram os factores curriculares, didácticos, de docência, emocionais e pessoais, realização de expectativas extracurriculares e de vida académica, realização vocacional, de relacionamento com colegas e amigos, socio-económicos e factores de suporte social.

Os resultados obtidos no estudo de Rosário e colaboradores (2000), com estudantes da Universidade do Minho, revelam que os estudantes da amostra estudada enfrentam as suas tarefas académicas com uma motivação superficial, que vai diminuindo com a permanência na Universidade.

6.5. MOTIVAÇÃO, ANSIEDADE E ANO DE CURSO

Salientamos os estudos de Lemos (2005), segundo a qual se verifica que um estudante mais motivado, é um estudante menos ansioso, porque os mais motivados

estão mais protegidos em situações desafiadoras, aprendizagens novas e em situações de avaliação.

Num estudo com estudantes da universidade de Porto Elizabete na África do Sul, realizado por Watson *et al.* (2004), tinham como objectivos pesquisar os factores não cognitivos associados ao desempenho académico, em que utilizaram o MSLQ: Assim, este estudo revelou que existe uma fraca relação entre a ansiedade e o desempenho académico destes estudantes que frequentam o 1º ano.

Nos estudos desenvolvidos por Biggs (2005), com estudantes universitários, a utilização de uma abordagem superficial da aprendizagem, conduz a sentimentos negativos nos quais está incluída a ansiedade.

Claudino e Cordeiro (2006), no estudo realizado com estudantes de enfermagem concluíram que os estudantes do sexo feminino apresentam valores de ansiedade e depressão mais elevados que os do sexo masculino. Os inquiridos que frequentam o 1º e o 3º ano apresentam níveis de ansiedade mais elevados do que aqueles que frequentam o 2º e 4º anos do mesmo curso.

Pereira *et al.* (2006), no estudo desenvolvido com estudantes universitários, tendo por base as consultas de Psicologia, os problemas diagnosticados por consulta estão ligados a distúrbios de ansiedade, em que se salientam a fobia social e a ansiedade aos exames. A depressão é também um diagnóstico frequente, seguido dos problemas relacionados com os métodos de estudo ou dificuldades escolares entre outros.

Neste âmbito, Rosário, Núñez e Pienda (2006, p.101), descrevem (...) que um quanto basta de ansiedade é fundamental para nos mantermos activos e centrados na tarefa, mas que muito menos ou mais perturbaria a nossa realização comprometendo-a.”

6.6. ABORDAGENS DOS ESTUDANTES À APRENDIZAGEM

As abordagens superficiais da aprendizagem, dão origem a actividades de baixo nível cognitivo, com recurso á memorização, com retenção da aprendizagem a curto prazo (Biggs, 2005; Jesus e Vieira (2005). Conduzem também a notas baixas, a uma gestão inadequada do tempo, em que existe uma sobrecarga de actividades extracurriculares.

Por sua vez, as abordagens profundas, proporcionam sentimentos de interesse e desafio, com aprendizagens a médio ou a longo prazo, em que os estudantes possuem um background de conhecimentos adequado (Biggs, 2005; Jesus e Vieira (2005)).

6.7. OPÇÃO PELO CURSO

Nogueira (2003), no seu estudo com estudantes de enfermagem, encontrou 60.5% dos estudantes que ingressaram no curso em 1ª opção, e 62.3% ingressaram na escola que preferiram em 1ª opção.

No estudo de Jesus e Vieira (2005), a maioria dos estudantes, 51.3%, entrou num curso de primeira escolha, apesar de 48.7% ter entrado em segunda opção.

6.8. ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

Os resultados do estudo de Pereira (2002), com estudantes de enfermagem revelaram que o envolvimento em actividades extracurriculares era superior para o sexo masculino e que o envolvimento nestas actividades decresce ao mesmo tempo que se progride na idade.

Simão (2005), no seu estudo constata que a participação em actividades extracurriculares trazem benefícios para os estudantes, nomeadamente a nível da promoção do desempenho académico, o que vai de encontro aos resultados dos estudos de Barber, Eccles, Stone e Hunt (2003), referidos por Simão (2005).

6.9. AUTO-EFICÁCIA

Pintrich e Schunk (1996), nos seus estudos concluíram que os estudantes com crenças mais robustas de auto-eficácia conseguiram melhores resultados do que os estudantes com crenças mais fracas; isto é, aqueles estudantes aplicam esforço, não desistem apesar dos obstáculos e fracassos enquanto não chegam ao cumprimento da tarefa.

6.10. TIPO DE ENSINO E EXPECTATIVAS

No estudo realizado por Garcia (2001), com estudantes do Curso Superior de Enfermagem, os resultados obtidos podem indiciar um ensino transmissivo centrado nos conteúdos e nos professores, com a utilização de métodos expositivos, evidenciando estratégias de ensino pouco motivadoras para a aprendizagem. Este estudo ainda revela que os estudantes do primeiro ano estão mais preocupados com o ensino em sala de aula e com a relação com os colegas enquanto que os do segundo e terceiro anos valorizam mais a organização do ensino e os métodos utilizados pelos professores em sala de aula. Também as mulheres mostram um envolvimento pessoal maior com as actividades

relacionadas com o ensino em sala de aula. À medida que os estudantes avançam no curso, privilegiam a dimensão pessoal e afectiva do professor.

6.11. SUCESSO ESCOLAR, RENDIMENTO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

No seu estudo Watson et al (2004), no qual utilizaram o MSLQ, concluíram perante os resultados que: (i) as estratégias cognitivas (treino, elaboração e pensamento crítico) estão significativamente correlacionadas com o desempenho académico; (ii) a escala de gestão de recursos revelou uma significativa correlação com o desempenho académico; (iii) as subescalas tempo e ambiente de estudo e da regulação do esforço estão correlacionadas com o desempenho académico, pois os estudantes organizam o seu tempo de estudo, o local para estudar de modo regular e persistem no seu esforço para aprender.

De modo a conhecer as variáveis bio psicossociais do (in)sucesso escolar no ensino superior, Nunes (2006), realizou um estudo que incluía estudantes de enfermagem. A autora obteve resultados dos quais destacamos: (i) o sucesso escolar é menos satisfatório nas mulheres; (ii) quanto maior for a idade dos estudantes maior é o número de reprovações no ensino superior; (iii) estudantes com melhores notas na admissão ao curso têm melhores notas no semestre e menor número de reprovações no ensino superior.

Araújo (2005), no seu estudo com estudantes de enfermagem do primeiro e do segundo ano, obteve resultados que passamos a destacar: (i) estudantes com melhores percepções pessoais e de bem estar parecem assumir-se como mais críticos e menos satisfeitos relativamente ao curso e aos colegas; (ii) a satisfação académica não parece afectada pelo estatuto de mobilidade e opção do curso, pois as maiores dificuldades situam-se a nível do envolvimento em actividades extracurriculares, gestão de recursos económicos, ansiedade na realização de exames, base de conhecimentos para o curso, bem estar físico, psicológico e autoconfiança; (iii) os estudantes não deslocados parecem mostrar um envolvimento superior nas actividades curriculares, podendo favorecer o seu desempenho académico e satisfação com o curso; (iv) os estudantes oriundos de escolas que seguem um plano curricular não modular apresentam níveis mais elevados de ansiedade na realização de exames ou noutras formas de avaliação; (v) os estudantes mais adaptados à escola parecem envolver-se em mais actividades extracurriculares, diminuindo o rendimento escolar, sobretudo no primeiro ano; (vi)

estudantes com média de candidatura mais baixa (10-15.99 valores) e estudantes com média mais elevada (superior a 17 valores), ambos a frequentar o curso em segunda opção, apresentam melhor rendimento académico no primeiro ano (14.9 valores); (vii) estudantes com média de candidatura mais baixa, a frequentarem o curso por primeira opção, apresentam as médias mais elevadas (15.1 valores) no segundo ano, parecendo sugerir a relevância da motivação no rendimento, o que corrobora os estudos que indicam que o rendimento escolar no ensino secundário constitui um predictor relevante de persistência e rendimento escolar no ensino superior (Miranda & Marques, 1996; Santos 2001; Astin, 1993); (viii). O rendimento académico para além de associado à média de candidatura, não é independente de variáveis pessoais dos estudantes e do processo de ensino aprendizagem, tal como Pintrich (1995) e Zimmerman (1998) o haviam afirmado.

6. 12. FALTAS ÀS AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Os dados de Santos (2001) no seu estudo com estudantes do primeiro ano de diversas licenciaturas da Universidade do Minho, revelaram que os rapazes faltam mais às aulas teóricas ($M = 6.29$) do que as raparigas ($M = 2.58$). Igualmente, são os rapazes que faltam mais às aulas práticas ($M = 3.26$) em contraponto com as raparigas ($M = 1.28$). Os dados deste estudo revelaram também que as médias de acesso ao ensino superior são ligeiramente mais elevadas nas raparigas do que nos rapazes.

Por seu lado, o estudo de Almeida, Soares e Ferreira (1999), realizado com estudantes da Universidade do Minho e do Porto, com uma amostra maioritariamente feminina, revela que a média de faltas às aulas teóricas foi de 3.3 e de 1.3 às aulas práticas.

Um estudo levado a cabo por uma turma do primeiro ano do curso de medicina da Universidade do Porto, com estudantes de medicina da cidade do Porto e com estudantes da Escola Superior de Enfermagem de S. João, uma das variáveis em análise era “Faltar às aulas teóricas”. Relativamente ao faltar às aulas teóricas (presença não obrigatória), 63% dos estudantes inquiridos fá-lo, enquanto que 12% não faltam a aula nenhuma. Quando se trata de aulas de presença obrigatória, a percentagem de estudantes que não faltaria é muito mais elevada: 51% na Faculdade de Medicina da Universidade do Porto; 42% no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar e 75% na Escola Superior de Enfermagem de S. João. Face ao comportamento de faltar às aulas, existem diferenças entre sexos. Assim, são os rapazes que faltam mais às aulas teóricas, quer

sejam ou não de presença obrigatória. Não encontraram diferenças significativas relativamente aos anos do curso.

Rodrigues *et al.* (2005), no desenvolvimento do Programa “Saber estudar” com a participação de 111 estudantes provenientes das diferentes faculdades e licenciaturas da Universidade de Coimbra, encontraram dificuldades no estudo identificadas por estes estudantes e que se relacionam sobretudo com: (i) a organização do tempo de estudo; (ii) tirar apontamentos; (iii) memorização de conceitos; (iv) falta de motivação para estudar. Referem ainda dificuldades em enfrentar exames e em organizar o material de estudo e das aulas.

CAPÍTULO 4.

Estudo de adequação do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*

*Não basta SABER
Também se deve APLICAR.
Não basta QUERER
Também se deve AGIR.*

J. W. Goethe

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de conduzir este estudo de adequação prendeu-se sobretudo com o facto de nos querermos certificar da validade e fidelidade do MSLQ, uma vez que, tendo sido disponibilizada a tradução do MSLQ não nos foram, no entanto, disponibilizados os resultados psicométricos obtidos no estudo de validação levado a cabo pelo Instituto Superior Técnico (IST).

Desta forma tornou-se indispensável um trabalho que permitisse a ligação com a informação que dispomos dos estudos americanos.

Para facilitar a apresentação do nosso estudo, as análises de natureza psicométrica apresentam-se no actual capítulo deixando para o capítulo seguinte os estudos relativos à relação entre as Orientações Motivacionais, Estratégias de Aprendizagem e Assiduidade às Aulas.

Assim, constitui objectivo deste primeiro estudo analisar a composição factorial do MSLQ, determinar os seus valores de consistência interna e obter as medidas descritivas de cada uma das suas subescalas, preparando-se assim o instrumento para as análises seguintes.

2. METODOLOGIA

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Foram recolhidos 228 questionários, destes 4 sujeitos (1.8% da amostra) obtiveram mais de 10% de omissos na escala MSQ e foram, por isso, excluídos. Três mulheres e um homem, do 4º ano com idades compreendidas entre 20 e 24 anos. Deste processo resultou uma amostra produtora de dados de 224 estudantes.

Como podemos observar pela análise do Quadro 1, a amostra é composta por 224 estudantes, em que 82.10% de estudantes são do sexo feminino (n=184) e 17.90% de estudantes do sexo masculino (n=40). A maioria dos sujeitos, isto é, 96.00% é solteira. O 1º ano contribuiu com 35.70% para a amostra, o 2º ano com 20.1%, o 3º com 14.7% e o 4º ano com 29.50%.

Quadro 1. Distribuição da amostra pelo sexo, estado civil e ano de curso

Variável	Níveis	n	%
Sexo	Feminino	187	83.48
	Masculino	40	16.52
Estado civil	Solteiro(a)	215	95.98
	Casado(a)	5	22.32
	Outra situação	4	1.79
Ano de curso	1º	80	35.71
	2º	45	20.08
	3º	33	14.82
	4º	66	
Total		224	100.00

Pela análise do Quadro 2, constatamos que a idade dos estudantes variou entre 17 e 35 anos, sendo a média da amostra de 20.99 anos (DP=2.55) e que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na idade entre géneros.

Quadro 2. Caracterização da idade: médias, desvios-padrão, valor mínimo e máximo, e ANOVA em função do género

Sexo	n	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	p
Feminino	184	20.93	2.56	17	35	0.372	.543
Masculino	39	21.21	2.61	18	31		
Total	223*	20.98	2.56	17	35		

* Um participante não respondeu.

2.2. INSTRUMENTOS

2.2.1. Versão original do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ)

O Questionário *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), tem como finalidade avaliar as orientações motivacionais dos estudantes e a utilização que fazem de diferentes estratégias de aprendizagem. É constituído por 81 itens – versão americana realizada em 1991 por Paul Pintrich, David Smith, Theresa Garcia & Wilbert McKeachie.

De acordo com o *Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991)¹, podemos ver que possui fundamentalmente duas secções:

1. Motivation Scales (31 itens), constituída por três escalas: (i) Value Components (Intrinsic Goal Orientation; Extrinsic Goal Orientation; Task value); (ii) Expectancy Components (Control Beliefs; Self-Efficacy for Learning and Performance); (iii) Affective Components (Test Anxiety).

2. Learning Strategies Scales (50 itens repartidos por duas escalas): (i) Cognitive and metacognitive Strategies (Rehearsal; Elaboration; Organization; Critical Thinking; Metacognitive Self-Regulation) com 31 itens; (ii) Resource Management Strategies (Time and Study Environment; Effort Regulation; Peer Learning; Help Seeking) com 19 itens.

2.2.2. Versão Portuguesa

É uma versão que foi traduzida pelo Grupo de Estudos e Planeamento (GEP) do Instituto Superior Técnico (IST) em 2006 (Melo, Mendes, Gonçalves, Pile & Carvalho, 2006) e disponibilizada em 2007. O MSLQ-Versão Portuguesa foi posteriormente editado on line (Melo & Mendes, 2008; Mendes e Melo, 2008)².

¹ Disponível em www.eric.ed.gov.

² Fica aqui, a expressão do nosso agradecimento à Doutora Rita Melo, Doutor Rui Mendes e Doutora Isabel Gonçalves pela cooperação existente entre o IST e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Quando iniciámos esta investigação estavam a decorrer os estudos de adaptação e validação da versão portuguesa do MSLQ. Infelizmente e apesar dos esforços das

Perfazendo um conjunto de 15 subescalas, o MSLQ possui duas secções:

1. Secção da Motivação, constituída por 31 itens, repartidos por 6 subescalas, que por sua vez, compõem as três escalas de motivação: a escala de Componentes dos Valores que engloba a Orientação Intrínseca para Objectivos (1), a Orientação Extrínseca para Objectivos (2) e o Valor da Tarefa (3); a escala de Componentes das Expectativas que alberga as Crenças de Controlo da Aprendizagem (4) e a Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho (5); por último, a escala de Componentes Afectivas que contém a Ansiedade aos Testes (6).

2. Secção das Estratégias de Aprendizagem, constituída por 50 itens, 31 dos quais relativos ao uso por parte dos estudantes de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas e 19 relativos à gestão que o estudante faz dos diferentes recursos. Assim, esta secção possui duas grandes escalas de Estratégias de Aprendizagem: a escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, que comporta as subescalas Ensaio/Treino (7), Elaboração (8), Organização (9), Pensamento Crítico (10) e Auto-regulação Metacognitiva (11); a escala de Estratégias de Gestão de Recursos que engloba as subescalas Tempo e Ambiente de Estudo (12), Regulação de Esforço (13), Aprendizagem com Colegas (14) e Procura de Ajuda (15).

As 15 escalas que compõem o MSLQ podem ser utilizadas em conjunto ou isoladamente, pois foram concebidas para serem “modulares” e poderem ser utilizadas para responder às necessidades do investigador.

O MSLQ foi ainda concebido para ser aplicado a uma disciplina específica. Os estudantes avaliam-se numa escala de Likert de 7 pontos de “Totalmente falso para mim” a “Completamente verdadeiro para mim”. As escalas resultam da média aritmética dos itens que compõem a escala. Existem itens que estão redigidos na negativa, tendo que ser invertidos antes do cálculo do total da subescala (um estudante que tenha assinalado 1 na sua resposta, tem um valor de 7, e assim sucessivamente, sendo a forma mais simples de converter o item aquela em que se subtrai o resultado original a 8).

equipas de investigação, não foi possível obter em tempo útil os resultados das análises psicométricas do MSLQ, pelo que foi nosso entendimento realizar este estudo com a amostra desta investigação.

Quadro 3. Escalas, subescalas, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção da Motivação (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991)

Escala	Subescala	Itens	Alfa (α)
Componente dos Valores	Orientação Intrínseca para os Objectivos	1,16,22,24.	.74
	Orientação Extrínseca para os Objectivos	7,11,13,30.	.62
	Valor da Tarefa	4, 10, 17,23,26,27.	.90
Componente das Expectativas	Crenças de Controlo da Aprendizagem	2,9,18,25.	.68
	Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	5,6,12,15,20,21,29,31.	.93
Componentes Afectivas	Ansiedade aos Testes	3, 8, 14,19,28.	.80

Para uma facilitação da compreensão de cada uma das subescalas da secção de Motivação e do que avalia podemos sintetizar (cf. Melo, Mendes, Gonçalves, Pile & Carvalho, 2006):

Orientação Intrínseca para os Objectivos, refere-se à percepção que o estudante tem das razões pelas quais está envolvido numa tarefa de aprendizagem. Esta orientação concerne o grau em que o estudante se percepçiona a ele próprio como estando a participar numa tarefa por razões tais como o desafio, curiosidade, mestria. Ter uma orientação para objectivos intrínseca perante uma tarefa académica que indica a participação do estudante nela é um fim em si mesmo, em vez de ser um meio para um fim;

Orientação Extrínseca para os Objectivos, complementa a escala anterior, e concerne ao grau em que o estudante se percepçiona a ele próprio como estando a participar numa tarefa por razões tais como as notas, recompensa, desempenho, avaliação por outras e competição. Tal como a escala anterior, a escala de Orientação Extrínseca para os Objectivos refere-se à orientação geral para o curso como um todo;

Valor da Tarefa, difere das escalas de Orientação para os Objectivos, no sentido em que esta escala se refere à avaliação do estudante do quão interessante, importante e útil é a tarefa (“O que é que eu penso desta tarefa?”). A Orientação para os Objectivos diz respeito às razões pela qual o estudante está a participar na tarefa (“Porque é que eu estou a fazer isto?”). Um elevado valor na escala de Valor da Tarefa deverá levar a um maior envolvimento na aprendizagem. No MSLQ, esta escala refere-se às percepções que os estudantes têm das matérias do curso em termos de interesse, importância e utilidade;

Crenças de Controlo da Aprendizagem, refere-se às crenças que os estudantes têm de que o seu esforço para aprender irá levar a resultados positivos. Um valor elevado nesta escala indica que o estudante crê que os resultados são contingentes ao seu próprio esforço, em contraposição com os factores externos, tais como o Docente da Disciplina. Se os estudantes acreditarem que os seus esforços para estudar fazem a diferença na sua aprendizagem, eles mais provavelmente irão estudar de forma estratégica e eficaz, isto é, o estudante mais provavelmente investirá no que é necessário em termos de estratégias para levar às mudanças desejadas;

Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho, os itens que compõem esta escala avaliam dois aspectos das expectativas: expectativas de sucesso e auto-eficácia. As expectativas de sucesso referem-se às expectativas de desempenho e relacionam-se especificamente com o desempenho da tarefa. A auto-eficácia é uma auto-avaliação da capacidade do próprio para dominar uma tarefa. A auto-eficácia inclui julgamentos acerca da capacidade do indivíduo para realizar uma tarefa, bem como a confiança nas competências do próprio para desempenhar essa mesma tarefa;

Ansiedade aos testes, está negativamente relacionada com as expectativas, bem como o desempenho académico. Esta escala tem duas componentes: a preocupação, ou componente cognitiva, e a componente emocional. A componente da preocupação diz respeito aos aspectos de activação fisiológica e afectiva da ansiedade. Descobriu-se que a preocupação cognitiva e a preocupação com o desempenho são as maiores fontes de decréscimo do desempenho. O treino do uso de estratégias de aprendizagem eficazes e de competências para a realização de testes deve ajudar a diminuir o nível de ansiedade;

Treino, envolve recitar ou dizer em voz alta itens de uma lista a ser aprendida. Estas estratégias são mais relevantes para tarefas simples e de activação da informação na memória de trabalho, e não tanto para a aquisição de novas informações para a memória a longo prazo. Assume-se que estas estratégias influenciam os processos de atenção e de codificação, mas elas não parecem ajudar os estudantes na construção de ligações internas entre a informação ou na integração da nova informação com o conhecimento previamente adquirido;

Elaboração, ajuda os estudantes a armazenar a informação na memória a longo prazo através da construção de ligações internas entre os itens a aprender. Estas estratégias incluem parafrasear, fazer resumos, criar analogias e fazer apontamentos generativos. Isto ajuda o estudante a integrar e ligar a nova informação ao conhecimento previamente adquirido;

Organização, ajuda os estudantes a seleccionar a informação apropriada e também a construir ligações entre a informação a ser aprendida. Exemplos de estratégias de organização são agrupar, sublinhar e seleccionar as idéias principais das leituras. A organização é um empreendimento activo, que envolve esforço, e tem como resultado ficar envolvido mais de perto com a tarefa. Tal deverá resultar num melhor desempenho;

Pensamento Crítico, diz respeito ao grau em que os estudantes relatam ter aplicado conhecimentos prévios a novas situações de modo a resolver problemas, tomar decisões ou fazer avaliações críticas com respeito a padrões de excelência;

Auto-regulação Metacognitiva, a metacognição refere-se à consciência, conhecimento e controle da cognição. No MSLQ, os autores focaram os aspectos do controlo e auto-regulação da metacognição e não dos aspectos do conhecimento em si. Existem três processos gerais que compõem as actividades de auto-regulação metacognitiva: planejar, monitorizar e regular. As actividades de planeamento de objectivos e a análise da tarefa ajudam a activar aspectos relevantes de conhecimentos adquiridos anteriormente, tornando mais fácil a organização e compreensão das matérias. Monitorizar as actividades inclui seguir a atenção do próprio enquanto lê e auto-testar-se e questionar-se: esta auto-monitorização ajuda o estudante a compreender as matérias e a integrá-las nos conhecimentos anteriores. A regulação diz respeito à “sintonização” e ajustamento contínuo das actividades cognitivas do próprio. Assume-se que as actividades de regulação melhoram a produtividade, uma vez que contribuem para o estudante verificar e corrigir o seu comportamento à medida que avança numa tarefa;

Tempo e Ambiente de Estudo, para além da auto-regulação da cognição, os estudantes têm de ser capazes de gerir e regular o seu tempo e ambiente de estudo. A gestão do tempo envolve não apenas a reserva de períodos de tempo para estudar, mas também a utilização eficiente desse tempo de estudo e o estabelecimento de objectivos realistas. A gestão do tempo pode variar bastante, desde uma noite de estudo até a uma programação semanal ou mensal. A gestão do ambiente de estudo refere-se ao espaço onde o estudante faz o seu trabalho. Idealmente, o ambiente de estudo deve ser organizado, silencioso e relativamente livre de distrações visuais e auditivas;

Regulação do esforço, também inclui a capacidade do estudante controlar o seu esforço e atenção perante distrações e tarefas que não lhe suscitem interesse. A gestão de esforço é uma auto-gestão e reflecte o compromisso que o estudante faz para

completar os objectivos de estudo, mesmo quando há dificuldades ou distrações. A gestão do esforço é importante para o sucesso académico, pois não só significa cumprir os objectivos, como também regular o uso continuado de estratégias de aprendizagem;

Aprendizagem com Colegas, colaborar com colegas tem efeitos positivos no sucesso académico. O diálogo com os pares pode ajudar o estudante a esclarecer matérias do curso e alcançar insights que o estudante poderia não alcançar sozinho;

Procura de ajuda, outro aspecto que o estudante deve aprender a gerir é o apoio dos outros. Tal inclui tanto os colegas, como os professores. Os bons estudantes sabem quando não sabem alguma coisa e são capazes de identificar uma pessoa que lhes possa facultar alguma ajuda. Há um vasto campo de pesquisa que indica que a ajuda de colegas, o mentorado e o tutorado facilitam o sucesso académico do estudante.

Quadro 4. Escalas, subescalas, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção das Estratégias de Aprendizagem (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991)

Escala	Subescala	Itens	Alfa(α)
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas	Ensaio/Treino	39,46,59,72.	.69
	Elaboração	53,62,64,67,69,81.	.76
	Organização	32,42,49,63.	.64
	Pensamento Crítico	38,47,51,66,71.	.80
	Auto-regulação	33 (invertido),36,41,44,54,55,56,	.79
	Metacognitiva	57 (invertido),61,76,78,79.	
Estratégias de Gestão de Recursos	Tempo e Ambiente de Estudo	35,43,52 (invertido),65,70,73, 77 (invertido),80 (invertido).	.76
	Regulação do Esforço	37 (invertido),48,60(invertido),74.	.69
	Aprendizagem com Colegas	34,45,50.	.76
	Procura de Ajuda	40 (invertido),58,68,75.	.52

Nos estudos de Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991), os valores de alfa oscilaram entre .52 (Procura de Ajuda) e .93 (Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho). De notar que as cinco subescalas que obtêm valores de alfa inferiores a .70, são as que possuem menor número de itens. É de acrescentar que as correlações obtidas entre as subescalas do MSLQ traduzem algumas associações interessantes. Por exemplo entre a Orientação Intrínseca para os Objectivos e o Valor da Tarefa ($r=.68$; $p\leq.001$) e a Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho ($r=.59$; $p\leq.001$).

Entre as subescalas da componente Estratégias Cognitivas e Metacognitivas é de realçar o facto de a Auto-regulação Metacognitiva se correlacionar significativamente

com as restantes subescalas de Elaboração ($r=.67$; $p\leq.001$), Organização ($r=.55$; $p\leq.001$), Pensamento Crítico ($r=.53$; $p\leq.001$) e Ensaio/Treino ($r=.39$; $p\leq.001$).

A correlação mais elevada expressa-se entre Tempo e Ambiente de Estudo e Regulação do Esforço ($r=.70$; $p\leq.001$).

2.3. PROCEDIMENTOS

Oficializámos o pedido de autorização ao Presidente do Conselho Directivo da Escola Superior de Enfermagem, para a aplicação dos questionários na instituição, e seguidamente contactámos todos os coordenadores dos cursos (num total de oito, correspondentes a dois cursos por cada ano, um de Março e outro de Outubro), a fim de se estipular uma hora lectiva para o preenchimento dos questionários e informar os estudantes, já que alguns estavam em estágio e só estavam na escola em períodos específicos (apresentação de trabalhos, avaliação de estágio ou introdução a novos estágios).

A administração do instrumento decorreu entre 24 de Outubro e 12 de Novembro de 2007, em contexto da sala de aula em tempo escolar, com a presença da investigadora.

Nos momentos da aplicação, os estudantes foram informados dos objectivos do estudo, do carácter facultativo da sua participação e da confidencialidade das suas respostas. Embora *a priori* não houvesse uma indicação do tempo para o preenchimento do instrumento, os estudantes utilizaram entre 20 e 40 minutos.

Dos oito cursos de enfermagem a funcionar na instituição, apenas a sete foram aplicados os questionários, pois um curso que iniciou o 3º ano com o estágio, ainda não tinha tido a possibilidade de ter frequentado a Unidade Curricular de Enfermagem, isto é, Enfermagem III. Neste contexto, estes estudantes não estavam em condições de responder às questões relativas à caracterização da Unidade Curricular de Enfermagem.

2.4. JUSTIFICAÇÃO DOS CÁLCULOS

Para descrever os dados obtidos, foram calculadas frequências e percentagens para as variáveis com um nível de mensuração nominal, e médias e desvios-padrão para variáveis com um nível de mensuração intervalar (Reis, 1998).

Na escala MSLQ foi efectuado o estudo da dimensionalidade, calculada a consistência interna através do coeficiente alfa de Cronbach e a homogeneidade dos itens. Na medida em que as propriedades psicométricas dos instrumentos de avaliação psicológica estão associadas à amostra onde é feito o estudo de validação é recomendável que para cada amostra em que o instrumento vá ser utilizado os estudos de validação sejam repetidos (Wilkinson & TFSI, 1999; Thompson, 2003).

No estudo da dimensionalidade foram calculadas Análises em Componentes Principais (ACP), procedimento largamente utilizado nas análises psicométricas (Stevens, 1986). A rotação Oblimin foi escolhida por ser expectável a correlação entre os factores. Para determinar quais as saturações significativas Stevens (1986) propõe como critério a duplicação do valor crítico da correlação para $p < .01$, considerado o tamanho da amostra. Segundo este critério seriam significativas saturações iguais ou superiores a .35.

Foi sempre calculado o índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin. Para Kaiser (Kaiser & Rice, 1974) um valor de .90. Neste índice poderia ser considerado “maravilhoso”, .80 “meritório e .70 ”mediano”. Foi também considerado o Bartlett's Test of Sphericity para a avaliação da factorabilidade da matriz de correlações. Um rácio sujeitos/itens > 5 é apontado como um valor mínimo para garantir a estabilidade da solução factorial obtida (Stevens, 1986).

A consistência interna foi avaliada através do alfa de Cronbach, procedimento considerado como a melhor estimativa da fidelidade de um teste (Nunnaly, 1978; Anastasi, 1990; Cronbach, 1990). Para Nunnaly (1978) e Cronbach (1990) um valor de alfa de .70 pode ser considerado aceitável. DeVellis (1991) apresenta uma classificação mais conservadora e defende que um valor de alfa entre .65 e .70 é minimamente aceitável, um valor entre .70 e .80 é respeitável e acima de .80 é muito bom.

Para cada item foi calculada a média, desvio-padrão e correlação corrigida do item com a escala (excepto o próprio item). A correlação corrigida consiste em correlacionar o item com o somatório dos itens da sua escala, excluindo deste somatório o item em análise. Por a correlação ser sensível ao tamanho da amostra foi considerado um nível de significância de .01. Assim, são significativas correlações acima de .17.

2.5. RESULTADOS

Conforme anteriormente referimos, perante a nossa amostra, houve necessidade de proceder a estudos de validação do MSLQ (versão original de Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie, 1991; versão portuguesa traduzida pelo Grupo de Estudos e Planeamento do Instituto Superior Técnico, 2006).

Iniciando a análise por participantes, verificou-se que na amostra de 224 sujeitos, a percentagem de omissos por variável não foi além de 2.2%, bastante inferior aos 10% considerados na literatura como problemáticos, foi por isso, considerada a estratégia de substituição. A selecção da estratégia de substituição passa pelo estudo da aleatoriedade da distribuição dos dados omissos para isso recorreremos ao teste de Little (1988). O teste Little's MCAR test obteve o valor de $\chi^2(1980)=2339.142$, $p \leq 000$, não se podendo assumir a completa aleatoriedade dos omissos, estes foram substituídos com o procedimento EM disponível no SPSS. 16.0³.

No estudo de validação de uma escala o primeiro procedimento consiste na identificação da dimensionalidade da escala. Tratando-se de uma escala desenvolvida por outros autores, o ponto de partida é verificar a reprodução da solução encontrada originalmente. Devido ao referencial teórico do MSLQ, as três secções Motivação, Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, Estratégias de Gestão de Recursos, foram alvo de ACP separadamente. Quando esta solução não é total ou parcialmente replicada, dá lugar à interpretação da distribuição dos itens tendo como base as concepções teóricas que subjazem à criação da escala e/ou que são fundamentáveis na revisão da bibliografia. Este foi o caso na análise da dimensionalidade do MSQL, sendo a solução final adoptada resultado da interpretação do conjunto de itens de cada factor. Chegou-se a um conjunto de 3 secções: (1) Motivação, (2) Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, e (3) Estratégias de Gestão de Recursos, com 3, 5 e 3 factores, respectivamente. Nos pontos seguintes apresentamos para cada uma destas secções a solução factorial com a saturação dos itens no seu factor e respectiva comunalidade. Para cada item foi calculada a média, o desvio-padrão e a correlação corrigida. Foi ainda calculado o alfa de Cronbach por factor.

Assim, as duas Análises de Componentes Principais (ACP) e rotação Oblimin efectuadas, apesar de não replicarem totalmente a solução original das duas secções,

³ O método *expectation-maximization* (EM) algorithm desenvolvido por Dempster, Laird, e Rubin (1977) recorre a um processo interactivo de cálculo das médias, matizes de covariância e correlações de variáveis intervalares com dados omissos. O EM faz inferências baseado no cálculo da máxima verosimilhança.

Motivação e Estratégias para a Aprendizagem, revelaram a existência de factores interpretáveis de acordo com o quadro de referência subjacentes à construção do MSLQ enquanto medida das orientações motivacionais e estratégias para a aprendizagem dos estudantes.

2.5.1. Escala da Motivação

Para garantir a estabilidade da solução factorial o número de sujeitos por item recomendado é de 5 (Stevens, 1986), neste estudo o rácio é de cerca de 7.2, o que supera o valor recomendado. A medida de adequação da amostra KMO foi de .834, e o Bartlett's test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(465)=2466, p=.000$). Os indicadores são satisfatórios, prosseguindo-se com a factorização.

A dimensionalidade foi estudada recorrendo à Análise em Componentes Principais (ACP). Começámos por efectuar uma ACP com rotação Varimax⁴, forçada a 3 factores com o objectivo de verificar a replicação das subescalas dos estudos originais: (1) componentes dos valores, (2) componentes das expectativas e (3) componentes afectivas. Os 3 factores extraídos explicavam 39,73% da variância total (Quadro 5)⁵.

A solução de 3 factores obtida não replica a distribuição original dos itens. Para além da distribuição dos itens pelos factores não se ter mostrado de fácil interpretação saturaram significativamente em mais do que um factor 5 itens (22, 18, 21, 19, e 13) e outros 5 não saturam significativamente em qualquer factor (1, 9, 16, 24, 25).

Ainda com o objectivo de verificar a proximidade da solução factorial com a dos autores uma nova ACP com rotação Varimax foi forçada a 6 factores. A solução de 6 factores explicava 53.98% da variância e revelou-se menos plausível que a solução de 3 factores, com dois factores (5 e 6) com apenas 2 itens cada um.

⁴ De acordo com os estudos originais.

⁵ Oito factores obtiveram valores próprios superiores a 1 e que no seu conjunto explicavam 60,73% da variância total.

Quadro 5. Valores próprios, variância explicada, e distribuição dos itens nas soluções de 3 e 6 factores da escala de Motivação

Solução	Factor	Valor próprio	Variância explicada	Itens**
3 factores	1	7.099	22.90%	23, 17, 26, 27, 10, 22, 4, 18, 2, 16*, 24*, 9*, 25*
	2	2.987	9.64%	21, 20, 29, 12, 6, 15, 21, 1*
	3	2.229	7.19%	28, 14, 11, 8, 7, 19, 13, 30, 3
6 factores	1	7.099	22.90%	23, 26, 27, 17, 10, 22, 18, 4, 2, 21
	2	2.987	9.64%	31, 29, 20, 6, 15, 5, 12
	3	2.229	7.19%	11, 7, 8, 30, 14, 13
	4	1.726	5.57%	19, 3, 28, 24
	5	1.453	4.69%	25, 9
	6	1.237	3.99%	1, 16

** Itens ordenados pela magnitude de saturação factorial

* Itens cujas saturações factoriais não foram significativas

A análise do Scree Plot (Gráfico 1) não foi esclarecedora do número de factores a reter, tendo sido o critério de interpretabilidade que guiou o processo de análise.

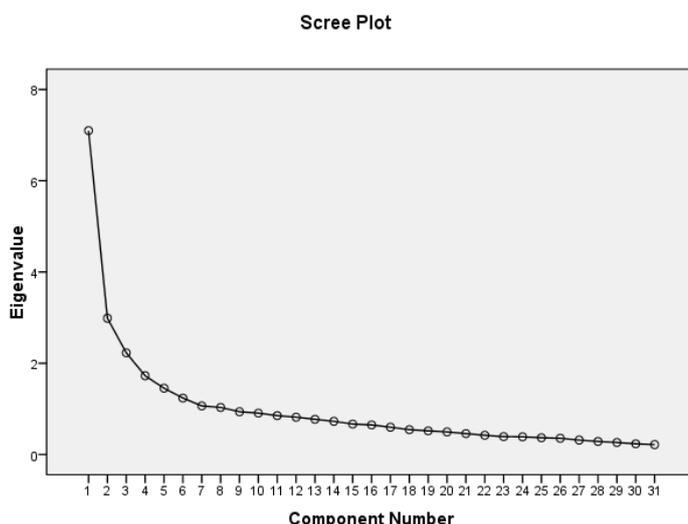


Gráfico 1. Scree Plot da escala de Motivação

O facto de existirem itens que saturavam significativamente em mais do que 1 factor levou-nos a colocar a hipótese de efectuar uma rotação oblíqua, que pressupõe a correlação entre os factores. A rotação Oblimin foi então escolhida para prosseguir os cálculos (Quadro 6).

De acordo com a nova ACP os 31 itens distribuem-se pelos 3 factores extraídos que explicavam 39.72% da variância total, verificando-se que os itens 9 e 25, referentes às Crenças de Controlo da Aprendizagem, saturam abaixo do valor crítico. Verificou-se ainda que os restantes dois itens da referida subescala (itens 2 e 18) embora saturassem não eram interpretáveis do ponto de vista do seu conteúdo em relação aos restantes itens

do factor. Olhando para o conteúdo dos itens, foi possível perceber que possuíam uma frágil formulação, sendo possível que dois indivíduos com motivações ou estratégias muito distintas respondam exactamente do mesmo modo. São itens que não possuem grande poder de discriminação.

Assim, com o objectivo de clarificar a interpretação da solução factorial foram excluídos os itens referentes às Crenças de Controlo da Aprendizagem: 2, 9, 18, 25. Os itens 9 (Se não aprendo a matéria desta disciplina é por culpa minha) e 25 (Se não compreendo as matérias da disciplina, é porque não me esforcei o suficiente) saturaram abaixo do valor crítico considerado (.35). Os itens 2 (Se estudar de forma apropriada, vou então conseguir aprender as matérias desta disciplina) e 18 (Se me esforçar o suficiente, vou então conseguir compreender as matérias da disciplina), saturaram no factor 1 cujos itens remetem para um conteúdo bastante diferente. Atendendo ainda aos itens, é possível compreender que sendo redigidos na forma condicional, “se... então...”, permitem que diferentes estudantes façam diferentes interpretações tornando os itens ambíguos. Por exemplo, um estudante que se esforça, e que desse esforço vê que consegue compreender as matérias da disciplina, poderá responder da mesma forma (suponhamos, totalmente verdadeiro) que um estudante que nunca se esforçando mantém a crença, de que se algum dia se vier a esforçar, daí poderá resultar uma melhor compreensão das matérias.

Foi calculada nova ACP com rotação Oblimin para os restantes 27 itens (Quadro 7). A medida de adequação da amostra KMO foi de .834, e o Bartlett’s test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(351)=2109, p=.000$).

As comunalidades⁶ (h^2) oscilaram entre .12 (item 24) e .66 (item 23), sendo no entanto média de .52. Os 3 factores extraídos explicam 42,83% da variância total. No Quadro 7 constam a distribuição dos itens pelos factores, respectivas saturações factoriais e comunalidades, valores próprios e variância explicada por factor.

⁶ As comunalidades são a medida em que o item em questão pode ser explicado pelos outros itens. Um valor ideal para as comunalidades é acima de .40, mas é satisfatório se o factor contiver vários itens nestas condições.

Quadro 6. Distribuição dos itens da escala de Motivação pela solução factorial forçada a 3 factores , ACP com rotação Oblimin (31 itens)

Itens*	F1	F2	F3
23. Penso que a matéria dada nesta disciplina é útil para mim.	.799		
17. Estou muito interessado(a) nos conteúdos desta disciplina.	.796		
26. Gosto da matéria desta disciplina.	.775		
27. É muito importante para mim compreender a matéria desta disciplina.	.757		
10. É importante para mim aprender a matéria desta disciplina.	.743		
22. O que maior satisfação me dá nesta disciplina é tentar compreender o conteúdo o melhor possível.	.647	.441	
18. Se me esforçar o suficiente, vou então conseguir compreender as matérias da disciplina.	.594	.473	
4. Penso que vou conseguir utilizar o que aprendi nesta disciplina noutras disciplinas.	.544		
2. Se estudar de forma apropriada, vou então conseguir aprender as matérias desta disciplina.	.491		
21. Espero "sair-me" bem nesta disciplina.	.413	.395	
16. Numa disciplina como esta, prefiro matérias que despertem a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.	.410	.376	
24. Nesta disciplina, quando tenho oportunidade, escolho trabalhos em que posso aprender mesmo que não me garantam uma boa nota.	.325		
1. Numa disciplina como esta, prefiro matérias que realmente me desafiem, para que possa aprender coisas novas.	.288		
9. Se não aprendo a matéria desta disciplina é por culpa minha.	.254		
25. Se não compreendo as matérias da disciplina, é porque não me esforcei o suficiente.	.218		
28. Sinto o meu coração a bater aceleradamente quando faço um exame.		.668	
11. A coisa mais importante para mim neste momento é melhorar a minha média, portanto a minha maior preocupação nesta disciplina é ter uma boa nota.	.647		
14. Quando faço testes, penso nas consequências de falhar.	.645		
8. Quando faço um teste, penso nas questões das outras partes do teste às quais não sei responder.	.587		
7. Neste momento, o que maior satisfação me dá é ter uma boa nota nesta disciplina.	.585		
19. Sinto-me desconfortável e preocupado(a) quando faço um exame.	.541		
13. Se puder, quero obter melhores notas nesta disciplina do 7 que a maioria dos outros estudantes.	.499	.355	
30. Quero "sair-me" bem nesta disciplina, porque é importante para mim mostrar a minha competência à minha família, amigos, chefe ou outros.	.474		
3. Quando faço um teste, penso que me estou a sair pior do que os meus colegas.	.439		
31. Tendo em conta a dificuldade desta disciplina, o Professor e a minha capacidade, penso que me vou "sair" bem nela.	.369	.729	
20. Estou seguro(a) de que consigo fazer um excelente trabalho nos trabalhos e testes desta disciplina.	.336	.710	
12. Estou confiante de que consigo aprender os conceitos básicos ensinados nesta disciplina.	.403	.653	
29. Estou seguro(a) de que consigo dominar as competências que são ensinadas nesta disciplina.		.646	
6. Estou seguro(a) de que consigo compreender as matérias mais difíceis dos textos para esta disciplina.		.630	
15. Estou seguro(a) de que consigo compreender as matérias mais complexas dadas pelo Professor desta disciplina.		.622	
5. Penso que vou receber uma excelente nota nesta disciplina.		.586	

Quadro 7. Distribuição dos itens pela solução factorial forçada a 3 factores da Escala de Motivação, ACP com rotação Oblimin (27 itens)

Itens ⁷	F1	F2	F3	<i>h</i> ²
23. Penso que a matéria dada nesta disciplina é útil para mim.	.811	.055		.66
17. Estou muito interessado(a) nos conteúdos desta disciplina.	.796			.64
26. Gosto da matéria desta disciplina.	.793			.63
27. É muito importante para mim compreender a matéria desta disciplina.	.763			.60
10. É importante para mim aprender a matéria desta disciplina.	.728			.54
22. O que maior satisfação me dá nesta disciplina é tentar compreender o conteúdo o melhor possível.	.652		.456	.50
4. Penso que vou conseguir utilizar o que aprendi nesta disciplina noutras disciplinas.	.553			.31
21. Espero "sair-me" bem nesta disciplina.	.403		.398	.25
24. Nesta disciplina, quando tenho oportunidade, escolho trabalhos em que posso aprender mesmo que não me garantam uma boa nota.	.326			.12
28. Sinto o meu coração a bater aceleradamente quando faço um exame.	.279	.682		.60
14. Quando faço testes, penso nas conseqüências de falhar.		.644		.42
11. A coisa mais importante para mim neste momento é melhorar a minha média, portanto a minha maior preocupação nesta disciplina é ter uma boa nota.		.643		.48
8. Quando faço um teste, penso nas questões das outras partes do teste às quais não sei responder.		.59		.35
7. Neste momento, o que maior satisfação me dá é ter uma boa nota nesta disciplina.		.586		.40
19. Sinto-me desconfortável e preocupado(a) quando faço um exame.		.551		.47
13. Se puder, quero obter melhores notas nesta disciplina do 7 que a maioria dos outros estudantes.		.481	.373	.40
30. Quero "sair-me" bem nesta disciplina, porque é importante para mim mostrar a minha competência à minha família, amigos, chefe ou outros.		.465		.31
3. Quando faço um teste, penso que me estou a sair pior do que os meus colegas.		.437		.25
31. Tendo em conta a dificuldade desta disciplina, o Professor e a minha capacidade, penso que me vou "sair" bem nela.	.345		.738	.56
20. Estou seguro(a) de que consigo fazer um excelente trabalho nos trabalhos e testes desta disciplina.			.725	.54
12. Estou confiante de que consigo aprender os conceitos básicos ensinados nesta disciplina.	.376		.659	.47
29. Estou seguro(a) de que consigo dominar as competências que são ensinadas nesta disciplina.			.649	.46
6. Estou seguro(a) de que consigo compreender as matérias mais difíceis dos textos para esta disciplina.			.636	.41
15. Estou seguro(a) de que consigo compreender as matérias mais complexas dadas pelo Professor desta disciplina.			.627	.42
5. Penso que vou receber uma excelente nota nesta disciplina.			.588	.37
16. Numa disciplina como esta, prefiro matérias que despertem a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.	.381		.389	.24
1. Numa disciplina como esta, prefiro matérias que realmente me desafiem, para que possa aprender coisas novas.	.278		.291	.13

Assim, de seguida, as duas Análises de Componentes Principais (ACP) efectuadas, apesar de não replicarem totalmente a estrutura original da respectiva secção, revelaram a existência de factores interpretáveis de acordo com os quadros de referência subjacentes à construção do MSLQ enquanto medida da motivação dos estudantes para

⁷ Ordenados pela magnitude de saturação factorial.

a aprendizagem. Quando esta estrutura não é total ou parcialmente replicada, dá lugar à interpretação da distribuição dos itens tendo como base as concepções teóricas que subjazem à criação da escala e/ou são fundamentáveis na revisão da bibliografia. Este foi o caso na análise da dimensionalidade da secção de Motivação do MSQ, sendo a estrutura final adoptada resultado da interpretação do conjunto de itens de cada factor. Chegou-se, assim, a uma solução de 3 factores.

É de referir, o caso do item 21 (*Espero “saír-me” bem nesta disciplina*) que saturava simultaneamente no factor 1 e no factor 3, com valores de .403 e .398 respectivamente. Contudo, foi agregado no factor 3, pelo facto de ser neste factor que se encontravam os outros itens correspondentes à Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho da escala original, apelando deste modo para conteúdos semelhantes.

Os itens 1 (*Numa disciplina como esta, prefiro matérias que realmente me desafiem, para que possa aprender coisas novas*) e 16 (*Numa disciplina como esta, prefiro matérias que despertem a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender*) saturavam no factor 1 (respectivamente com os valores .278 e .381) e no factor 3 (respectivamente com os valores .291 e .389), tendo sido por nós atribuídos ao factor 1 por este ser composto pelos itens que operacionalizam o Valor da Tarefa e a Orientação Intrínseca, contendo ainda outros itens da escala original da Orientação Intrínseca para os Objectivos. No seu conjunto este agrupamento de itens apelava para conteúdos semelhantes e que nos fazem muito sentido.

Assim, o primeiro factor, denominado Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca, é constituído por dez itens (1, 4, 10, 16, 17, 22, 23, 24, 26, 27), com saturações que variam entre .326 e .811, e explica 23.61% da variância total. Esta subescala representa a percepção que os estudantes possuem dos motivos próprios pelos quais estão envolvidos numa tarefa e o quão interessante, importante e útil é a tarefa.

O segundo factor, denominado Orientação Extrínseca e a Ansiedade aos Testes é constituído por nove itens (3, 7, 8, 11, 13, 14, 19, 28, 30), com saturações que variam entre .437 e .682, e explica 10.99% da variância total. Este diz respeito ao grau em que o estudante se percebe a ele próprio como estando a participar numa tarefa por razões como notas, recompensas, desempenho, avaliação por outrem ou mesmo competição e também à preocupação (componente cognitiva) e à componente emocional em termos de ansiedade sobretudo aos testes.

O terceiro factor, denominado de Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho é constituído por oito itens (5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31), com saturações que variam

entre .588 e .738, e explica 8.23% da variância total. Através desta subescala pudemos avaliar as expectativas de sucesso relacionadas com o desempenho da tarefa e as expectativas de auto-eficácia relacionadas com a capacidade do sujeito para realizar uma tarefa bem como a confiança nele próprio para realizar essa tarefa.

Pela análise do Quadro 8, podemos constatar que os valores próprios e da variância explicada são mais elevadas no factor 1, respeitante ao Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca.

Quadro 8. Valores próprios, variância explicada e designação dos factores extraídos com a ACP, rotação Oblimin (27 itens)

Factor	Designação	Valor próprio	Variância explicada	Nº de itens
Factor 1	Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	6.373	23.61%	10 itens
Factor 2	Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	2.967	10.99%	9 itens
Factor 3	Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	2.221	8.23%	8 itens

No quadro 9 apresentamos a matriz de correlação factorial (*factor correlation matrix*) que representa a correlação entre os factores extraídos. Neste caso verificamos uma correlação de aproximadamente .30 entre o 1º e o 3º factor, o que para além de reforçar a pertinência da opção pela rotação Oblimin⁸, indica que o Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca está positivamente associada à Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho. De salientar ainda, que as componentes referentes às diferentes orientações motivacionais intrínseca e extrínseca não se correlacionam.

Quadro 9. Correlações entre componentes da escala de Motivação

Componente	1	2	3
1	1		
2	.120	1	
3	.299*	.062	1

*Significativo para $p \leq .01$, $n=224$.

⁸ Estas correlações resultam do cruzamento entre os *scores* factoriais e são parte integrante dos outputs do SPSS 16.0, para a ACP com rotação Oblimin. Para o teste das hipóteses o cálculo da pontuação obtida por cada sujeito no factor resulta do somatório das pontuações dos itens (que compõem a opção final do investigador para este factor), e não da ponderação factorial de que resultam os *scores*. Esta opção é, por um lado, a mais comum na literatura, o que permite uma mais fácil comparação entre estudos publicados, e por outro lado, a sua métrica torna a interpretação dos resultados mais fácil.

Nos três quadros que se seguem apresentam-se as médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens dos factores 1, 2 e 3, respectivamente.

Quadro 10. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca (factor 1)

Itens	M	DP	r
23. Penso que a matéria dada nesta disciplina é útil para mim.	5.94	1.10	.696
17. Estou muito interessado(a) nos conteúdos desta disciplina.	5.41	1.17	.696
26. Gosto da matéria desta disciplina.	5.33	1.18	.661
27. É muito importante para mim compreender a matéria desta disciplina.	5.90	1.02	.634
10. É importante para mim aprender a matéria desta disciplina.	6.20	0.95	.614
22. O que maior satisfação me dá nesta disciplina é tentar compreender o conteúdo o melhor possível.	5.41	1.16	.590
4. Penso que vou conseguir utilizar o que aprendi nesta disciplina noutras disciplinas.	5.24	1.25	.394
24. Nesta disciplina, quando tenho oportunidade, escolho trabalhos em que posso aprender mesmo que não me garantam uma boa nota.	4.78	1.37	.252
16. Numa disciplina como esta, prefiro matérias que despertem a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.	5.85	1.19	.416
1. Numa disciplina como esta, prefiro matérias que realmente me desafiem, para que possa aprender coisas novas.	5.62	1.24	.305

Todos os itens se correlacionaram significativamente com o factor 1, tendo sido obtido um alfa de .804 (Quadro 10).

Quadro 11. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca (factor 2)

Itens	M	DP	r
28. Sinto o meu coração a bater aceleradamente quando faço um exame.	5.01	1.81	.543
14. Quando faço testes, penso nas consequências de falhar.	5.24	1.67	.496
11. A coisa mais importante para mim neste momento é melhorar a minha média, portanto a minha maior preocupação nesta disciplina é ter uma boa nota.	4.99	1.44	.473
8. Quando faço um teste, penso nas questões das outras partes do teste às quais não sei responder.	4.34	1.68	.426
7. Neste momento, o que maior satisfação me dá é ter uma boa nota nesta disciplina.	5.31	1.39	.424
19. Sinto-me desconfortável e preocupado(a) quando faço um exame.	4.83	1.63	.426
13. Se puder, quero obter melhores notas nesta disciplina do que a maioria dos outros estudantes.	4.01	1.84	.330
30. Quero "sair-me" bem nesta disciplina, porque é importante para mim mostrar a minha competência à minha família, amigos, chefe ou outros.	4.33	1.68	.327
3. Quando faço um teste, penso que me estou a sair pior do que os meus colegas.	3.44	1.79	.301

Todos os itens se correlacionaram significativamente com o factor 2, tendo sido obtido um alfa de .737 (Quadro 11).

O factor 3 foi denominado Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho obteve um alfa de Cronbach de .818. Todos os itens se correlacionaram significativamente com a subescala (Quadro12).

Quadro 12. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho (factor 3)

Itens	M	DP	r
31. Tendo em conta a dificuldade desta disciplina, o Professor e a minha capacidade, penso que me vou "sair" bem nela.	4.83	1.03	.667
20. Estou seguro(a) de que consigo fazer um excelente trabalho nos trabalhos e testes desta disciplina.	4.60	1.08	.621
12. Estou confiante de que consigo aprender os conceitos básicos ensinados nesta disciplina.	5.54	1,09	.575
29. Estou seguro(a) de que consigo dominar as competências que são ensinadas nesta disciplina.	4.91	1.01	.561
6. Estou seguro(a) de que consigo compreender as matérias mais difíceis dos textos para esta disciplina.	4.01	1.06	.543
15. Estou seguro(a) de que consigo compreender as matérias mais complexas dadas pelo Professor desta disciplina.	4.65	1.09	.533
5. Penso que vou receber uma excelente nota nesta disciplina.	3.67	1.18	.468
21. Espero "sair-me" bem nesta disciplina.	5.72	1.20	.359

Pela análise do Quadro 13, podemos verificar que as médias reduzidas são mais elevadas no factor 1, respeitante ao Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca.

Quadro13. Síntese das propriedades métricas da Escala de Motivação

Subescala	Nº de itens	Mínimo	Máximo	Média	DP	Média reduzida ⁹	Alfa
Factor 1: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	10	31	69	55.68	7.30	5.57	.804
Factor 2: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	9	16	59	41.50	8.50	4.61	.737
Factor 3: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	8	21	53	37.93	5.80	4.74	.818

2.5.2. Escala das Estratégias Cognitivas e Metacognitivas

Nesta escala o rácio sujeito/item é de cerca de 13.5, o que supera largamente o valor recomendado. A medida de adequação da amostra KMO foi de .874, e o Bartlett's test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(465)=2551$, $p=.000$). Os indicadores são satisfatórios, prosseguindo-se com a factorização.

⁹ A média reduzida consiste na divisão da pontuação obtida pelo sujeito pelo número de itens do factor, ficando a amplitude teórica igual à amplitude da escala de resposta. Este procedimento permite comparar os resultados em factores que possuem um diferente número de itens.

A primeira análise efectuada consistiu numa ACP forçada a 5 factores com rotação Varimax. Mais uma vez o objectivo foi verificar a replicabilidade da solução factorial encontrada por Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991).

Quadro14. Valores próprios, variância explicada, e distribuição dos itens nas soluções de 5 factores da escala das Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, ACP com rotação Varimax (31 itens)

Solução	Factor	Valor próprio	Variância explicada	Itens**
5 factores	1	8.386	27.05%	63, 32, 42, 46, 69, 41, 79, 53, 49, 44, 76, 54, 59
	2	2.781	8.97%	62, 64, 61, 81
	3	1.895	6.11%	47, 38, 51, 71
	4	1.361	4.39%	36, 55, 78, 39, 56
	5	1.259	4.06%	33, 66, 72, 67, 57

** Itens ordenados pela magnitude de saturação factorial

Os itens 69, 41, 79, 53, 49, 44, 59, 76, 54, 64, 81, 71, 78, 39, 66 saturaram significativamente em mais do que um factor; consideramos pertinente a opção pela rotação oblíqua.

A análise do Scree Plot (Gráfico 2) não foi esclarecedora do número de factores a reter, tendo sido, também para esta escala o critério de interpretabilidade que guiou o processo de análise.

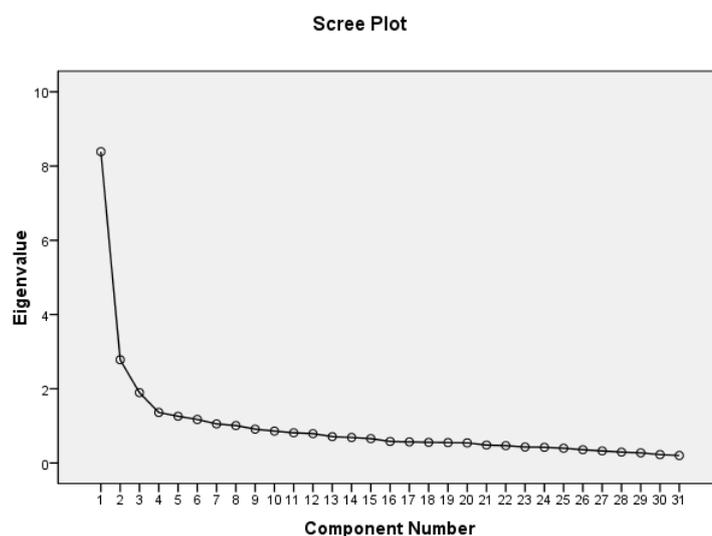


Gráfico 2: Scree plot da escala de Estratégias cognitivas e metacognitivas, ACP com rotação Varimax

Foi efectuada uma Análise de Componentes Principais com rotação Oblimin (31 itens), forçada a 5 factores que no seu conjunto explicam 50,88% da variância total. As

comunalidades oscilaram entre .22 (item 59) e .66 (item 63), com uma média de .57 (Quadro 15).

Quadro 15. Distribuição dos itens pela solução factorial forçada a 5 factores da Escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, ACP com rotação Oblimin (31 itens)

Itens ¹⁰	1	2	3	4	5	<i>h</i> ²
63. Quando estudo para esta disciplina, revejo os apontamentos das aulas e faço um sublinhado dos conceitos importantes.	.802					.664
32. Quando estudo os textos para esta disciplina, faço sublinhados para me ajudar a organizar as minhas ideias.	.772					.638
42. Quando estudo para esta disciplina, revejo os textos e os meus apontamentos das aulas e tento encontrar as ideias mais importantes.	.759					.601
69. Tento compreender a matéria desta disciplina, relacionando o que li nos textos com os conceitos das aulas teóricas.	.722		-471	-406		.637
46. Quando estudo para esta disciplina, leio os meus apontamentos e os textos da disciplina várias vezes.	.689					.498
41. Quando fico confuso(a) acerca de algo que estou a ler para esta disciplina, volto atrás e tento compreendê-lo.	.635		-469			.521
79. Se fico confuso ao tirar apontamentos na aula, certifico-me que os tento perceber depois.	.604		-446	-393		.510
53. Quando estudo para esta disciplina, reúno informação de diferentes fontes, tais como as aulas teóricas, textos e discussões.	.561	.423	-344			.480
49. Faço quadros, diagramas ou tabelas simples que me ajudam a organizar as matérias da disciplina.	.518	.362		-492		.484
44. Se as matérias da disciplina são difíceis de compreender, altero a minha forma de ler os textos.	.483	.381				.357
54. Antes de estudar uma matéria nova, faço uma leitura na diagonal para ver como é que está organizada.	.435					.282
47. Quando uma teoria, interpretação ou conclusão são apresentadas na aula ou nos textos, tento decidir se há provas consistentes que as apoiam.		.730				.554
38. Frequentemente, dou por mim a questionar coisas que ouvi ou li nesta disciplina para decidir se as considero convincentes.		.722				.543
51. Trato a matéria da disciplina como um ponto de partida e tento desenvolver as minhas próprias ideias acerca dela.		.659	-390			.558
71. Sempre que leio ou oiço uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso acerca de alternativas possíveis.		.603	-550			.576
62. Tento relacionar ideias desta disciplina com ideias de outras disciplinas sempre que possível.			-746			.612
64. Quando estou a ler para esta disciplina, tento relacionar o assunto com o que já sei.	.517		-648			.584
61. Quando estudo, tento pensar aprofundadamente sobre um tema e decidir o que é suposto aprender com ele, em vez de apenas o ler.			-533	-363		.382
81. Tento aplicar as ideias dos textos que li a outras actividades da disciplina, como a exposição teórica e a discussão.	.452	.438	-492			.509
36. Quando estudo para esta disciplina, invento perguntas para me ajudar a concentrar nas leituras.		.356		-705		.607
55. Faço perguntas a mim próprio(a) para me certificar que compreendo o material que tenho estado a estudar nesta disciplina.				-695		.513
78. Quando estudo para esta disciplina, estabeleço objectivos para mim mesmo(a) para orientar as minhas actividades em cada período de estudo.			-420	-610		.569

¹⁰ Ordenados pela magnitude de saturação factorial.

76. Quando estudo para esta disciplina, tento identificar quais os conceitos que não compreendo bem.	.518	-.428	-.561	.575
56. Tento mudar a forma como estudo de modo a adaptar-me às exigências da disciplina e ao estilo de ensino do Professor.	.350		-.537	.372
39. Quando estudo para esta disciplina, faço-o dizendo a matéria para mim mesmo(a) várias vezes.	.472		-.518	.493
59. Memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes desta disciplina.	.367		-.384	.216
33. Durante o tempo de aula, perco habitualmente partes importantes, porque estou a pensar noutras coisas.				.736 .611
66. Tento aplicar as minhas próprias ideias relacionadas com o que estou a aprender nesta disciplina.		-.520	.548	.571
72. Faço uma lista de pontos importantes para esta disciplina e memorizo a lista.	.352		-.332	.535 .402
67. Quando estudo para esta disciplina, escrevo sumários sucintos das ideias principais dos textos e dos conceitos das aulas teóricas.	.386			.509 .382
57. Frequentemente, descubro que estive a estudar para esta disciplina, mas não soube o que é que realmente ela tratava.	.349			.427 .381

Assim, as duas Análises de Componentes Principais (ACP) efectuadas, apesar de não replicarem totalmente a estrutura original da respectiva secção, revelaram a existência de factores interpretáveis de acordo com os quadros de referência subjacentes à construção do MSLQ enquanto medida das estratégias dos estudantes para a aprendizagem. Este foi o caso na análise da dimensionalidade da secção das Estratégias para a Aprendizagem do MSQL, sendo a estrutura final adoptada resultado da interpretação do conjunto de itens de cada factor. Chegou-se, assim, a uma solução de 5 factores.

É de referir, o caso do item 39 (*Quando estudo para esta disciplina, faço-o dizendo a matéria para mim mesmo(a) várias vezes*) que saturava simultaneamente no factor 1 e no factor 4, com valores de .472 e -.518 respectivamente. Contudo, nós agregámo-lo no factor 1 denominado Organização de Alto Rendimento, pelo facto de ser neste factor que se encontravam outros itens com carácter instrumental, ou seja, itens que operacionalizavam a Organização, Elaboração, Treino e Auto-regulação da escala original, apelando deste modo para conteúdos semelhantes. Igualmente, o item 59 (*Memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes desta disciplina*), saturava simultaneamente no factor 1 e no factor 4, com valores de .367 e -.384 respectivamente, foi agrupado por nós no factor 1 relativo à Organização de Alto Rendimento, pelo facto de ser neste factor que se encontravam outros itens com carácter instrumental, apelando deste modo para conteúdos semelhantes.

O item 51 (*Trato a matéria da disciplina como um ponto de partida e tento desenvolver as minhas próprias ideias acerca dela*) saturava simultaneamente no factor

2 e no factor 3, com valores de .367 e -.384 respectivamente, reagrupámo-lo no factor 2, e o item 71 (*Sempre que leio ou oiço uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso acerca de alternativas possíveis*) saturava igual e simultaneamente no factor 2 e no factor 3, com valores de .367 e -.384 respectivamente, foi reagrupado por nós no factor 2. Isto porque, o factor 2 relativo ao Pensamento Crítico diz respeito ao grau em que o estudante relata ter aplicado conhecimentos prévios a novas situações de modo a resolver problemas, tomar decisões ou fazer avaliações críticas com respeito a padrões de excelência, o que possui maior significado.

Por sua vez, o item 66 (*Tento aplicar as minhas próprias ideias relacionadas com o que estou a aprender nesta disciplina*) que saturava simultaneamente no factor 3 e no factor 5, com valores de -.520 e -.548 respectivamente, foi reagrupado por nós no factor 3 denominado por *Elaboração Profunda*, cujo conteúdo tem mais a ver na nossa opinião com as estratégias de elaboração profunda adoptadas pelo estudante do que com o pensamento crítico. Possui alguns itens relativos a *Elaboração*, *Auto-regulação* e *Pensamento Crítico* da escala original.

Deste modo, o primeiro factor denominado *Organização de Alto Rendimento*, fica constituído por treze itens (63, 32, 42, 69, 46, 41, 79, 53, 49, 44, 54, 39, 59), com saturações que variam entre .367 e .802 que explica 27.05% da variância total. Possui alguns itens relativos a *Organização*, *Elaboração*, *Treino* e *Auto-regulação* das escalas originais.

O segundo factor *Pensamento Crítico* constituído por quatro itens (47,38,51,71), com saturações que variam entre .603 e .730 que explica 12.20% da variância total, pertencente à escala original do *Pensamento Crítico*.

O terceiro factor denominado *Elaboração Profunda* constituído por quatro itens (61, 62, 64, 66, 81), com saturações que variam entre -.492 e -.746 que explica 6.11% da variância total. Possui alguns itens relativos a *Elaboração*, *Auto-regulação* e *Pensamento Crítico* das escalas originais.

O quarto factor *Auto-regulação* constituído por cinco itens (36, 55, 78, 76, 56), com saturações que variam entre -.537 e -.705 que explica 4.39% da variância total, pertencente à escala original *Auto-regulação Metacognitiva*.

O quinto factor denominado *Estratégias Superficiais de Aprendizagem Cognitiva* constituído por quatro itens (33, 72, 67, 57), com saturações que variam entre .427 e -.736 que explica 4.06% da variância total. Possui alguns itens relativos a *Auto-regulação*, *Treino* e *Elaboração* das escalas originais.

Pela análise do Quadro 16 podemos constatar que o valor próprio e a variância explicada apresentam valores mais elevados no factor 1 relativo à Realização de Alto Rendimento.

Quadro 16. Valores próprios, variância explicada e designação dos factores extraídos com a ACP, rotação Oblimin

Factor	Designação	Valor próprio	Variância explicada	Nº de itens
Factor 1	Organização de Alto Rendimento	8.39	27.06%	13 itens
Factor 2	Pensamento Crítico	2.781	8.97%	4 itens
Factor 3	Elaboração Profunda	1.895	6.11%	5 itens
Factor 4	Auto-regulação Metacognitiva	1.361	4.39%	5 itens
Factor 5	Estratégias Superficiais de Aprendizagem Cognitiva	1.259	4.06%	4 itens

Quadro 17. Correlações entre componentes da escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas

Componente	1	2	3	4	5
1	1				
2	.123	1			
3	-.250*	-.166	1		
4	-.338*	-.232*	.175	1	
5	.098	.206*	-.036	-.200*	1

*Significativo para $p \leq .01$, $n=224$.

Foram obtidas correlações significativas entre o componente 4 (Auto-regulação) e os componentes 1 (Realização de Alto Rendimento), 2 (Pensamento Crítico) e 5 (Estratégias Superficiais de de Aprendizagem Cognitiva), e ainda entre o componente 1 e 3 (Elaboração Profunda). Fica desta forma confirmada a pertinência pela opção da rotação Oblimin.

Todos os itens obtiveram correlações significativas com o factor 1. O alfa de Cronbach obtido foi de .861 (Quadro 18).

Quadro 18. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Organização de Alto Rendimento (Factor 1)

Itens	Média	DP	r
63. Quando estudo para esta disciplina, revejo os apontamentos das aulas e faço um sublinhado dos conceitos importantes.	5.97	1.26	.675
32. Quando estudo os textos para esta disciplina, faço sublinhados para me ajudar a organizar as minhas ideias.	5.97	1.33	.632
42. Quando estudo para esta disciplina, revejo os textos e os meus apontamentos das aulas e tento encontrar as ideias mais importantes.	6.11	1.01	.683
69. Tento compreender a matéria desta disciplina, relacionando o que li nos textos com os conceitos das aulas teóricas.	5.36	1.22	.651
46. Quando estudo para esta disciplina, leio os meus apontamentos e os textos da disciplina várias vezes.	5.79	1.26	.612
41. Quando fico confuso(a) acerca de algo que estou a ler para esta disciplina, volto atrás e tento compreendê-lo.	6.05	1.07	.550
79. Se fico confuso ao tirar apontamentos na aula, certifico-me que os tento perceber depois.	5.37	1.38	.567
53. Quando estudo para esta disciplina, reúno informação de diferentes fontes, tais como as aulas teóricas, textos e discussões.	5.15	1.43	.554
49. Faço quadros, diagramas ou tabelas simples que me ajudam a organizar as matérias da disciplina.	4.82	1.61	.493
44. Se as matérias da disciplina são difíceis de compreender, altero a minha forma de ler os textos.	4.89	1.47	.426
54. Antes de estudar uma matéria nova, faço uma leitura na diagonal para ver como é que está organizada.	5.01	1.67	.401
39. Quando estudo para esta disciplina, faço-o dizendo a matéria para mim mesmo(a) várias vezes.	5.44	1.48	.408
59. Memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes desta disciplina.	5.50	1.30	.354

Também no factor 2 todos os itens obtiveram correlações significativas e o alfa de Cronbach foi de .753 (Quadro 19).

Quadro 19: Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Pensamento Crítico (Factor 2)

Itens	Média	DP	r
47. Quando uma teoria, interpretação ou conclusão são apresentadas na aula ou nos textos, tento decidir se há provas consistentes que as apoiam.	4.16	1.50	.557
38. Frequentemente, dou por mim a questionar coisas que ouvi ou li nesta disciplina para decidir se as considero convincentes.	4.36	1.59	.523
51. Trato a matéria da disciplina como um ponto de partida e tento desenvolver as minhas próprias ideias acerca dela.	4.50	1.44	.584
71. Sempre que leio ou oiço uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso acerca de alternativas possíveis.	4.49	1.25	.549

No factor 3 todos os itens obtiveram correlações significativas com o factor. O alfa de Cronbach obtido foi de .714 (Quadro 20).

Quadro 20. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Elaboração Profunda (Factor 3)

Itens	Média	DP	r
62. Tento relacionar ideias desta disciplina com ideias de outras disciplinas sempre que possível.	5.02	1.19	.631
64. Quando estou a ler para esta disciplina, tento relacionar o assunto com o que já sei.	5.59	1.12	.617
61. Quando estudo, tento pensar aprofundadamente sobre um tema e decidir o que é suposto aprender com ele, em vez de apenas o ler.	4.76	1.41	.694
81. Tento aplicar as ideias dos textos que li a outras actividades da disciplina, como a exposição teórica e a discussão.	4.73	1.33	.687
66. Tento aplicar as minhas próprias ideias relacionadas com o que estou a aprender nesta disciplina.	4.98	1.16	.699

Todos os itens obtiveram correlação significativa com o factor. O alfa de Cronbach assumiu o valor .690 (Quadro 21).

Quadro 21. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Auto-regulação Metacognitiva (Factor 4)

Itens	Média	DP	r
36. Quando estudo para esta disciplina, invento perguntas para me ajudar a concentrar nas leituras.	4.09	1.74	.383
55. Faço perguntas a mim próprio(a) para me certificar que compreendo o material que tenho estado a estudar nesta disciplina.	4.95	1.52	.538
78. Quando estudo para esta disciplina, estabeleço objectivos para mim mesmo(a) para orientar as minhas actividades em cada período de estudo.	5.11	1.38	.469
76. Quando estudo para esta disciplina, tento identificar quais os conceitos que não compreendo bem.	5.38	1.20	.438
56. Tento mudar a forma como estudo de modo a adaptar-me às exigências da disciplina e ao estilo de ensino do Professor.	4.60	1.52	.429

O factor 5 obteve um alfa de .532 (Quadro 22). O número de itens desta subescala requer atenção em próximos estudo, criando novos itens que ilustrem o constructo.

Quadro 22. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Estratégias Superficiais de Aprendizagem Cognitiva (Factor 5)

Itens	Média	DP	r
33. Durante o tempo de aula, perco habitualmente partes importantes, porque estou a pensar noutras coisas.	3.94	1.62	.323
72. Faço uma lista de pontos importantes para esta disciplina e memorizo a lista.	4.21	1.70	.335
67. Quando estudo para esta disciplina, escrevo sumários sucintos das ideias principais dos textos e dos conceitos das aulas teóricas.	4.71	1.74	.319
57. Frequentemente, descubro que estive a estudar para esta disciplina, mas não soube o que é que realmente ela tratava.	3.24	1.61	.197

Analisando o Quadro 23, podemos relevar os valores ligeiramente mais elevados da média reduzida relativamente ao factor 1 Organização de Alto Rendimento.

Quadro 23. Síntese das propriedades métricas da Escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas

Factor	Designação	Nº de itens	Mínimo	Máximo	Média	DP	Média reduzida	Alfa
Factor 1	Organização de Alto Rendimento	13	36	91	71.43	10.80	5.49	.861
Factor 2	Pensamento Crítico	4	6	28	17.51	4.40	4.38	.753
Factor 3	Elaboração Profunda	5	12	35	25.03	4.32	5.01	.699
Factor 4	Auto-regulação	5	9	35	24.13	4.96	4.83	.690
Factor 5	Estratégias Superficiais de Aprendizagem	4	6	26	16.15	4.14	4.04	.532

2.5.3. Escala das Estratégias de Gestão de Recursos

Nesta escala o rácio sujeito/item é de cerca de 11.7, o que supera largamente o valor mínimo recomendado. A medida de adequação da amostra KMO foi de .804, e o Bartlett's test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(171)=1074, p=.000$). Os indicadores são satisfatórios, prosseguindo-se com a factorização.

Quadro 24. Valores próprios, variância explicada, e distribuição dos itens nas soluções de 4 e 3 factores da escala das Estratégias de Gestão de Recursos, ACP com rotação Varimax (19 itens)

Solução	Factor	Valor próprio	Variância explicada	Itens**
4 factores	1	4.580	24.11%	68, 50, 45, 34, 75
	2	2.317	12.20%	70, 74, 48, 43, 73, 40, 58
	3	1.631	8.58%	60, 77, 37, 52, 80
	4	1.135	5.98%	35, 65
3 factores	1	4.580	24.11%	48, 73, 74, 70, 43, 65, 35, 40
	2	2.317	12.20%	68, 50, 45, 34, 75, 58
	3	1.631	8.58%	60, 77, 37, 52, 80

** Itens ordenados pela magnitude de saturação factorial

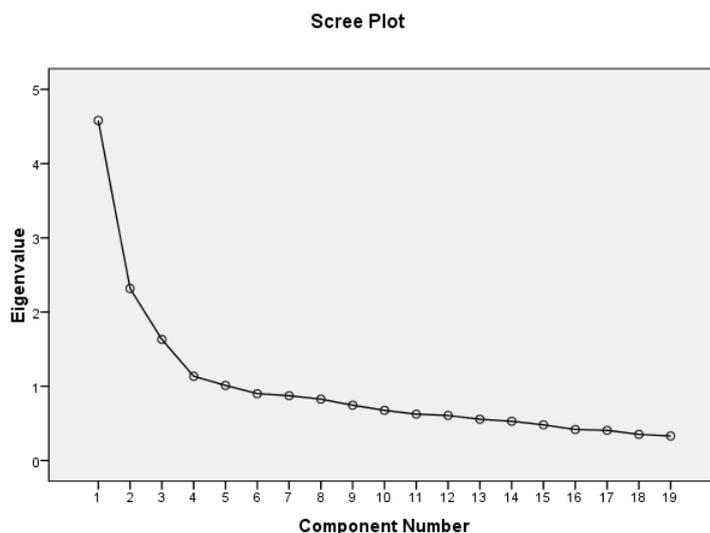


Gráfico 3. Scree plot da escala de Estratégias de Gestão de Recursos, ACP com rotação Varimax

Na solução de 4 factores os itens 40 e 58 saturaram significativamente em mais do que um factor. Na solução de 3 factores saturaram significativamente em mais do que um factor o item 40.

A rotação Oblimin por motivos de coerência e porque permitia uma solução factorial mais interpretável foi também escolhida para a Escala de Estratégias de Gestão de Recursos. No estudo da dimensionalidade da escala de estratégias de gestão de recursos utilizou-se uma ACP com rotação Oblimin. Foram retidos 3 factores no seu conjunto explicam 44,89% da variância total. As comunalidades oscilaram entre .30 (item 35) e .56 (item 68), com uma média de .44 (Quadro 25).

O factor 1 designado por nós Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo contém o item 48 e 74 da escala original Regulação do Esforço, e os itens 35, 43, 65, 70 e 73 da escala original Tempo e Ambiente de Estudo, com saturações que variam entre .529 e .708 que explicam 24.11% da variância total. Este factor diz respeito à capacidade que o estudante possui para controlar o seu esforço e atenção perante distrações e tarefas que não lhe suscitem interesse e também à gestão que faz do tempo através de reserva eficiente de tempo para estudar e estabelecimento de objectivos realistas e ainda à gestão do espaço onde realiza o seu trabalho (organizado, silencioso e relativamente livre de distrações visuais e auditivas).

O factor 2 por nós designado Gestão Relacional ou do Suporte Social contém o item 40, 58, 68 e 75 da escala original Procura de Ajuda, e os itens 34, 45 e 50 da escala original Aprendizagem com Colegas, com saturações que variam entre .404 e .740 que

explicam 12.20% da variância total. É respeitante à gestão do apoio dos colegas ou dos professores na sua aprendizagem e ao diálogo com os pares para esclarecimento de matérias do curso e atingimento de *insights* que ele poderia não alcançar sozinho.

O factor 3 designámo-lo Gestão Negativa ou Danosa é constituído pelos itens negativos do instrumento, ou seja, pelos itens 37 invertido (*Quando estudo para esta disciplina, sinto-me frequentemente tão preguiçoso ou aborrecido que desisto antes de terminar o que planeei fazer*), 60 invertido (*Quando o trabalho da disciplina é difícil, desisto ou estudo apenas as partes fáceis*) da escala original Regulação do Esforço, e os itens 52 invertido (*É-me difícil cumprir um horário de estudo*), 77 invertido (*Frequentemente, verifico que não tenho muito tempo para esta disciplina por causa de outras actividades*), 80 invertido (*Raramente tenho tempo para rever os meus apontamentos ou textos antes de um exame*) da escala original Tempo e Ambiente de Estudo, com saturações que variam entre .523 e .717 que explicam 8.58% da variância total.

Quadro 25. Distribuição dos itens pela solução factorial de 3 factores da escala de Estratégias de Gestão de Recursos, ACP com rotação Oblimin (19 itens)

Itens ¹¹	F1	F2	F3	<i>h</i> ²
74. Mesmo quando as matérias da disciplina são aborrecidas e desinteressantes, eu consigo continuar a trabalhar até terminar.	.708			.534
73. Vou às aulas da disciplina regularmente.	.704.			.516.
48. Trabalho arduamente para ter sucesso nesta disciplina, mesmo que não goste do que estamos a fazer.	.688.			.492.
70. Certifico-me de que acompanho as leituras e os trabalhos semanais para esta disciplina.	.649.		-.355	.468.
43. Aproveito bem o meu tempo de estudo para esta disciplina.	.613.	.405		.480.
65. Tenho um local habitual reservado para o estudo.	.545.			.299.
35. Normalmente, estudo num sítio onde me posso concentrar no trabalho.	.529.			.300.
68. Quando não consigo compreender a matéria nesta disciplina, peço ajuda a outro colega.		.740.		.560.
45. Tento trabalhar com outros colegas desta disciplina para completar os trabalhos que tenho de fazer.		.727.		.544.
50. Quando estudo para esta disciplina, reservo frequentemente tempo para discutir as matérias da disciplina com um grupo de colegas.		.725.		.541.
34. Quando estudo para esta disciplina, tento frequentemente explicar a matéria a um colega ou amigo.		.683.		.472.
75. Tento identificar os colegas nesta disciplina a quem posso pedir ajuda se for necessário.		.579.		.340.
58. Peço ao Professor para esclarecer conceitos que não compreendo bem.		.423.	-.352	.298.
40. Mesmo que tenha problemas em aprender a matéria desta disciplina, tento fazer o trabalho por mim, sem ajuda de mais ninguém.	.375	.404.		.520.
60. Quando o trabalho da disciplina é difícil, desisto ou estudo apenas as partes fáceis.			.717.	.518.
37. Quando estudo para esta disciplina, sinto-me frequentemente tão preguiçoso ou aborrecido que desisto antes de terminar o que planeei fazer.			.674.	.484.
77. Frequentemente, verifico que não tenho muito tempo para esta disciplina por causa de outras actividades.			.653.	.435.
52. É-me difícil cumprir um horário de estudo.			.632.	.429.
80. Raramente tenho tempo para rever os meus apontamentos ou textos antes de um exame.			.523.	.297.

Quadro 26. Valores próprios, variância explicada e designação dos factores extraídos com a ACP, rotação Oblimin, da escala de Estratégias de Gestão de Recursos

Factor	Designação	Valor próprio	Variância explicada	Nº de itens
Factor 1	Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo	4.580	24.11%	7 itens
Factor 2	Gestão Relacional ou do Suporte Social	2.317	12.20%	7 itens
Factor 3	Gestão Negativa ou Danosa	1.631	8.58%	5 itens

O Quadro 26 revela os valores da variância explicada e do valor próprio do factor 1 Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo, que são mais elevados do que os restantes factores.

¹¹ Ordenados pela magnitude de saturação factorial.

Quadro 27. Correlações entre componentes da escala de Estratégias de Gestão de Recursos

Componente	1	2	3
1	1		
2	.215*	1	
3	-.250*	-.152	1

*Significativo para $p \leq .01$, $n=224$.

O factor 1 (Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo) correlacionou-se significativamente com os factores 2 (Gestão Relacional ou do Suporte Social) e 3 (Gestão Negativa ou Danosa). Este resultado, em conjunto com a intenção de manter as opções de análise do MSLQ consistentes suportam a opção pela rotação Oblimin (Quadro 27).

Quadro 28. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo (Factor 1)

Itens	M	DP	r
74. Mesmo quando as matérias da disciplina são aborrecidas e desinteressantes, eu consigo continuar a trabalhar até terminar.	4.83	1.50	.599
73. Vou às aulas da disciplina regularmente.	6.04	1.36	.585
48. Trabalho arduamente para ter sucesso nesta disciplina, mesmo que não goste do que estamos a fazer.	4.98	1.27	.479
70. Certifico-me de que acompanho as leituras e os trabalhos semanais para esta disciplina.	4.71	1.43	.542
43. Aproveito bem o meu tempo de estudo para esta disciplina.	4.70	1.35	.528
65. Tenho um local habitual reservado para o estudo.	5.64	1.54	.426
35. Normalmente, estudo num sítio onde me posso concentrar no trabalho.	6.10	1.14	.431

O primeiro factor obteve um alfa de Cronbach de .786. Todos os itens se correlacionam significativamente com o factor (Quadro 28).

O factor 2 obteve um alfa de Cronbach obtido foi de .723 (Quadro 29).

Quadro 29. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Gestão Relacional ou do Suporte Social (Factor 2)

Itens	M	DP	r
68. Quando não consigo compreender a matéria nesta disciplina, peço ajuda a outro colega.	5.28	1.48	.563
45. Tento trabalhar com outros colegas desta disciplina para completar os trabalhos que tenho de fazer.	5.10	1.41	.558
50. Quando estudo para esta disciplina, reservo frequentemente tempo para discutir as matérias da disciplina com um grupo de colegas.	4.15	1.66	.547
34. Quando estudo para esta disciplina, tento frequentemente explicar a matéria a um colega ou amigo.	4.41	1.58	.484
75. Tento identificar os colegas nesta disciplina a quem posso pedir ajuda se for necessário.	4.99	1.61	.398
58. Peço ao Professor para esclarecer conceitos que não compreendo bem.	4.63	1.49	.313
40. Mesmo que tenha problemas em aprender a matéria desta disciplina, tento fazer o trabalho por mim, sem ajuda de mais ninguém.	3.96	1.79	.232

Quadro 30. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor Gestão Negativa ou Danosa (Factor 3)

Itens	M	DP	r
60. Quando o trabalho da disciplina é difícil, desisto ou estudo apenas as partes fáceis.	5.27	1.56	.489
37. Quando estudo para esta disciplina, sinto-me frequentemente tão preguiçoso ou aborrecido que desisto antes de terminar o que planeei fazer.	4.72	1.71	.476
77. Frequentemente, verifico que não tenho muito tempo para esta disciplina por causa de outras actividades.	4.06	1.69	.419
52. É-me difícil cumprir um horário de estudo.	3.93	1.87	.432
80. Raramente tenho tempo para rever os meus apontamentos ou textos antes de um exame.	5.36	1.56	.365

No factor 3 o alfa obtido foi de .681. Tal como nos outros 2 factores, todos os itens se correlacionaram significativamente com a escala (Quadro 30).

Quadro 31. Síntese das propriedades métricas da Escala de Estratégias de Gestão de Recursos

Subescala	Nº de itens	Mínimo	Máximo	Média	DP	Média reduzida	Alfa
Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo	7	14	49	37.00	6.37	5.29	.786
Gestão Relacional ou do Suporte Social	7	15	49	32.51	6.77	4.64	.723
Gestão Negativa ou Danosa	5	5	35	23.34	5.57	4.67	.681

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A iniciativa de apresentação de um capítulo versando sobre as características psicométricas do Questionário de Motivação para a Aprendizagem – MSLQ prendeu-se com duas necessidades a que anteriormente nos referimos: de conhecer as características psicométricas do dito instrumento e de obter uma versão portuguesa do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* de forma a concretizar os objectivos da nossa investigação, ultrapassando, assim, um constrangimento com que nos confrontámos que foi a impossibilidade de obter, em tempo útil para este trabalho, os resultados dos estudos levados a cabo pela equipa do Grupo de Estudos e Planeamento (GEP, 2006) do Instituto Superior Técnico, que em Julho de 2007 gentilmente nos cedeu o MSLQ e o Manual de Utilização do Questionário de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) uma versão em português do trabalho produzido por Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991).

Assim, e como consideração geral, podemos afirmar que o MSLQ se revelou um ajustado instrumento de auto-avaliação das orientações motivacionais dos estudantes e do uso que fazem de diferentes estratégias de aprendizagem no ensino superior (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; GEP, 2006; Melo, Mendes, Gonçalves, Pile & Carvalho, 2006).

Em face da necessidade de eliminação de alguns itens a nossa versão final do MSLQ apresenta-se composta por 77 itens, distribuídos por 3 secções: Motivação; Estratégias Cognitivas e Metacognitivas; Estratégias de Gestão do Tempo e do Esforço. Não tendo sido possível ver replicada a estrutura original do questionário nas suas 15 subescalas, neste estudo os itens repartem-se por 11 subescalas, que renomeámos (à excepção das subescalas Pensamento Crítico e Auto-Regulação Metacognitiva) face aos diferentes agrupamentos de itens que obtivemos nas análises factoriais exploratórias (ACP). Os factores extraídos puderam ser interpretados de acordo com os constructos próprios da motivação e estratégias para a aprendizagem no ensino superior (cf. Capítulo 3), apelando ainda a constructos do desenvolvimento do estudante do ensino superior (cf. Capítulo 2). De acentuar que analisando os itens que compõem os factores obtidos neste estudo, é possível compreender que apesar de diferentes proveniências (isto é, de diferentes subescalas) possuem afinidades de conteúdo, que julgamos serem responsáveis pelos agrupamentos factoriais encontrados. Sendo originalmente as subescalas consideradas modulares, foi com satisfação que verificámos que os indicadores de consistência interna (alfa de Cronbach) se revelaram, na sua maioria, adequados, oscilando entre .70 (caso das subescalas Auto-Regulação Metacognitiva e Elaboração Profunda com 5 itens cada) e .86 (caso da subescala Organização de Alto Rendimento com 13 itens). Os resultados obtidos permitem-nos concluir por um adequado grau de confiança na informação obtida. A excepção desta tendência ocorre em duas subescalas, a de Estratégias Superficiais de Aprendizagem Cognitiva e Metacognitiva (4 itens) e a de Gestão Negativa ou Danosa (5 itens), cujos valores de alfa de Cronbach são de .54 e .68, respectivamente.

No que diz respeito à secção de Motivação, todo o processo de análise da dimensionalidade conduziu à eliminação de 4 itens e a novos agrupamentos: obtivemos deste modo, uma nova estrutura que explica 42.82% da variância total. Os itens eliminados (2, 9, 18 e 25) compunham a subescala original de Crenças de Controlo da Aprendizagem, e eram itens cujas saturações e respectivos factores onde saturavam, não eram fáceis de interpretar quando se procurava a relação com os restantes itens.

Olhando para o conteúdo dos itens, foi possível perceber que eles possuíam uma frágil formulação, sendo possível que dois indivíduos com motivações ou estratégias muito distintas respondam exactamente do mesmo modo. São itens que não possuem grande poder de discriminação. Daí a opção de testar novamente a solução factorial do instrumento sem estes quatro itens.

Ainda a referir que o item 21, que saturava nos factores 1 e 3, foi atribuído ao factor 3, pelo facto de ser neste factor que se encontravam os outros itens correspondentes à Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho (da escala original). Os itens 1 e 16, ficaram colocados no factor 1 (apesar de também saturarem no factor 3) que é composto pelos itens originais do Valor da Tarefa e da Orientação Intrínseca para os Objectivos. Assim, o primeiro factor, denominado Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca, é constituído por dez itens que explicam 23.61% da variância total. Esta subescala representa a percepção que os estudantes possuem dos motivos próprios pelos quais estão envolvidos numa tarefa e o quão interessante, importante e útil é a tarefa. Num ponto de vista interpretativo esta junção revelou-se bastante interessante uma vez que nos permite imaginar que estamos perante um *casamento (predictor) de sucesso*, em que motivação intrínseca e reconhecimento e interesse na tarefa se congregam num só componente, traduzindo a ideia de que o indivíduo que valoriza os seus interesses e objectivos próprios valoriza também as tarefas de aprendizagem, atribuindo-lhe utilidade, interesse e importância, o que, de acordo com a literatura, parece ser muito favorável aos desempenhos bem sucedidos.

O segundo factor, denominado Orientação Extrínseca e a Ansiedade aos Testes é constituído por nove itens e explicam 10.99% da variância total. Este diz respeito, por um lado, ao grau em que o estudante se percebe a ele próprio como estando a participar numa tarefa por razões como notas, recompensas, desempenho, avaliação por outrem ou mesmo competição (orientação extrínseca) e não por razões motivacionais próprias ou intrínsecas. Por outro lado estas características surgem agora “casadas” com a Ansiedade aos Testes, que por definição se encontra negativamente às expectativas e desempenho académico (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Esta subescala da Ansiedade aos Testes é composta por duas componentes: a preocupação ou cognitiva e a emocional. Num ponto de vista interpretativo esta junção revelou-se preocupante uma vez que nos permite imaginar que estamos perante *uma díade favorável ao insucesso*, em que motivação extrínseca e ansiedade aos momentos de avaliação se congregam num só componente, traduzindo a ideia de que o indivíduo que se orienta

sobretudo para atingir notas, recompensas, desempenho, competição pode sentir-se muito ansioso em situação de avaliação.

O terceiro factor, denominado de Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho é constituído por oito itens e explicam 8.23% da variância total. Através desta subescala pudemos avaliar as expectativas de sucesso relacionadas com o desempenho da tarefa e as expectativas de auto-eficácia relacionadas com a capacidade e autoconfiança de realizar uma tarefa.

A solução desta secção apresenta-se da forma seguinte, como mostra o quadro 32, contendo os valores de alfa de Cronbach.

Quadro 32. Subescalas do MSLQ, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção da Motivação

Subescalas	Itens	Alfa(α) n=224
Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca para os Objectivos	4, 10, 17,23,26,27 1,16,22,24.	.80
Orientação Extrínseca para os Objectivos e Ansiedade aos Testes	7,11,13,30 3, 8, 14,19,28.	.74
Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	5,6,12,15,20,21,29,31.	.82

Relativamente à secção das **Estratégias de Aprendizagem** não houve necessidade de excluir itens. A solução final obtida, revelou-se facilmente interpretável a partir dos itens, repartidos por 5 factores para as Estratégias Cognitivas e Metacognitivas (que explicaram 50,88% da variância total). Como não se replicou a estrutura original a interpretação dos novos factores foi feita, mais uma vez, com base nas concepções teóricas que subjazem à criação do MSLQ mas também de outros constructos provenientes de outros quadros conceptuais como os que dizem respeito às abordagens à aprendizagem (Biggs, 2005; Zimmerman, 1998; Rosário, Nuñez & Pienda, 2006; Valadas, 2001;) e ao desenvolvimento cognitivo (Perry, 1970, Ferreira & Bastos, 2005; Marchand, 2001) e psicossocial (Chickering & Reisser, 1993; Pinheiro, 2003; Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997) dos estudantes.

Julgamos pertinente destacar a designação de 3 factores recorrendo à nomenclatura de Biggs nomeadamente para designar uma subescala de Estratégias Superficiais de Aprendizagem Cognitiva para a qual contribuem itens de proveniência variada mas cujo conteúdo remete para uma intenção de libertação da tarefa como mínimo de esforço, com recurso sobretudo à memorização (Biggs, 2005), mínimo de auto-regulação

(Zimmerman, 1998; Rosário, Nuñez & Pienda, 2006), recorrendo, assim, sobretudo a actividades de ensaio e treino de baixo nível cognitivo (*item 33: Durante o tempo de aula, perco habitualmente partes importantes, porque estou a pensar noutras coisas; item 57: Frequentemente descubro que estive a estudar para esta disciplina mas não soube o que é que realmente ela tratava; item 72: Faço uma lista de pontos importantes para esta disciplina e memorizo a lista; item 67: quando estudo para esta disciplina, escrevo sumários sucintos das ideias principais dos textos e dos conceitos das aulas teóricas*).

Por outro lado, designámos por *Elaboração Profunda* o factor em que sobressaem itens que traduzem a necessidade dos estudantes abordarem a tarefa de modo significativo, isto é de forma a adequar as actividades cognitivas aos desafios da tarefa e ao seu prazer em aprender autónoma e criticamente, accionando simultaneamente todo um conjunto de conhecimentos prévios relevantes (*item 62: Tento relacionar ideias desta disciplina com ideias de outras disciplinas sempre que possível; item 64: Quando estou a ler para esta disciplina tento relacionar o assunto com o que já sei; item 81: Tento aplicar as ideias dos textos que li a outras actividades da disciplina, como a exposição teórica e a discussão; item 61: Quando estudo tento pensar aprofundadamente sobre um tema e decidir o que é suposto aprender com ele em vez de apenas o ler; Item 66: Tento aplicar as minhas próprias ideias relacionadas com o que estou a aprender nesta disciplina*).

Finalmente uma justificação para a designação do factor *Organização de Alto Rendimento*. Biggs (2005) afirma que os estudantes com uma abordagem preferencial deste tipo pretendem acima de tudo valorizar e consolidar o seu auto-conceito académico obtendo com frequência resultados escolares muito elevados. Auto-disciplina, planificação prévia e sistemática das tarefas, parecem ser os aspectos mais marcantes (*por exemplo, item 53: Quando estudo para esta disciplina reúno informação de diferentes fontes tais como as aulas teóricas, textos e discussões; 29: Quando estudo para esta disciplina faço-o dizendo a matéria para mim mesmo várias vezes; item 44. se as matérias da disciplina são difíceis de compreender altero a minha forma de ler os textos; item 54: Antes de estudar uma matéria nova faço uma leitura na diagonal para ver como está organizada*).

Neste âmbito, apresentamos no Quadro 33 a solução desta secção por nós encontrada, face às características da nossa amostra com os valores de alfa de Cronbach correspondentes.

Quadro 33. Subescalas do MSLQ, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção das Estratégias de Aprendizagem Cognitivas e Metacognitivas

Subescalas Estudo actual	Proveniência do item (Pintrich <i>et al.</i> , 1991)	Itens	Alfa (α) n=224
Organização de Alto Rendimento	Organização	32,42,49,63.	.86
	Elaboração	53,69.	
	Ensaio/Treino	39,46,59	
	Auto-regulação	41,44,54,79.	
Pensamento Crítico	Pensamento Crítico	38,47,51,71.	.75
Elaboração Profunda	Elaboração	62,64,81.	.70
	Auto-regulação	61.	
	Pensamento Crítico	66.	
Auto-regulação	Auto-regulação	36,55,56,76,78.	.69
Estratégias Superficiais de Aprendizagem Cognitiva	Auto-regulação	33 (invertido),57 (invertido).	.54
	Ensaio/Treino	72.	
	Elaboração	67.	

Na secção das **Estratégias de Gestão de Recursos** não houve necessidade de excluir itens. A solução final obtida, revelou-se facilmente interpretável a partir dos itens, repartidos por 3 factores para as Estratégias Gestão de Recursos (que explicaram 48,89% da variância total). Neste âmbito, apresentamos no Quadro 34 a solução desta secção por nós encontrada, face às características da nossa amostra com os respectivos valores de alfa de Cronbach.

Os factores encontrados traduzem associações de itens igualmente interessantes, sendo clara a existência de um factor que traduz a gestão auto-regulada de aspectos estratégicos ou táticos relacionados com o processo de aprendizagem, especificamente no que diz respeito ao esforço (*item 48: Trabalho arduamente para ter sucesso nesta disciplina mesmo que não goste do que estamos a fazer*), ao tempo (*item 43: Aproveito bem o meu tempo de estudo para esta disciplina*) e ao próprio ambiente de estudo (*item 35: Normalmente estudo num sítio onde me posso concentrar no trabalho*). Um segundo factor aponta para aspectos relacionais ou de suporte social, com ênfase para os benefícios dos relacionamentos sociais nomeadamente com colegas (*item 45: Tento trabalhar com colegas desta disciplina para completar os trabalhos que tenho de fazer*) e professores (*item 58: Peço ao professor para esclarecer conceitos que não compreendo bem*). Nesta secção, o factor 3 designámo-lo por Gestão Negativa ou Danosa pois é constituído só por itens negativos, cujas pontuações são invertidas, e que traduzem o lado *sombrio* da Gestão de Recursos, que a ser dominante face às outras estratégias poderá causar danos efectivos no processo de aprendizagem e sucesso académicos (*Item 37: Quando estudo para esta disciplina, sinto-me frequentemente tão*

preguiçoso ou aborrecido que desisto antes de terminar o que planeei fazer; Item 60: Quando o trabalho da disciplina é difícil, desisto ou estudo apenas as partes fáceis; item 52: É-me difícil cumprir um horário de estudo; Item 77: Frequentemente, verifico que não tenho muito tempo para esta disciplina por causa de outras actividades; item 80: Raramente tenho tempo para rever os meus apontamentos ou textos antes de um exame).

Quadro 34. Escalas, proveniência dos itens, itens e valores de alfa de Cronbach que constituem a secção das Estratégias de Gestão de Recursos

Subescalas Estudo actual	Proveniência do item (Pintrich <i>et al.</i>, 1991)	Itens	Alfa (α)
Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo	Regulação do Esforço	48,74.	.79
	Tempo e Ambiente de Estudo	35,43,65,70,73.	
Gestão Relacional/ Suporte Social	Procura de Ajuda	58,68,75, 40 (invertido)	.72
	Apoio dos Colegas	34,45,50.	
Gestão Negativa ou Danosa	Regulação do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo	60(invertido),37(invertido), 52(invertido),77(invertido), 80(invertido).	.68

Olhando, por fim para as matrizes de correlações dentro de cada secção é possível afirmar que os factores se associam de acordo com o esperado, sem mostras de colinearidade mas sim com o reforço da importância de avaliar todas as dimensões encontradas.

Tendo em conta que estamos perante um estudo de adequação de uma medida de uma variável que, a nosso ver, é susceptível de ser afectada não só pelos contextos académicos mas também pelas características cognitivas, pessoais e sociais próprios dos estudantes, será, a nosso ver, pertinente, realizar novos estudos, talvez de natureza confirmatória, a fim de avaliar a estrutura factorial encontrada neste estudo. Em próximos estudos, com novas amostras será igualmente pertinente a realização de avaliação dos parâmetros de validade do MSLQ, explorando as correlações entre as subescalas encontradas e as de outros instrumentos, nomeadamente de abordagens à aprendizagem, auto-regulação da aprendizagem, motivação intrínseca e extrínseca, desenvolvimento cognitivo e pensamento crítico, métodos de estudo, desenvolvimento psicossocial e suporte social e, ainda, “boas práticas” dos estudantes em contexto académico.

CAPÍTULO 5.

Orientações Motivacionais, Estratégias de Aprendizagem e Assiduidade às Aulas: um estudo no âmbito do percurso formativo em Enfermagem

O desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento Humano.

Lemos, 2005

1. INTRODUÇÃO

Nos três primeiros capítulos deste trabalho, fizemos referência às abordagens teóricas e aos resultados empíricos de alguns estudos relacionados com as orientações motivacionais e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes do ensino superior. No capítulo anterior, tivemos a oportunidade de apresentar um instrumento de avaliação das Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, tendo-se levado a cabo os estudos de natureza psicométrica necessários para verificar a sua adequação à população visada pelo nosso estudo.

Neste capítulo, abordamos os aspectos metodológicos do nosso estudo, quer a nível da caracterização da amostra, dos instrumentos e procedimentos bem como da respectiva justificação dos cálculos. Fazemos uma abordagem aos resultados, tendo em conta as variáveis em estudo, os objectivos e as hipóteses de investigação.

2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Pelo referido acima, para a nossa pesquisa delineámos os seguintes objectivos de investigação:

- Analisar as estratégias de motivação e de aprendizagem utilizadas na unidade curricular de Enfermagem, nos quatro anos de formação;

- Analisar a relação das variáveis sócio-demográficas e académicas com as orientações motivacionais para a frequência às aulas na unidade curricular de Enfermagem;
- Analisar a relação das variáveis sócio-demográficas e académicas com as estratégias de aprendizagem utilizadas na unidade curricular de Enfermagem;
- Identificar os motivos pelos quais os estudantes frequentam as aulas teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais da unidade curricular de Enfermagem;
- Identificar factores predictores da frequência às aulas teóricas.

Em seguimento dos objectivos de pesquisa delineados e suportados pela revisão da literatura e dos estudos realizados nesta área, impõe-se o estabelecimento de um corpo de hipóteses com a finalidade de evidenciar alguma relação entre as variáveis que expliquem o nosso problema em estudo.

H1 – A motivação dos estudantes é superior no sexo feminino.

H2 – Os estudantes que nunca reprovaram diferem dos que reprovaram ao nível das estratégias de aprendizagem.

H3 – Estudantes com melhores notas de candidatura têm menos reprovações na unidade curricular de Enfermagem.

H4 – A motivação dos estudantes diminui à medida que avançam no curso.

H5 – Um estudante mais motivado utiliza mais estratégias de aprendizagem.

H6 – A assiduidade às aulas na unidade curricular de Enfermagem é mais elevada nos estudantes do sexo feminino.

H7 – Os estudantes faltam mais à medida que avançam no curso.

3. METODOLOGIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Relembre-se que o número de participantes deste estudo é de 224 estudantes, em que 82.10% de estudantes são do sexo feminino (n=184) e 17.90% de estudantes do sexo masculino (n=40). A maioria dos sujeitos, isto é, 96.00% é solteira. O 1º ano contribuiu com 35.70% para a amostra, o 2º ano com 20.10%, o 3º com 14.70% e o 4º ano com 29.50%.

A idade dos estudantes variou entre 17 e 35 anos, com uma média de 20.99 anos (DP=2.55).

3.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O protocolo desta investigação é constituído, numa primeira parte, por vinte e uma questões que construímos com a finalidade de caracterizar a amostra do ponto de vista socio-demográfico, do percurso académico, do grau de satisfação com o curso, escola e a cidade, e procurar saber da pontualidade e assiduidade às aulas, do número de faltas dadas no ano lectivo em curso, bem como dos motivos que levam os estudantes a frequentar e a faltar às aulas teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais de uma forma em geral, isto é sem especificação da unidade curricular (Anexo 1).

Na sequência desta, segue-se o Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ), com 77 itens dirigidos a uma única disciplina (nuclear), a Unidade Curricular de Enfermagem (Anexo 1).

Por último, construímos uma ficha de caracterização da Unidade Curricular de Enfermagem, com nove questões, a fim de avaliar de um modo mais conciso, o número de faltas dado, as razões da assiduidade ou falta dela às aulas teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais, o grau de insatisfação/satisfação com esta unidade curricular, bem como o número de reprovações acontecidas (Anexo 1).

Tendo sido descritos os procedimentos desta investigação no capítulo anterior relembramos somente que no momento da aplicação, os estudantes foram informados dos objectivos do estudo.

3.3. JUSTIFICAÇÃO DOS CÁLCULOS

Os cálculos foram efectuados com o pacote estatístico SPSS versão 16.0, tendo-se iniciado a análise descritiva de todas as variáveis tendo sido calculadas médias e desvio-padrão para todas as variáveis numéricas, bem como frequências e percentagens para todas as variáveis nominais e em alguns casos ordinais.

Sempre que se pretendeu testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis recorreu-se à estatística inferencial, aceitando como significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de $p < .05$ (Howell, 2002). O nível de significância foi no caso das correlações mais exigente, $p < .01$, por ser uma prova estatística sensível ao tamanho da amostra. Dito de outra forma, à medida que o tamanho da amostra aumenta, o valor crítico para a magnitude da correlação baixa, mantendo o nível de significância constante, de onde podem resultar correlações estatisticamente significativas mas sem valor substantivo.

Análise de Variância (ANOVA) permite testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias de uma variável contínua nos níveis de uma variável nominal (Hair, Anderson & Tatham, 1995) por exemplo, diferenças nas médias obtidas pelos sujeitos (grupos) na escala MSLQ em função do género. As provas estatísticas paramétricas têm como pressuposto a distribuição normal da variável contínua e a homocedasticidade entre os níveis da variável. A análise levou estes aspectos em consideração.

Dado o impacto que os valores extremos, ou outliers, podem ter no enviesamento resultado de provas estatísticas multivariadas, foi efectuado o seu estudo e considerados outliers observações que se distanciassem $\pm 3DP$ da média. Os valores extremos são uma combinação única de características identificáveis como distintas de outras observações (Hair, Anderson, & Tatham, 1995). Para estudar a distribuição dos dados por variável, foi calculada a assimetria estandardizada. A distribuição da variável foi assumida como tendencialmente normal sempre que a assimetria estandardizada foi inferior a 2. Foi testada ainda a homocedasticidade entre os níveis da variável independente com o teste de Levene.

A relação entre duas variáveis intervalares foi avaliada recorrendo ao cálculo da correlação de Pearson (Howell, 2002). A correlação de Pearson é uma prova paramétrica que avalia o grau de associação entre duas variáveis não estabelecendo uma relação de causalidade. Esta prova pode ser usada quando as variáveis em estudo têm uma distribuição tendencialmente normal, ou no caso de amostras grandes ($n \approx 100$),

fazendo apelo ao teorema do limite central, quando a relação entre as variáveis é basicamente linear e as duas variáveis são medidas numa escala contínua.

Os dados omissos foram estudados na sua distribuição e no MSLQ foram estimados recorrendo ao procedimento EM do SPSS. Nas restantes variáveis e tendo como princípio a máxima preservação do tamanho da amostra foi utilizado o método *pairwise*, este método consiste em utilizar todos os casos válidos para cada par de variáveis (Allison, 2002).

4. RESULTADOS

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA VIVÊNCIA ACADÉMICA

Para 145 estudantes (64.73%), a entrada para o curso implicou a saída de casa dos pais (Quadro 35). Para os estudantes deslocados morar em casa própria (32.68%), em quarto alugado (33.99%), e residência de estudantes (25.49%) são as soluções mais comuns.

Quadro35. Distribuição da amostra relativamente ao local onde vive

	Variável	n	%
A entrada no curso implicou a saída de casa dos pais?	Não	79	35.27
	Sim	145	64.73
Se sim, está a viver em	Casa própria	3	2.07
	Casa alugada	49	33.79
	Quarto alugado	51	35.17
	Residência de estudantes	39	26.90
	Casa de familiares ou amigos	1	.69
	Outra situação	2	1.38

Os resultados revelam que a maioria dos estudantes afirma ter sido esta escola (65.6%) e este curso (88.8%) a sua primeira opção (Quadro 36).

A nota de candidatura variou entre 10 e 17.7 valores, com uma média de 14.95 (DP=.93). Catorze por cento dos estudantes entraram com média inferior a 14, e 12,6% entraram com uma nota de candidatura igual ou superior a 16.

Trinta e cinco estudantes já tinham estado matriculados noutra curso. Onze na área da saúde, dois em enfermagem e outros dois em veterinária. Sete estiveram

matriculados em curso da área das ciências, cinco na área da tecnologia e 4 na área da gestão. Os motivos são na sua maioria por gostar do curso de enfermagem.

Quando questionados sobre se já tinham reprovado no curso de enfermagem que frequentam somente dez estudantes (4.5%) responderam positivamente. Quatro no 1º e 3º ano respectivamente, e um no 2º ano (um aluno não indicou qual o ano de reprovação).

Considerando as reprovações no ensino secundário, quarenta e oito estudantes (21.4%) responderam afirmativamente. O 12º ano foi o que mais contribuiu para este resultado com 18.8% da amostra a repetir o 12º ano.

De salientar que apenas dois estudantes assinalaram simultaneamente repetências no secundário e no curso de enfermagem¹.

Quadro 36. Distribuição dos estudantes pela ordem de opção pela escola e curso

Ordem	Opção pela escola		Opção pelo curso	
	N	%	n	%
1ª	147	65.6%	199	88.8%
2ª	23	10.3%	15	6.7%
3ª	18	8.0%	4	1.8%
4ª	16	7.1%	1	.4%
5ª	20	8.9%	5	2.2%

Nos vários aspectos questionados os estudantes tendem a estar satisfeitos (Quadro 37). Uma maior satisfação evidencia-se no que diz respeito ao espaço onde mora e ao curso que frequentam.

Quadro 37. Percentagem do grau de satisfação com a cidade, residência, curso e escola, médias e desvios-padrão

Grau de satisfação com	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Média	DP
Cidade onde se situa a escola	2.7	7.6	26.3	50.4	12.9	3.63	.90
Espaço (casa ou quarto) onde mora	2.3	2.3	7.3	45.0	43.2	4.25	.86
Localização do sítio onde mora em relação à sua escola	3.6	5.4	17.5	49.8	23.8	3.85	.97
Curso	1.8	2.2	7.2	55.2	33.6	4.17	.80
Escola	3.1	8.0	23.7	50.9	14.3	3.65	.93

¹ Ambos no 12º ano, e no curso de enfermagem no 1º e 3º anos, respectivamente.

4.2. PONTUALIDADE E ASSIDUIDADE

Os resultados revelam que não existem diferenças entre géneros na falta de assiduidade ($F(1,203)=0.050$, $p=.822$). Relativamente ao ano de curso existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na falta de assiduidade ($F(1,203)=5.437$, $p=.001$). Verifica-se uma ligeira subida na falta de assiduidade do 1º para o 2º ano; depois baixa do 2º para o 3º e a diferença estatisticamente significativa existente dá-se entre o 3º e o 4º ano (Quadro 38).

Quadro 38. Médias e desvios-padrão da falta de assiduidade por género e ano de curso

Ano de curso	Feminino			Masculino			Total		
	n	média	DP	n	média	DP	n	média	DP
1º	64	1.64	1.76	16	1.56	2.13	80	1.62	1.83
2º	41	2.22	3.47	4	.75	1.50	45	2.09	3.36
3º	26	1.00	2.24	7	1.00	1.10	33	1.00	2.06
4º	53	2.47	2.63	13	4.50	4.78	66	2.88	3.24
Total	175	1.90	2.58	38	2.32	3.36	213	1.98	2.73

Oito estudantes faltam mais de sete horas por semana; têm idades entre os 20 e os 24 anos; dois do género masculino e seis do género feminino; seis frequentam o 4º ano, um o 3º ano e um o 2º ano; escolheram enfermagem como 1ª opção; e entraram com médias entre 14.10 e 16 valores (Quadro 39).

Quadro 39. Categorização do número de horas que os estudantes faltam

Horas de faltas	n	%
Não faltam	86	38.4
1 a 2	69	30.8
3 a 4	33	14.7
5 ou mais	36	16.1

Podemos observar pela análise do Quadro 40 que cerca de 24% de estudantes e 63% consideram-se sempre ou frequentemente pontuais.

Quadro 40. Percentagem da frequência de pontualidade, médias e desvios-padrão (n=223)

Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Média	DP
24.1	63.4	11.2	.9	.4	1.90	.65

Também podemos verificar pela análise do Quadro 41 que a maior parte dos estudantes (64.9%) não participa em qualquer actividade extracurricular.

Quadro 41. Percentagem das actividades extracurriculares (n=223)

Nenhuma actividade	Uma actividade	Duas actividades	Três actividades	Quatro ou mais actividades
64.9	19.8	11.3	1.4	2.7

Para analisar os motivos que levam os estudantes a faltar às aulas teóricas foi, em primeiro lugar, necessário perceber os padrões de resposta. Assinalaram por ordem até três opções 50% dos estudantes. Assinalaram apenas uma opção 8.3% dos estudantes, e 10.5% ordenaram duas opções. Ordenaram de um a três motivos 31.1% dos inquiridos. Mais de três motivos foram ordenados por 45.6% dos estudantes. Respostas inválidas foram dadas por 3.1 estudantes, e 1.3% não assinalaram qualquer motivo.

Para tornar a análise das respostas mais inteligível considerámos as três primeiras opções ordenadas.

No Quadro 42, apresentamos para cada motivo o número e percentagem de sujeitos que não o escolheram em qualquer das três posições consideradas. Em seguida o número e percentagem de sujeitos que escolheram o motivo em 1^a, 2^a e 3^a opção, respectivamente.

Como podemos analisar, o motivo mais vezes assinalado pelos estudantes para faltar às aulas em primeiro lugar é o “*Para estudar para a (s) frequência (s)/exame (s)*”, e que tem a ver com as dificuldade da gestão do tempo e do esforço, conforme defendem os autores consultados.

Quadro 42. Frequência da posição atribuída a cada motivo para faltar às aulas teóricas (ordenados pela frequência de escolha)

Motivos	Não escolhida		1º lugar		2º lugar		3º lugar	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Para estudar para a (s) frequência (s)/exame (s)	43	25.44	111	65.68	11	6.51	4	2.37
Não é obrigatório, não há faltas	143	84.62	7	4.14	12	7.10	7	4.14
Tenho dificuldade em me levantar cedo	146	86.39	9	5.33	9	5.33	5	2.96
As matérias das disciplinas são pouco interessantes	150	88.76	4	2.37	12	7.10	3	1.78
A minha saúde	151	89.35	5	2.96	9	5.33	4	2.37
Tenho dificuldade em gerir o tempo	155	91.72	6	3.55	8	4.73	0	.00
Os meus professores têm poucas qualidades pedagógicas	155	91.72	3	1.78	5	2.96	6	3.55
Os meus colegas desafiam-me para outras actividades	157	92.9	4	2.37	3	1.78	5	2.96
Porque aprendo pouco	160	94.67	5	2.96	1	.59	3	1.78
Tenho actividades extracurriculares que se sobrepõem às aulas	160	94.67	6	3.55	2	1.18	1	.59
Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a formação prática que me é dada no curso	161	95.27	0	.00	1	.59	7	4.14
Porque é só tirar apontamentos	161	95.27	0	.00	4	2.37	4	2.37
Não gosto das aulas	162	95.86	1	.59	4	2.37	2	1.18
Porque são aulas em que não participo/não faço nada	162	95.86	2	1.18	3	1.78	2	1.18
Os professores demonstram pouco interesse pelos alunos	165	97.63	2	1.18	2	1.18	0	.00
Porque tenho os colegas que me dão os apontamentos	165	97.63	1	.59	0	.00	3	1.78
O meu trabalho	165	97.63	2	1.18	1	.59	1	.59
Não consigo acompanhar as aulas	166	98.22	1	.59	1	.59	1	.59
As disciplinas do meu curso não estão bem articuladas entre si	166	98.22	0	.00	3	1.78	0	.00
O(A) meu(minha) namorado(a)	166	98.22	1	.59	1	.59	1	.59
Invisto pouco no curso porque quero mudar de curso	167	98.82	1	.59	1	.59	0	.00
Não conheço bem as pessoas do meu ano	167	98.82	0	.00	1	.59	1	.59
São aulas com muita gente	167	98.82	1	.59	1	.59	0	.00
Não preciso das aulas para estudar para as frequências ou exames	168	99.41	0	.00	0	.00	1	.59
Não preciso das aulas para me sair bem nos estágios	168	99.41	0	.00	0	.00	1	.59
Porque sou uma pessoa que invisto pouco naquilo que faço	169	100	0	.00	0	.00	0	.00

Nos motivos porque vão às aulas teóricas assinalaram por ordem até três opções 95.2% dos estudantes. Apenas uma opção foi assinalada por 8.5% dos estudantes. Hierarquizaram duas opções 12.1%, e três opções 74.6%. Nos casos em que foram hierarquizadas mais do que três opções, consideraram-se as três primeiras.

Os resultados do Quadro 43 revelam que o motivo assinalado pelos estudantes mais vezes e em 1º lugar para frequentar as aulas teóricas é o “ *A ida às aulas ajuda na*

compreensão da matéria”, seguido de “*A ida às aulas ajuda na compreensão da matéria*” e “*Tenho curiosidade sobre os assuntos*”.

Quadro 43. Frequência da posição atribuída aos motivos porque frequentam as aulas teóricas (ordenados pela frequência de escolha)

Motivo	Não escolhida		1º lugar		2º lugar		3º lugar	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A ida às aulas ajuda na compreensão da matéria	93	42.86	72	33.18	30	13.82	22	10.14
Porque os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática	144	66.36	27	12.44	34	15.67	12	5.53
Porque gosto de tirar os meus apontamentos	147	67.74	18	8.29	35	16.13	17	7.83
Tenho interesse nos conteúdos	154	70.97	21	9.68	22	10.14	20	9.22
Tenho curiosidade sobre os assuntos	165	76.04	25	11.52	13	5.99	14	6.45
Dá para esclarecer eventuais dúvidas	172	79.26	3	1.38	14	6.45	28	12.9
Porque me ajuda a sistematizar o estudo	184	84.79	6	2.76	10	4.61	17	7.83
Porque sou responsável	186	85.71	14	6.45	8	3.69	9	4.15
Dá para aprender alguma coisa	190	87.56	6	2.76	13	5.99	8	3.69
Porque gosto das aulas	197	90.78	12	5.53	6	2.76	2	.92
Para compreender a relação entre os conteúdos das várias disciplinas	199	91.71	4	1.84	4	1.84	10	4.61
Porque aprendo muito	202	93.09	5	2.30	6	2.76	4	1.84
Porque é dever do aluno assistir às aulas	208	95.85	4	1.84	2	.92	3	1.38
Necessito de interagir na aula, quer com os colegas quer com o professor	211	97.24	0	0	3	1.38	3	1.38
Porque não tenho mais nada para fazer	213	98.16	0	0	2	.92	2	.92
Para causar boa impressão ao professor/colegas	214	98.62	0	0	1	.46	2	.92
É uma oportunidade de interacção com o professor	215	99.08	0	0	0	0	2	.92
É o desejo dos meus pais	216	99.54	0	0	0	0	1	.46

Relativamente aos motivos porque frequentam as aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais apenas uma opção foi assinalada por 14.0% dos estudantes. Ordenaram dois motivos 11.4% dos inquiridos e três opções 32.0%. Das respostas dos estudantes que ordenaram mais de três opções (38.6%) foram consideradas para a análise as três primeiras (Quadro 44).

O facto de os estudantes terem assinalado as respostas de “*As aulas práticas complementarem as teóricas*”, “*Para adquirir competências específicas*”, “*Porque encontro ligação entre as matérias ensinadas e a formação prática que me é dada no curso*”, “*Porque a Enfermagem é essencialmente prática*” e “*Porque há faltas*”, constituem os principais motivos para frequentarem as aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais.

Quadro 44. Frequência da posição atribuída aos motivos porque frequentam as aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais (ordenados pela frequência de escolha)

Motivo	Não escolhida		1º lugar		2º lugar		3º lugar	
	n	%	n	%	n	%	n	%
As aulas práticas complementam as teóricas	98	44.55	68	30.91	39	17.73	15	6.82
Para adquirir competências específicas	133	60.45	29	13.18	30	13.64	28	12.73
Porque a Enfermagem é essencialmente prática	152	69.09	25	11.36	21	9.55	22	10
Porque encontro ligação entre as matérias ensinadas e a formação prática que me é dada no curso	160	72.73	27	12.27	18	8.18	15	6.82
Porque há faltas	171	77.73	24	10.91	19	8.64	6	2.73
Porque aprendo muito	181	82.27	17	7.73	15	6.82	7	3.18
Ajudam a consolidar os conhecimentos para as frequências ou exames	183	83.18	7	3.18	12	5.45	18	8.18
Para me sair bem nos estágios	189	85.91	4	1.82	10	4.55	17	7.73
Gosto destas aulas	195	88.64	11	5	6	2.73	8	3.64
Para acompanhar melhor as aulas	202	91.82	6	2.73	9	4.09	3	1.36
Porque invisto muito no curso	203	92.27	5	2.27	4	1.82	8	3.64
É divertido ir para a sala de demonstrações	209	95.00	2	.91	3	1.36	6	2.73
Porque ninguém falta	214	97.27	2	.91	1	.45	3	1.36
São aulas em que participo muito	217	98.64	0	0	0	.00	3	1.36
Não tenho dificuldades em gerir o tempo	219	99.55	0	0	1	.45	0	.00

4.3. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR DE ENFERMAGEM

Ao analisarmos o Quadro 45 podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os anos de curso e o número de faltas à cadeira de enfermagem ($F(3.194)=.118, p=.949$).

Quadro 45. Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo do número de faltas dadas à cadeira de enfermagem

Ano de curso	n	Média	Mínimo	Máximo
1º	80	3.82	0	30
2º	45	3.22	0	35
3º	33	3.39	0	30
4º	66	3.79	0	24

Na caracterização da Unidade Curricular de Enfermagem, as questões 2, 3 e 4 referiam-se aos motivos porque os estudantes faltam às aulas e eram de resposta aberta. A análise de conteúdo efectuada, partiu das respostas dos sujeitos para chegar às categorias de resposta, ou seja, foram utilizados procedimentos abertos. As frequências que apresentamos para as categorias dizem respeito às unidades de análise.

Quando questionados sobre os motivos que os terão levado a faltar às aulas teóricas da Unidade Curricular de Enfermagem, um significativo grupo de estudantes aponta razões que podemos sintetizar em dificuldades de gestão do tempo ou do esforço (n=121). Entraram nesta categoria respostas como faltar para o estudo para frequências ou exames, dificuldade em levantar cedo, para dormir ou por cansaço.

Há ainda estudantes que faltam por motivos de força maior como sejam problemas de saúde do próprio ou familiares (n=60).

Aspectos pedagógicos ou didáticos são referidos quarenta e cinco vezes, apontando como motivo para faltar às aulas a falta de interesse das matérias disciplinares e a metodologia dos professores.

A frequência de actividades extracurriculares surge dezoito vezes.

Quando questionados porque vão às aulas teóricas alguns motivos surgem quase em oposição aos referidos atrás. Os motivos pedagógicos e/ou didáticos são referidos vinte e nove vezes. Inserimos aqui respostas que apontam para a ida às aulas ajuda na compreensão da matéria, os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática, são interessantes, facilita o estudo (Quadro 46).

Relativamente ao questionamento dos estudantes acerca dos motivos que os conduzem a frequentar as aulas Teórico-Práticas (TP) e Práticas Laboratoriais (PL), um número significativo (n=54) refere ter a ver com o controlo institucional da assiduidade, na resposta “*Porque há faltas*”, não querendo reprovar por faltas, daí ser muito raro haver faltas a este tipo de aulas.

Aspectos relacionados com a gestão do tempo e esforço foram referidos trinta e nove vezes. Inserimos aqui respostas relativas à consolidação de conhecimentos, orientação para o estudo e articulação com as diferentes matérias.

Na categoria Prática/Teórica, inserimos respostas como as aulas práticas complementam as teóricas, aquisição de competências específicas (práticas) e de que a Enfermagem (curso) é essencialmente prática (n=29), auxiliando deste modo o estudante na sua formação académica.

Os aspectos pedagógicos e/ou didáticos, foram referidos dezassete vezes, para as respostas relacionadas com o aspecto do carácter dinâmico e interactivo deste tipo de aulas e que agrada aos estudantes. Também inserimos nesta categoria respostas relativas a tirar dúvidas; gosto pelas aulas e curso; aulas importantes, interessantes e motivantes; aquisição de novos conhecimentos e a sua importância para aplicar no ensino clínico/estágio com dezasseis respostas (Quadro 46).

Quadro 46. Motivos apontados para faltar às aulas Teóricas, ir às aulas Teóricas e Teórico-Práticas e Práticas Laboratoriais

Categoria	Faltar Teóricas*	U	Ir Teóricas*	U	Ir Teórico-Práticas e Práticas Laboratoriais*	U
Gestão do tempo e do esforço	Para estudar para a frequência / exame (ou para outras disciplinas)	17	Consolidar conhecimentos Para ter a matéria em dia Ajuda a preparar para a frequência/exame	52	Consolidar conhecimentos Orienta o estudo Permite articular as diferentes matérias	39
	Tiro os apontamentos pelos colegas Já tenho os apontamentos	3	Gosto de tirar os meus apontamentos	29		
	Dificuldades na gestão do tempo Dificuldade em levantar cedo/Para dormir	82				
	Cansaço Carga horária excessiva	19				
Comprometimento com o curso	Não me apeteceu ir Estar com os amigos Irresponsabilidade	7	Porque sou responsável Porque é a disciplina base do curso	38	Sou responsável Aulas mais importantes do curso	7
Controlo institucional da assiduidade	Não há faltas	10			Porque há faltas	54
Aspectos pedagógicos e/ou didáticos	Os conteúdos das disciplinas não são interessantes Aprende-se pouco	29	Porque gosto aulas/conteúdos A ida às aulas ajuda na compreensão da matéria Articulação de conhecimentos com outras disciplinas Aprendo muito	18	Ajudam a tirar dúvidas Porque gosto das aulas/cursos Aprendo mais do que nas aulas teóricas Adquirir novos conhecimentos Importantes para aplicar no estágio/ensino clínico São aulas importantes/interessantes/motivantes	16
	Metodologia dos professores	16	Pelos professores Para esclarecer eventuais dúvidas São fundamentais para a aprendizagem As aulas são importantes/interessantes/dinâmicas:	11	Aulas dinâmicas/interactivas	17
Prática/ teoria	Não encontro ligação entre as matérias e a prática	3	Os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática Para ter bom desempenho/úteis no estágio	64	As aulas práticas complementam as teóricas Para adquirir competências específicas (práticas) A enfermagem (curso) é essencialmente prática	29
Aspectos independentes da unidade curricular	Ir mais cedo de fim-de-semana	10	Interagir na aula quer com os colegas quer com o professor	5	Interacção com colegas e professor/maior participação	2
	Motivos de força maior (consultas pessoais e familiares) Motivos de saúde	60	Receio de represálias do professor	3		
	Actividades extra-curriculares	18				

U: número de unidades de análise

Relativamente à participação dos estudantes nas aulas da Unidade Curricular de Enfermagem, 71% dos estudantes admite participar pouco (Quadro 47). A participação nas aulas não varia significativamente de ano para ano ($\chi^2(6)=5.223=p=.515$).

Noventa e dois vírgula nove por cento dos estudantes tencionam realizar a unidade curricular na época normal. Dos seis estudantes que pretendem fazer na época de recurso, quatro são do 1º ano, um do 2º ano e um do 4º ano. Em época especial assinalou um estudante do 4º ano.

Quadro 47. Caracterização da frequência da Unidade Curricular de Enfermagem

Participação nas aulas	n	%	Frequente a unidade	n	%	Época de realização da unidade	n	%
Muito	52	23.2	Pela 1ª vez	183	81.7	Época normal	208	92.9
Pouco	159	71.0	Pela 2ª vez	13	5.8	Época de recurso	6	2.7
Nada	11	4.9	Pela 3ª ou mais vezes	23	10.3	Época especial	1	.4
Não respondeu	2	.9	Não respondeu	5	2.2	Não respondeu	9	4.0
Total	224	100.0	Total	224	100.0	Total	224	100.0

A maior parte dos estudantes (75.3%) afirma-se satisfeito com a Unidade Curricular de Enfermagem (Quadro 48). Os onze estudantes que se afirmam insatisfeitos ou muito insatisfeitos são quatro do género masculino, sete do género feminino; oito frequentam o 4º ano, um o 1º, 2º e 3º anos respectivamente; entraram para o curso com médias entre 14 e 16.20; e o curso foi para dez a sua 1ª opção; cinco estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos com o curso, os restantes estão satisfeitos; sete estão insatisfeitos com a escola; e nove frequentam a unidade curricular pela 1ª vez.

Quadro 48. Caracterização da satisfação com a Unidade Curricular de Enfermagem (n=223)

Variável	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Média	DP
Grau de satisfação com a unidade curricular de enfermagem	.9%	3.6%	20.2%	65.0%	10.3%	3.80	.70

A maior parte dos estudantes afirma ter poucas dificuldades na Unidade Curricular de Enfermagem (Quadro 49). As dificuldades sentidas para fazer a unidade curricular não variam de ano para ano ($\chi^2(9)=7.311=p=.605$).

Quadro 49. Grau de dificuldade sentida na Unidade Curricular de Enfermagem (n=232)

	Sim, muitas dificuldades	Sim, algumas dificuldades	Sim, poucas dificuldades	Não, sem dificuldades
Grau de dificuldade na unidade curricular de enfermagem	.5%	37.1%	52.0%	10.4%

4.4. TESTE DAS HIPÓTESES

Como se pode observar no Quadro 50 não foram encontradas correlações significativas entre a idade e as subescalas de Motivação ou de Estratégias Cognitivas Metacognitivas ou de Gestão de Recursos.

Quadro 50. Correlações entre a idade e os resultados do MSLQ: Motivação e Estratégias de Aprendizagem

		Idade
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	R	.069
	P	.304
Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	R	-.086
	P	.202
Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	r	.133
	p	.048
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Realização de Alto Rendimento	r	-.021
	P	.760
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Pensamento Crítico	r	-.050
	P	.461
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Elaboração Profunda e Auto-regulada	r	.022
	P	.741
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Auto-regulação Metacognitiva	r	.080
	P	.234
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Estratégias de Natureza Superficial	r	.026
	P	.702
Estratégias gestão: Gestão auto-regulada do esforço, tempo e ambiente	r	.025
	P	.709
Estratégias Gestão: Gestão Relacional ou do Suporte Social	r	.057
	P	.400
Estratégias gestão: Gestão Negativa ou Danosa	r	.036
	P	.592

Nas subescalas de motivação, os estudantes do género feminino e masculino não apresentaram médias significativamente diferentes (Quadro 51). Dentro das estratégias cognitivas e metacognitivas as mulheres pontuam, em média, significativamente mais alto que os homens, na subescala Organização de Alto Rendimento ($F(1,223)=13.293$, $p=.000$). O que quer dizer que são os estudantes do sexo feminino que se envolvem mais de perto com a tarefa, que armazenam na memória os conhecimentos a longo prazo e são mais auto-regulados do ponto de vista metacognitivo, permitindo um ajustamento contínuo das suas próprias actividades cognitivas, aspectos conducentes à melhoria constante do desempenho (Pintrich *et al.*, 1991).

Também na subescala de Gestão Negativa ou Danosa as mulheres tendem a obter valores mais altos que os homens ($F(1,223)=5.093$, $p=.025$). Recordamos que os itens desta escala foram invertidos, e o que estes resultados nos informam é que são as mulheres que menos utilizam Estratégias de Gestão Negativas ou Danosa, que são estratégias como o próprio nome indica, prejudiciais para a aprendizagem, pois são relativas à falta de interesse, organização, gestão de tempo e empenho (Pintrich *et al.*, 1991).

Quadro 51. Médias, Desvios padrão e ANOVA da Motivação e Estratégias de Aprendizagem em função do género

Escala	Género	n	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	p
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	feminino	184	56.11	7.20	35	69	3.314	.070
	masculino	40	53.82	7.30	34	64		
Motivação: Ansiedade aos testes e orientação extrínseca	feminino	184	41.99	8.16	19	59	3.471	.064
	masculino	40	39.24	9.70	16	56		
Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	feminino	184	37.67	5.84	21	51	1.976	.161
	masculino	40	39.09	5.51	25	53		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Organização de Alto Rendimento	feminino	184	72.63	10.23	43	91	13.293	.000
	masculino	40	65.98	11.49	40	83		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Pensamento Crítico	feminino	184	17.34	4.28	6	28	1.670	.198
	masculino	40	18.32	4.90	8	28		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Elaboração Profunda e Auto-regulada	feminino	184	24.87	4.38	12	35	1.464	.228
	masculino	40	25.78	3.96	18	34		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Auto-regulação	feminino	184	23.99	5.09	9	35	.771	.381
	masculino	40	24.75	4.26	16	32		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Estratégias de Natureza Superficial	feminino	184	16.26	4.12	7	26	.652	.420
	masculino	40	15.68	4.24	6	24		
Estratégias Gestão: Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo	feminino	184	37.27	6.35	18	49	1.409	.237
	masculino	40	35.98	5.71	24	45		
Estratégias Gestão: Gestão Relacional ou do Suporte Social	feminino	184	32.64	6.66	15	49	.388	.534
	masculino	40	31.90	7.31	16	48		
Estratégias Gestão: Gestão Negativa ou Danosa	feminino	184	23.73	5.51	10	35	5.093	.025
	masculino	40	21.57	5.44	7	35		

Considerando o ano de curso (Quadro 52), não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 52. Médias, Desvios padrão e ANOVA da Motivação e Estratégias de Aprendizagem em função do ano de curso

Escala	Ano	n	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	p
	curso							
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	1	80	56,15	7,32	38	68	1.925	.126
	2	45	53,63	7,75	35	67		
	3	33	57,36	6,65	42	68		
	4	66	55,72	6,95	34	69		
Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	1	80	42,72	8,59	19	59	1.782	.151
	2	45	41,84	7,60	22	56		
	3	33	41,94	8,34	23	58		
	4	66	39,55	8,88	16	58		
Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	1	80	37,95	6,62	21	53	2.507	.060
	2	45	36,21	6,11	24	46		
	3	33	39,77	4,33	31	47		
	4	66	38,14	4,88	23	48		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Organização de Alto Rendimento	1	80	73,87	9,64	46	90	2.490	.061
	2	45	70,42	11,89	44	87		
	3	33	71,42	11,15	42	91		
	4	66	69,21	10,66	40	89		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Pensamento Crítico	1	80	17,67	4,53	6	28	.470	.703
	2	45	17,36	3,82	10	26		
	3	33	18,15	4,51	8	25		
	4	66	17,11	4,59	7	28		
Estratégias Cognitivas: Elaboração Profunda e Auto-regulada	1	80	25,61	4,78	12	35	1.338	.263
	2	45	24,64	4,23	16	33		
	3	33	25,55	4,08	16	32		
	4	66	24,34	3,83	14	35		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Auto-regulação	1	80	24,74	4,80	13	35	.747	.525
	2	45	23,42	4,62	11	32		
	3	33	23,94	5,33	11	34		
	4	66	23,96	5,19	9	34		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Estratégias de Natureza Superficial	1	80	15,87	4,26	6	24	.300	.852
	2	45	16,49	3,33	9	22		
	3	33	15,97	5,11	6	26		
	4	66	16,36	4,01	8	25		
Estratégias Gestão: Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente	1	80	38,12	6,18	22	48	1.763	.155
	2	45	36,95	6,27	18	46		
	3	33	37,09	6,83	19	49		
	4	66	35,75	5,91	18	48		
Estratégias Gestão: Gestão Relacional ou do Suporte Social	1	80	33,63	6,83	16	49	1.732	.161
	2	45	30,88	7,03	15	46		
	3	33	32,85	6,62	22	45		
	4	66	32,08	6,47	18	47		
Estratégias Gestão: Gestão Negativa ou Danosa	1	80	23,80	5,67	7	35	1.421	.237
	2	45	23,58	5,26	12	32		
	3	33	24,23	4,48	13	33		
	4	66	22,20	5,99	10	35		

Como podemos observar na Quadro 53, os estudantes com uma motivação virada para o valor da tarefa e orientação intrínseca, tendem a ter em termos de estratégias cognitivas e metacognitivas uma organização de alto rendimento, pensamento crítico, elaboração profunda e a ser tendencialmente auto-regulados², o que favorece o desempenho. Nas estratégias de gestão destaca-se a correlação com a gestão auto-regulada do esforço, tempo e ambiente e com a gestão relacional ou do suporte social. Estes resultados apontam para que um estudante que esteja centrado na tarefa, que sabe o que quer, que tem interesse na tarefa pelo valor em si, é um estudante que sabe seleccionar a matéria e estabelece ligações entre ela, que sabe fazer resumos e cria analogias entre os conteúdos, que sabe organizar os seus apontamentos, que possui estratégias embora básicas de treino, que é auto-regulado na sua aprendizagem, aspectos estes, relacionados com estratégias que melhoram o desempenho e a aprendizagem. Os resultados também apontam para que seja um estudante com pensamento crítico, ou seja, que aplica os seus conhecimentos prévios a novas situações para resolver problemas, tomar decisões ou fazer avaliações críticas com respeito a padrões de excelência, aspecto muito importante em todas as áreas do saber, nomeadamente no caso de Enfermagem, que deve estar presente nos estudantes de modo a prepará-los para uma profissão exigente em termos de cuidados à Pessoa, o processo de Bolonha também incorpora esta exigência.

A motivação virada para a Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca também tem associada estratégias de organização de alto rendimento, mas com correlações inferiores ao valor da tarefa e orientação intrínseca. Parecem ser estudantes mais ansiosos em situação de avaliação e orientados para as notas elevadas (Pintrich e tal, 1991).

Por fim, a motivação orientada para a Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho tende a correlacionar-se de forma moderada com as estratégias cognitivas e metacognitivas de pensamento crítico e elaboração profunda e auto-regulada, e com a gestão auto-regulada do esforço, tempo e ambiente das estratégias de gestão. Estes estudantes tendem a possuir mais expectativas de sucesso e autoconfiança nas suas competências para desempenhar determinada tarefa; a terem mais pensamento crítico e elaboração profunda e auto-regulada, o que proporciona uma consolidação dos

² Para a análise da tabela consideramos apenas as correlações com magnitude superior a .30 (5,5% de variância comum às duas variáveis) apesar de terem surgido correlações significativas mais baixas. A correlação é sensível ao tamanho da amostra, o que implica que em amostras grandes uma correlação pode ser significativa mas não substantiva.

conhecimentos e a sua aplicação em novas situações. Adaptam também o seu comportamento através da auto-regulação metacognitiva, de forma a planearem, monitorizarem e regularem as suas actividades tendo em vista a melhoria do desempenho.

Quadro 53. Matriz de correlações entre as subescalas de Motivação e as subescalas de Estratégias

		Motivação	Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho
Estratégias					
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas	Organização de Alto Rendimento	r	.544**	.370**	.284**
		<i>p</i>	.000	.000	.000
	Pensamento Crítico	r	.308**	.240**	.314**
		<i>p</i>	.000	.000	.000
	Elaboração Profunda e Auto-regulada	r	.490**	.157*	.397**
		<i>p</i>	.000	.019	.000
	Auto-regulação	r	.389**	.265**	.261**
		<i>p</i>	.000	.000	.000
Estratégias de Gestão	Estratégias de Natureza Superficial	r	.137*	.203**	.063
		<i>p</i>	.040	.002	.347
	Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente	r	.458**	.280**	.350**
		<i>p</i>	.000	.000	.000
	Gestão Relacional ou do Suporte Social	r	.307**	.098	.219**
		<i>p</i>	.000	.145	.001
	Gestão Negativa ou Danosa	r	.238**	-.027	.211**
		<i>p</i>	.000	.690	.001

*Correlação significativa para $p \leq .05$.

** Correlação significativa para $p \leq .01$.

De acordo com os resultados do Quadro 54, a satisfação com o curso e com a escola está correlacionada com a motivação para o Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca (sobretudo em relação ao curso), factores de empenhamento e sucesso académico (Pintrich *et al.*, 1991).

Também a satisfação com a cidade, com o curso e com a escola obteve uma correlação moderada com a Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho.

É curioso constatar, que a satisfação não teve nenhuma correlação com a Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca, parecendo revelador de que os estudantes mais satisfeitos são o que se apresentam menos ansiosos em situação de avaliação e menos orientados para as recompensas externas.

De referir que a satisfação com o curso está correlacionada com as Estratégias de Organização de Alto Rendimento e Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo, aspectos que podem aumentar o desempenho (Pintrich *et al.*, 1991).

Também a satisfação com a escola obteve uma correlação moderada com a Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo, facilitadora do desempenho (Pintrich *et al.*, 1991).

Quadro 54. Matriz de correlações entre a satisfação e as subescalas de Motivação e Estratégias

Satisfação com Estratégias		Cidade	Espaço onde mora	Sítio onde mora	Curso	Escola
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	r	.121	.039	.040	.476**	.304**
	p	.070	.567	.555	.000	.000
Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	r	-.055	-.034	-.091	-.044	.053
	p	.416	.619	.176	.516	.434
Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	r	.186**	.061	.088	.265**	.202**
	p	.005	.367	.192	.000	.002
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Organização de Alto Rendimento	r	.078	.000	-.006	.360**	.275**
	p	.243	.996	.929	.000	.000
Estratégias Cognitivas: Pensamento Crítico	r	-.008	.054	.041	.126	.107
	p	.901	.425	.540	.060	.111
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Elaboração Profunda e Auto-regulada	r	.049	-.029	-.031	.264**	.270**
	p	.465	.666	.647	.000	.000
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Auto-regulação Metacognitiva	r	.074	.102	.051	.270**	.222**
	p	.271	.130	.448	.000	.001
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Estratégias de Natureza Superficial	r	.019	.005	-.042	-.006	-.060
	p	.779	.942	.536	.924	.375
Estratégias Gestão: Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo	r	.177**	.015	.030	.347**	.339**
	p	.008	.829	.654	.000	.000
Estratégias Gestão: Gestão Relacional ou do Suporte Social	r	.165*	.041	.097	.286**	.265**
	p	.014	.542	.147	.000	.000
Estratégias Gestão: Gestão Negativa ou Danosa	r	.137*	.088	.098	.288**	.228**
	p	.041	.193	.146	.000	.001

*Correlação significativa para $p \leq .05$.

** Correlação significativa para $p \leq .01$.

Como se pode verificar pela análise do Quadro 55, na subescala Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Organização de Alto Rendimento, os estudantes que não faltam obtiveram médias estatisticamente superiores aos que faltam entre 3 e 4 horas ($p=.027$). Os resultados revelam que estes estudantes necessitam de ir às aulas para poderem organizar melhor o material de estudo, de fazerem resumos, parafrasear, criar

analogias e apontamentos generativos, bem como treinar e codificar a matéria, de modo a garantir o sucesso (Pintrich *et al.*, 1991).

Na subescala Estratégias Gestão: Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e a Ambiente de Estudo (Quadro 55), os estudantes que não faltam pontuam significativamente mais que os que faltam 3 ou 4 horas ($p=.000$) e os que faltam mais de 5 horas ($p=.000$). Estes resultados relevam a necessidade de frequentar as aulas para obter sucesso académico através do cumprimento de objectivos e regulação da utilização continuada de estratégias de aprendizagem. Para além disso, são estudantes capazes de gerir e regular o seu tempo e ambiente de estudo, através de uma utilização eficiente desse tempo de estudo e estabelecimento de objectivos realistas e também da gestão adequada do ambiente de estudo: organizado, silencioso e relativamente livre de distrações visuais e auditivas (Pintrich *et al.*, 1991).

Na subescala de Estratégias Gestão: Gestão Negativa ou Danosa, recordamos que a sua leitura se faz no sentido de quanto maior a pontuação menos estratégias danosas são utilizadas. Os que não faltam obtiveram médias significativamente superiores aos que faltam 1 a 2 horas ($p=.018$). 3 a 4 horas ($p=.021$) e os que faltam mais de 5 horas ($.004$) (Quadro 55). Neste sentido, estes estudantes que não faltam conseguem regular melhor o seu esforço e o seu tempo e ambiente de estudo, estratégias importantes para garantir o sucesso académico e consequente aprendizagem (Pintrich *et al.*, 1991).

Quadro 55. Médias, Desvios padrão e ANOVA da Motivação e Estratégias de Aprendizagem em função das faltas

Escala	Horas de faltas	n	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	p
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	não faltam	86	56.15	7.34	35	69	.284	.837
	1 a 2 horas	69	55.32	6.99	38	68		
	3 a 4 horas	33	55.02	8.12	38	65		
	5 ou mais horas	36	55.97	6.91	34	67		
Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	não faltam	86	42.77	8.55	20	58	1.403	.243
	1 a 2 horas	69	41.35	8.87	19	59		
	3 a 4 horas	33	39.50	7.19	16	56		
	5 ou mais horas	36	40.58	8.58	21	57		
Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	não faltam	86	38.83	5.40	24	53	1.574	.197
	1 a 2 horas	69	36.90	6.28	21	51		
	3 a 4 horas	33	38.30	5.77	26	47		
	5 ou mais horas	36	37.39	5.64	25	46		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Realização de Alto Rendimento	não faltam	86	73.30	10.62	44	90	3.487	.019
	1 a 2 horas	69	72.09	10.66	42	91		
	3 a 4 horas	33	66.67	11.33	40	86		
	5 ou mais horas	36	70.16	9.56	42	89		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Pensamento Crítico	não faltam	86	18.45	4.10	9	28	2.193	.090
	1 a 2 horas	69	17.02	4.39	6	26		
	3 a 4 horas	33	16.79	4.83	7	28		
	5 ou mais horas	36	16.86	4.49	8	28		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Elaboração Profunda e Auto-regulada	não faltam	86	25.66	4.42	16	35	1.564	.199
	1 a 2 horas	69	25.03	4.61	12	34		
	3 a 4 horas	33	23.85	4.11	16	33		
	5 ou mais horas	36	24.62	3.45	18	31		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Auto-regulação	não faltam	86	24.50	5.43	9	34	.478	.698
	1 a 2 horas	69	24.20	4.74	15	35		
	3 a 4 horas	33	23.39	5.18	15	32		
	5 ou mais horas	36	23.75	3.95	11	32		
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Estratégias de Natureza Superficial	não faltam	86	15.35	4.15	6	25	1.803	.148
	1 a 2 horas	69	16.66	4.08	7	26		
	3 a 4 horas	33	16.55	4.06	8	23		
	5 ou mais horas	36	16.75	4.15	6	24		
Estratégias Gestão: Gestão Auto-regulada do Esforço. Tempo e Ambiente de Estudo	não faltam	86	39.43	5.45	24	49	12.586	.000
	1 a 2 horas	69	37.33	5.85	18	48		
	3 a 4 horas	33	33.00	6.14	22	46		
	5 ou mais horas	36	34.46	6.27	18	44		
Estratégias Gestão: Gestão Relacional ou do Suporte Social	não faltam	86	33.44	6.03	18	47	2.256	.083
	1 a 2 horas	69	32.58	7.23	16	49		
	3 a 4 horas	33	29.87	7.01	15	41		
	5 ou mais horas	36	32.53	6.96	16	44		
Estratégias Gestão:	não faltam	86	25.34	5.46	12	35	6.906	.000

Gestão Negativa ou Danosa	1 a 2 horas	69	22.58	5.65	10	34
	3 a 4 horas	33	21.90	4.13	12	31
	5 ou mais horas	36	21.38	5.38	7	30

*Correlação significativa para $p \leq 0.05$.

** Correlação significativa para $p \leq 0.01$.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos estudantes deslocados vs. não deslocados nas subescalas de motivação. O facto dos estudantes estarem deslocados não se mostra relevante para a sua motivação (Quadro 56).

Quadro 56. Médias, Desvios padrão e ANOVA da Motivação em função dos estudantes estarem ou não deslocados

Subescalas	Saída de casa dos pais	n	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	p
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	Não	79	54.45	8.23	34	68	3.677	.056
	Sim	145	56.38	6.59	38	69		
Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	Não	79	40.33	8.11	16	58	2.297	.131
	Sim	145	42.13	8.66	20	59		
Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	Não	79	37.80	6.46	24	53	.257	.811
	Sim	145	38.00	5.43	21	51		

Os estudantes que faltam para estudar para as frequências obtiveram em média uma pontuação significativamente superior no Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca e também na Ansiedade aos Testes e na Orientação Extrínseca. Perante estes resultados, somos levados a pensar que estes estudantes gostam da matéria e encontram-se interessados na área de conteúdo da disciplina. No entanto, os resultados também revelam que são estudantes preocupados com as notas e com os testes apresentado níveis médios de ansiedade em situação de avaliação (Pintrich *et al.*, 1991).

Os estudantes que vão às aulas porque gostam de tirar os seus próprios apontamentos têm uma motivação mais virada para o Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca (Quadro 57), como seria de esperar. Assim, eles sabem o que estão a fazer no curso, da tarefa e interessam-se por ela (Pintrich *et al.*, 1991).

Quadro 57. Médias, Desvios padrão e ANOVA da Motivação em função dos 3 principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas

Principais motivos		Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca				Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca				Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho			
		Média	DP	F	p	Média	DP	F	p	Média	DP	F	p
<i>Faltar às aulas teóricas</i>													
Para estudar para a (s) frequência (s)/exame (s)	NA	51.79	7.39	5.430	.021	36.95	7.78	16.245	.000	38.94	6.10	.640	.425
	A	54.61	7.07			42.58	8.32			39.69	5.42		
Não é obrigatório. não há faltas	NA	53.77	7.04	.691	.407	40.42	8.54	6.864	.009	39.21	5.40	1.501	.222
	A	54.61	7.50			43.51	8.10			40.17	5.80		
Tenho dificuldade em me levantar cedo	NA	53.59	7.29	1.773	.184	40.81	8.22	2.584	.109	39.23	5.42	1.278/	.259
	A	54.92	7.01			42.71	8.89			40.10	5.76		
<i>Ir às aulas teóricas</i>													
A ida às aulas ajuda na compreensão da matéria	NA	53.61	7.20	.717	.398	41.30	8.22	.099	.753	39.05	5.43	1.421	.234
	A	54.43	7.21			41.66	8.74			39.94	5.63		
Porque os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática	NA	53.60	7.56	2.034	.155	40.91	8.38	2.403	.123	39.34	5.69	.653	.420
	A	55.08	6.27			42.80	8.67			39.99	5.24		
Porque gosto de tirar os meus apontamentos	NA	53.39	7.31	4.149	.043	41.97	8.79	1.456	.229	39.12	5.80	2.740	.099
	A	55.47	6.81			40.51	7.83			40.42	4.92		
<i>Ir às aulas TP e PL</i>													
As aulas práticas complementam as teóricas	NA	52.57	7.90	7.753	.006	41.71	8.23	.108	.743	39.05	5.62	1.366	.244
	A	55.23	6.41			41.33	8.73			39.93	5.49		
Para adquirir competências específicas	NA	53.72	7.24	.772	.381	41.34	8.85	.106	.745	39.87	5.41	1.125	.290
	A	54.58	7.15			41.72	7.99			39.07	5.74		
Porque a Enfermagem é essencialmente prática	NA	53.45	7.49	3.537	.061	42.10	8.61	2.401	.123	39.17	5.62	2.147	.144
	A	55.37	6.41			40.22	8.16			40.33	5.35		

Nota: NA – Não assinalou; A – Assinalou

Os estudantes que vão às aulas teóricas porque os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática, obtiveram um valor mais elevado ao nível na Organização de Alto Rendimento (Quadro 58), isto, é são estudantes com melhor organização, elaboração e treino e são mais auto-regulados na sua aprendizagem, aspectos que aumentam o desempenho (Pintrich *et al.*, 1991).

Quadro 58. Médias, Desvios padrão e ANOVA da escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas em função dos 3 principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas

Principais motivos		Organização de Alto Rendimento				Pensamento Crítico				Elaboração Profunda e Auto-regulada			
		Média	DP	F	p	Média	DP	F	p	Média	DP	F	p
<i>Faltar às aulas teóricas</i>													
Para estudar para a (s) frequência (s)/exame (s)	NA	62.62	11.78	31.319	.000	17.56	4.75	.006	.939	24.21	4.14	1.920	.167
	A	72.69	10.31			17.50	4.32			25.23	4.35		
Não é obrigatório. não há faltas	NA	70.47	11.52	.274	.601	17.11	4.41	3.468	.064	24.63	4.21	3.685	.056
	A	71.30	10.95			18.26	4.30			25.78	4.44		
Tenho dificuldade em me levantar cedo	NA	69.73	11.41	3.296	.071	17.17	4.44	2.470	.117	24.64	4.13	3.342	.069
	A	72.57	10.96			18.12	4.28			25.73	4.57		
<i>Ir aulas teóricas</i>													
A ida às aulas ajuda na compreensão da matéria	NA	70.21	11.41	.417	.519	18.03	4.59	2.491	.116	25.17	4.27	1.187	.666
	A	71.19	11.25			17.10	4.21			24.92	4.36		
Porque os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática	NA	69.29	12.01	8.565	.004	17.80	4.41	2.074	.151	25.10	4.16	1.140	.709
	A	73.98	8.84			16.89	4.34			24.87	4.67		
Porque gosto de tirar os meus apontamentos	NA	70.39	11.73	.488	.486	17.57	4.43	.073	.787	24.81	4.49	1.253	.264
	A	71.51	10.41			17.40	4.36			25.50	3.92		
<i>Ir aulas TP e PL</i>													
As aulas práticas complementam as teóricas	NA	69.98	12.05	.828	.364	18.29	4.10	5.503	.020	25.23	4.45	1.354	.553
	A	71.36	10.70			16.91	4.54			24.88	4.22		
Para adquirir competências específicas	NA	70.60	11.61	.063	.802	17.81	4.35	1.503	.222	24.92	4.48	1.232	.630
	A	70.98	10.90			17.08	4.45			25.20	4.09		
Porque a Enfermagem é essencialmente prática	NA	69.81	11.03	.457	.500	17.38	4.23	.720	.397	24.86	4.20	1.962	.328
	A	72.74	11.68			17.80	4.76			25.39	4.56		

Nota: NA – Não assinalou; A – Assinalou

Continuando a análise, podemos constatar que não se encontraram mais nenhuma relações estatisticamente significativas entre as subescalas das Estratégias Cognitivas e Metacognitivas e os três principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas (Quadro 59).

Quadro 59. Médias, Desvios padrão e ANOVA da escala de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas em função dos 3 principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas (Cont.)

Principais motivos		Auto-regulação				Estratégias de Natureza Superficial			
		Média	DP	F	p	Média	DP	F	p
<i>Faltar às aulas teóricas</i>									
Para estudar para a (s) frequência (s)/exame (s)	NA	22.30	5.36	7.394	.007	12.37	3.26	1.080	.300
	A	24.56	4.77			12.99	3.53		
Não é obrigatório. não há faltas	NA	24.09	4.80	.022	.882	13.13	3.37	2.339	.128
	A	24.19	5.28			12.38	3.67		
Tenho dificuldade em me levantar cedo	NA	23.87	4.88	1.012	.316	13.08	3.30	1.484	.224
	A	24.57	5.09			12.49	3.77		
<i>Ir às aulas teóricas</i>									
A ida às aulas ajuda na compreensão da matéria	NA	24.31	5.25	.251	.617	12.71	3.58	.379	.539
	A	23.98	4.73			13.00	3.41		
Porque os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática	NA	23.85	4.92	1.512	.220	12.75	3.46	.609	.436
	A	24.73	5.03			13.14	3.55		
Porque gosto de tirar os meus apontamentos	NA	23.89	4.95	1.005	.317	12.82	3.44	.096	.756
	A	24.60	4.98			12.97	3.59		
<i>Ir às aulas TP e PL</i>									
As aulas práticas complementam as teóricas	NA	24.12	4.90	.000	.995	13.17	3.46	1.337	.249
	A	24.13	5.02			12.63	3.50		
Para adquirir competências específicas	NA	24.14	5.19	.001	.970	13.12	3.59	1.683	.196
	A	24.11	4.64			12.50	3.32		
Porque a Enfermagem é essencialmente prática	NA	23.90	4.97	.962	.328	12.88	3.57	.005	.945
	A	24.60	4.93			12.85	3.33		

Nota: NA – Não assinalou; A – Assinalou

O Quadro 60, informa-nos que os estudantes que faltam às aulas teóricas para estudar para a (s) frequência (s)/exame (s), apresentam médias mais elevadas nas subescalas Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e a Ambiente de Estudo, na Gestão Relacional ou do Suporte Social e na Gestão Negativa ou Danosa (relembramos que os itens desta subescala estão invertidos). Assim, estes resultados levam-nos a pensar que estes estudantes regulam melhor o esforço e o tempo e ambiente de estudo. Por outro lado, também procuram mais ajuda quer dos colegas quer dos professores, e aprendem junto dos colegas, aspectos importantes e facilitadores do sucesso académico, pois o diálogo com os pares pode ajudar o estudante a esclarecer as matérias e alcançar *insights* que ele próprio poderia não atingir sozinho. O apoio dos outros (colegas, professores) também é facilitador para o desempenho académico (Pintrich *et al.*, 1991).

No mesmo quadro constatamos que os estudantes que vão às aulas teóricas porque os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática, têm médias mais

elevadas na Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e a Ambiente, e na Gestão Negativa ou Danosa, isto é, são estudantes que regulam melhor o esforço e o tempo e ambiente de estudo.

Quadro 60. Médias, Desvios padrão e ANOVA da escala de Estratégias de Gestão do Tempo e Ambiente de Estudo dos 3 principais motivos porque os estudantes vão ou faltam às aulas

Principais motivos	Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente				Gestão Relacional ou do Suporte Social				Gestão Negativa ou Danosa				
	Média	DP	F	p	Média	DP	F	p	Média	DP	F	p	
<i>Faltar às aulas teóricas</i>													
Para estudar para a (s) frequência (s)/exame (s)	NA	33.63	5.27	15.884	.000	30.47	7.07	4.885	.028	21.78	5.30	4.233	.041
	A	37.80	6.35			32.99	6.62			23.71	5.58		
Não é obrigatório. não há faltas	NA	36.92	5.92	.069	.794	32.49	6.94	.002	.967	22.98	5.62	1.791	.182
	A	37.15	7.17			32.53	6.48			24.02	5.46		
Tenho dificuldade em me levantar cedo	NA	36.60	5.88	1.549	.215	32.01	6.78	2.170	.142	22.70	5.72	5.238	.023
	A	37.70	7.12			33.39	6.70			24.46	5.14		
<i>Ir às aulas teóricas</i>													
A ida às aulas ajuda na compreensão da matéria	NA	36.80	6.44	.175	.676	31.97	7.04	1.113	.293	23.29	5.40	.017	.896
	A	37.16	6.32			32.93	6.53			23.38	5.73		
Porque os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática	NA	36.40	6.62	4.497	.035	32.15	6.77	1.381	.241	22.46	5.74	13.006	.000
	A	38.33	5.58			33.29	6.74			25.28	4.66		
Porque gosto de tirar os meus apontamentos	NA	37.09	6.11	.085	.770	32.27	6.86	.546	.461	23.17	5.58	.434	.511
	A	36.82	6.91			32.99	6.58			23.69	5.58		
<i>Ir às aulas TP e PL</i>													
As aulas práticas complementam as teóricas	NA	36.38	6.57	1.663	.199	32.84	7.41	.425	.515	22.64	5.51	2.746	.099
	A	37.48	6.19			32.24	6.24			23.88	5.58		
Para adquirir competências específicas	NA	37.33	6.34	.848	.358	32.71	6.59	.300	.584	23.06	5.82	.798	.373
	A	36.53	6.41			32.21	7.05			23.74	5.19		
Porque a Enfermagem é essencialmente prática	NA	36.75	6.16	.725	.395	32.26	6.82	.602	.439	22.91	5.68	2.875	.091
	A	37.53	6.80			33.02	6.68			24.25	5.25		

Nota: NA – Não assinalou; A - Assinalou

Tendem a estar mais satisfeitos com a Unidade Curricular de Enfermagem os estudantes cuja motivação é mais virada para o valor da tarefa e orientação intrínseca, que têm uma elaboração profunda e auto-regulada e que fazem uma gestão auto-regulada do esforço, tempo e ambiente de estudo. Sentem mais dificuldades os que têm uma motivação marcada pela auto-eficácia para a aprendizagem e desempenho (Quadro 61). Portanto, estudante satisfeito tende a estar satisfeito pelo valor e interesse na tarefa em si e não nas recompensas que poderão advir, são mais profundos e mais auto-regulados e ainda fazem uma melhor gestão do esforço, do tempo e ambiente de estudo, tendo em vista a sua satisfação e sucesso académicos. Por outro lado, são estudantes

com expectativas de sucesso na tarefa e de auto-eficácia para o desenvolvimento da tarefa.

Quadro 61. Correlação entre o MSLQ e a satisfação e dificuldades sentidas na Unidade Curricular de Enfermagem

Escala		Satisfação com a Unidade Enfermagem	Dificuldade na Unidade enfermagem
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	r	.329**	.236**
	P	.000	.000
Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	r	.069	-.110
	P	.309	.104
Motivação: Auto-eficacia para a Aprendizagem e Desempenho	r	.275**	.320**
	P	.000	.000
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Organização de Alto Rendimento	r	.256**	.116
	p	.000	.086
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Pensamento Crítico	r	.141*	.157*
	p	.035	.020
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Elaboração Profunda e Auto-regulada	r	.306**	.072
	p	.000	.288
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Auto-regulação	r	.215**	.114
	p	.001	.092
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Estratégias de Natureza Superficial	r	.070	-.069
	p	.298	.309
Estratégias Gestão:Gestão Auto-regulada do Esforço. Tempo e Ambiente	r	.366**	.154*
	p	.000	.022
Estratégias Gestão:Gestão Relacional ou do Suporte Social	r	.179**	.122
	p	.007	.069
Estratégias Gestão:Gestão Negativa ou Danosa	r	.224**	.178**
	p	.001	.008

*Correlação significativa para $p \leq .05$.

** Correlação significativa para $p \leq .01$.

Outro aspecto que tomamos como interessante, foi a necessidade de realizar uma regressão, a fim de obtermos a consecução de um dos nossos objectivos e que diz respeito à identificação de factores predictores da frequência às aulas teóricas do curso de Enfermagem, e que vamos apresentar de seguida. Relembre-se para este efeito os resultados apresentados no Quadro 39, referentes à questão 18 (*Neste ano lectivo, em*

média por semana, o seu nº de faltas às aulas teóricas é de: _____ Horas) do Questionário de caracterização por nós elaborado (Anexo1).

Quadro 62. Especificação do modelo da análise de regressão hierárquica

Predictores	
Bloco 1	Ano de curso Pontualidade Participação nas aulas Satisfação com o curso Satisfação com a escola Satisfação com a disciplina de Enfermagem
Bloco 2	Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho
Bloco 3	Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Realização de Alto Rendimento Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Pensamento Crítico Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Elaboração Profunda e Auto-regulada Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Auto-regulação Metacognitiva Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Estratégias de Natureza Superficial Estratégias de Gestão: Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo Estratégias de Gestão: Gestão Relacional ou do Suporte Social Estratégias de Gestão: Gestão Negativa ou Danosa
Critério	Número médio de faltas semanais

A regressão hierárquica foi assim utilizada, para identificar as variáveis predictoras da assiduidade (medida em número de faltas dadas). Entraram no modelo 17 predictores agrupados em 3 blocos: Variáveis de caracterização académica; Variáveis de motivação; Variáveis de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas e de Gestão (Quadro 62).

Quadro 63. Sumário da análise de regressão hierárquica com a assiduidade como critério

Modelo	R ²	R ² Ajustado	R ² Change	F Change	df1	df2	p (F Change)	F	P
1	.112	.086	.112	4.278	6	204	.000	4.278	.000
2	.125	.086	.013	1.001	3	201	.394	3.186	.001
3	.230	.162	.105	3.299	8	193	.001	3.393	.000

O modelo 1 explica 11.2% da variância (Quadro 63) e revelou-se significativo (F(6.210)=4.278, p=.000).

No Quadro 64 podemos analisar quais os preditores significativos e respectivos pesos. No Modelo 1 apenas a pontualidade foi significativa, com $\beta=.261$.

Quando são acrescentadas ao modelo as variáveis de motivação a variância explicada sofre um ligeiro incremento, passa a 12.5%. O R^2 Change foi de .013, e as estatísticas de mudança não apresentaram valores estatisticamente significativos. O modelo foi globalmente significativo ($F(9.210)=3.186$, $p=.001$). Podemos então concluir que as variáveis de motivação não acrescentam valor explicativo ao modelo.

Com a entrada do 3º bloco de preditores a variância explicada aumenta para 23%, com um R^2 Change de .105. Esta mudança foi estatisticamente significativa. A pontualidade e a Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo são os únicos preditores significativos.

Quadro 64. Sumário dos predictores na análise de regressão hierárquica com a assiduidade como critério

Modelo	B [#]	Erro padrão [#]	$\beta^{##}$	t	p
1 Constante	-.996	1.611		-.618	.537
Ano de curso	.256	.141	.136	1.815	.071
Pontualidade	.983	.262	.261	3.748	.000
Participação nas aulas	.106	.260	.035	.409	.683
Satisfação com o curso	.013	.268	.005	.049	.961
Satisfação com a escola	.518	.315	.111	1.643	.102
Satisfação com a Unidade Curricular de Enfermagem	-.266	.265	-.081	-1.005	.316
2 Constante	-.198	1.963		-.101	.920
Ano de curso	.213	.145	.114	1.477	.141
Pontualidade	.985	.263	.262	3.748	.000
Participação nas aulas	-.004	.279	-.001	-.013	.990
Satisfação com o curso	.014	.268	.006	.054	.957
Satisfação com a escola	.494	.316	.106	1.563	.120
Satisfação com a Unidade Curricular de Enfermagem	-.281	.272	-.086	-1.034	.302
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	.014	.028	.042	.489	.625
Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	-.032	.019	-.116	-1.672	.096
Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	.011	.031	.028	.351	.726
3 Constante	2.062	2.066		.998	.320
Ano de curso	.164	.140	.088	1.176	.241
Pontualidade	.574	.276	.152	2.082	.039
Participação nas aulas	.096	.273	.032	.349	.727
Satisfação com o curso	.052	.263	.020	.199	.843
Satisfação com a escola	.223	.313	.048	.713	.477
Satisfação com a Unidade Curricular de Enfermagem	-.236	.268	-.072	-.880	.380
Motivação: Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca	.031	.029	.096	1.054	.293
Motivação: Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca	-.023	.020	-.085	-1.172	.243
Motivação: Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho	.033	.031	.084	1.070	.286
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Realização de Alto Rendimento	.000	.023	-.001	-.010	.992
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Pensamento Crítico	-.083	.046	-.155	-1.810	.072
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Elaboração Profunda e Auto-regulada	.043	.051	.080	.835	.405
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Auto-regulação Metacognitiva	.041	.041	.089	.994	.321
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas: Estratégias de Natureza Superficial	.079	.048	.142	1.665	.098
Estratégias de gestão: Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo	-.116	.038	-.314	-3.059	.003
Estratégias de Gestão: Gestão Relacional ou do Suporte Social	-.013	.028	-.038	-.470	.639
Estratégias de Gestão: Gestão Negativa ou Danosa	-.037	.035	-.089	-1.033	.303

[#] Coeficientes não estandardizados

^{##} Coeficiente estandardizado

Para clarificar a interpretação do modelo de regressão vamos recordar que a variável critério – a assiduidade – foi medida através da percepção que os estudantes têm do seu número médio de horas de faltas por semana, ou seja, quanto mais horas de faltas

relatadas menor a assiduidade. A variável pontualidade foi avaliada de 1 a 5, sendo o estudante que assinala 1 muito pontual e o estudante que assinala 5 nada pontual.

Quanto às Estratégias de Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo, uma maior pontuação corresponde ao estudante que mais faz uma gestão auto-regulada do esforço, tempo e ambiente de estudo.

A pontualidade é o predictor com maior peso na assiduidade (ou a falta de assiduidade), onde os alunos menos pontuais são também os que mais faltam.

A Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo é o segundo e último predictor significativo, com um peso negativo. O que este predictor nos diz é que os alunos com problemas de assiduidade não conseguem gerir o seu esforço, tempo e ambiente de estudo de forma adequada.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A versão do MSLQ que preparámos ao longo do capítulo anterior permitiu, assim, concretizar os objectivos da investigação a que nos tínhamos proposto. De um modo geral, podemos afirmar que o nosso estudo acerca das motivações e estratégias de aprendizagem, atingiu os alvos pretendidos, gerando contributos interessantes para a compreensão de algumas problemáticas em torno da frequência às aulas dos estudantes de enfermagem.

Começando por reflectir sobre a composição da amostra deste estudo, podemos verificar uma predominância do sexo feminino, facto que não constituiu novidade, pois no nosso quotidiano constatamos isso mesmo; ou seja, uma feminização da frequência do Ensino Superior, e mais especificamente da formação e profissão de Enfermagem, e que vai ao encontro dos estudos realizados por Claudino e Cordeiro (2006), Pereira *et al.* (2006), Rosário e colaboradores (2000), Almeida Soares e Ferreira (1999), Freitas (2004), Garcia (2001), Braten e Olaussen (2007), entre outros.

Em relação à idade, esta enquadra-se entre os 17 e os 35 anos, com uma média de 20.99 anos (DP=2.25), na sua maioria solteiros, o que vai de encontro aos resultados dos estudos acima referidos.

Relativamente à necessidade dos estudantes saírem de casa dos pais para frequentar o curso, a maioria teve de se deslocar de casa nesta fase da vida, o que corrobora os

estudos de Freitas (2004). No entanto, o facto de não viverem em casa dos pais em tempo de aulas não interferiu com a motivação para o curso. A maioria refere estar satisfeita e muito satisfeita com o local onde mora, o que pode ajudar a compreender que tal satisfação trará certamente benefícios para a motivação do estudante.

Nas variáveis opção pelo curso e pela escola que frequentam, os resultados obtidos são muito bons, pois a grande maioria dos estudantes afirma ter sido este curso e a escola sua primeira opção. Deste modo, são estudantes que potencialmente se adaptam melhor ao ensino superior, aspecto importante para o sucesso da aprendizagem. Estes resultados vão de encontro aos resultados dos estudos realizados por Nogueira (2003), Freitas (2004) e Araújo (2005). No entanto, existem estudos como os de Jesus e Vieira (2005), que revelam que os estudantes do ensino superior não conseguem entrar nos cursos que desejam.

No que diz respeito ao grau de satisfação com o curso que frequentam, os resultados obtidos também são bastante bons, pois a maioria dos estudantes está satisfeita. O mesmo acontece com a escola, com a cidade onde se situa a escola, factores favorecedores de uma melhor adaptação ao ensino superior.

Nos nossos resultados expressa-se claramente a tendência para serem os estudantes mais satisfeitos com o curso e com a escola os que possuem valores mais elevados nas estratégias de aprendizagem relacionadas com a organização de alto rendimento, com a elaboração profunda e auto-regulada, auto-regulação metacognitiva, gestão auto-regulada do esforço, tempo e ambiente de estudo, gestão relacional ou de suporte social e ainda uma menor gestão negativa ou danosa.

Quanto ao problema específico da falta de assiduidade às aulas o nosso estudo revelou uma diferença estatisticamente significativa entre o 3º e o 4º ano, evidenciando-se também nos nossos resultados que são os estudantes mais faltosos os que frequentam o 4º ano.

Tendo em conta a descrição do número de horas que os estudantes semanalmente faltam, é de salientar que efectivamente, e de acordo com a percepção com que iniciámos este estudo, a maioria dos estudantes (61.6%, cf. Quadro 39) falta às aulas: faltando entre 1 e 2 horas (30.8% da amostra), registando-se mesmo os que por semana faltam 5 ou mais horas (16.1%). Se tomarmos em consideração que a carga horária de aulas semanais é no máximo 25 horas os nossos resultados mostram que este último grupo de estudantes em média, semanalmente falta a cerca de 20% das aulas. De facto, o que antes de iniciarmos este estudo nos parecia ser uma *ousada percepção* veio a

revelar-se um dado preocupante, pois a falta de assiduidade às aulas arrasta um conjunto de consequências que podem avolumar as dificuldades ao desempenho bem sucedido nas aprendizagens, dificultando o contacto com os conteúdos da aprendizagem (Pintrich *et al.*, 1991), sua articulação intra e interdisciplinar, assim como todo um conjunto de boas práticas de relacionamento com os professores e de trabalho cooperativo com os colegas (Pinheiro, 2007). De notar ainda que ao analisarmos as faltas semanais às aulas é possível verificar que, mesmo assim, as médias da nossa amostra (que oscila entre 1.62 horas para o 1º ano e 2.88 horas para o 4º ano) ficam aquém das médias encontradas no estudo realizado nas Universidades do Minho e do Porto (Almeida, Soares & Ferreira, 1999) que refere valores médios de 3.3 horas.

Constatámos ainda que a maioria dos estudantes não participa em nenhuma actividade extracurricular. Contudo, os contactos sociais são importantes para o desenvolvimento do jovem adulto como forma de ultrapassar a crise do relativismo, própria da adolescência. Araújo (2005) refere que os estudantes mais adaptados ao ensino superior parecem envolver-se em mais actividades extracurriculares, embora isso acarrete diminuição do rendimento escolar. Portanto, que se por um lado as actividades extracurriculares ajudam no desenvolvimento do estudante, por outro, sobretudo se elas forem excessivas, diminuem o seu rendimento. Pensamos que tem de haver bom senso e ter em conta a individualidade e capacidade de cada estudante, para que haja um equilíbrio entre os benefícios e os prejuízos face a estas actividades.

Um dos objectivos do nosso estudo consistiu na identificação dos motivos pelos quais os estudantes faltam às aulas teóricas, frequentam as aulas teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais da generalidade das disciplinas e da especificidade da Unidade Curricular de Enfermagem. Assim, os resultados apontam no sentido de que a cerca de mais de metade (126 dos 224) dos estudantes justifica as suas *faltas às aulas teóricas* com o motivo de estudar para a(s) frequência(s) ou exame(s). Esta razão é evocada em 1º lugar, isto é como a primeira razão por 65.68% dos estudantes (n=111, cf. Quadro 42), em 2º lugar por 6.51% (n=11) e em 3º lugar por 2.37% (n=4). De acordo com os estudos consultados este motivo apresentado é uma das consequências negativas das dificuldades de gestão do tempo e do esforço (Pintrich, *et al.*, 1991).

O mesmo acontece para a especificidade da Unidade Curricular de Enfermagem em que os estudantes faltam sobretudo por dificuldades na gestão do tempo e do esforço, o que corrobora o estudo de Araújo (2005). Esta, encontrou diferenças entre géneros, em que a maioria das raparigas (80%) tem este tipo de dificuldade. No entanto, no nosso

estudo não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Para justificar a *frequência das aulas teóricas* no geral (cf. Quadro 43), os estudantes apontam como motivo principal (1º lugar) a ajuda que elas dão na compreensão dos conteúdos da matéria (n=72; 33.18% dos 217 estudantes que responderam a esta questão), seguindo-se a importância que têm para fundamentar a prática (escolhida em 1º lugar por 12.44% e em 2º lugar por 15.67% da amostra) e a curiosidade e interesse nos conteúdos (escolhida em 1º lugar por 11.52% da amostra). Se a compreensão da matéria é a razão mais evocada em 1º e 3º lugar para ir às aulas, tirar os próprios apontamentos é a razão mais evocada em 2º lugar para justificar a assiduidade às aulas (16.13%). Relembrando Rosário e colaboradores (2006) tirar os próprios apontamentos e reutilizá-los com uma leitura proficiente são estratégias reforçadoras da compreensão dos conteúdos, da sua organização, priorização, sumarização e questionamento. Pintrich e colaboradores (1991) englobaram este tipo de estratégias numa medida de Elaboração, que avalia a possibilidade de estratégias como parafrasear, sublinhar, fazer resumos, criar analogias e fazer apontamentos generativos, todos elementos facilitadores da construção de significados e da necessária memória de longo prazo.

Na especificidade da unidade curricular de Enfermagem as justificações para a ida às aulas são semelhantes aos evocados na generalidade, pois os estudantes referem que os conteúdos são necessários para fundamentar a prática e consolidar os conhecimentos (cf. Quadro 46). Outras justificações corroboram as já referidas, como por exemplo o facto de ter a matéria em dia ajudar no estudo e na preparação para frequências/exames, o facto de tirar os próprios apontamentos, ser responsável, e porque a disciplina é a disciplina base do curso. Estes motivos têm sido referidos na literatura como relevantes aspectos estratégicos para a aprendizagem (Jesus, 2002; Rosário, Núñez & Pienda, 2006).

Por seu lado, os motivos apresentados para a *frequência das aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais* na generalidade (cf. Quadro 44) têm a ver sobretudo com o facto de poderem complementar as aulas teóricas (escolhida em 1º lugar por 30.91% e em 2º lugar por 17.73% da amostra). Segue-se o motivo relacionado com a aquisição de competências específicas (escolhida em 1º lugar por 13.18% e em 2º lugar por 13.64% da amostra) e ainda a importância da articulação entre as matérias ensinadas e a formação prática que é dada no curso (escolhida em 1º lugar por 12.27% e em 2º lugar

por 8.18% da amostra). Uma razão ainda evocada para estar presente nas aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais é a existência de faltas (escolhida em 1º lugar por 10.91% e em 2º lugar por 8.64% da amostra).

Quando tomamos a especificidade da Unidade Curricular de Enfermagem, o grande motivo porque vão a este tipo de aulas (apontado em 32.9% das respostas) é porque existem faltas e a seguir é porque este tipo de aulas ajuda na consolidação dos conhecimentos e articulação das diferentes matérias, e porque também complementam as aulas teóricas, o que nos parece estar em sintonia com as razões apontadas para a generalidade das aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais. Pensamos que estas aulas enriquecem e complementam efectivamente as teóricas, sobretudo na aquisição de competências técnicas, daí elas ocorrerem após as teóricas e serem alvo de um controlo oficial de faltas.

A maioria dos estudantes refere participar pouco nas aulas, e esta participação não varia significativamente de ano para ano, mas a participação nas aulas constitui-se em nossa opinião como importante para interagir com os colegas, com o professor, para relacionar conhecimentos, desenvolver o pensamento crítico, para tirar dúvidas e melhorar o planeamento e desenvolvimento do estudo, tendo em vista a aprendizagem e sucesso académicos (Rosário, Núñez e Pienda, 2006).

No que respeita ao grau de satisfação com a Unidade Curricular de Enfermagem podemos considerar um resultado bastante positivo pois a maioria encontra-se satisfeita e essa satisfação anda de mãos dadas com um conjunto de estratégias de aprendizagem necessárias para o desempenho com sucesso. As dificuldades sentidas no decorrer desta unidade curricular não variam de ano para ano e a maioria refere apresentar poucas dificuldades. De notar, no entanto, que no presente estudo quanto menor é o grau de dificuldade sentida pelos estudantes na disciplina de Enfermagem mais elevadas são as estratégias motivacionais de Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho ($r=.320$; $p\leq.001$), assim como o reconhecimento do Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca ($r=.236$; $p\leq.001$). Quando olhamos para este resultado podemos de facto pensar que é muito possível que sempre que os estudantes se percepcionem com baixa auto-eficácia ou com dificuldades na valorização da tarefa e dos seus próprios objectivos é de esperar que enfrentem mais dificuldades.

Perante os resultados da regressão hierárquica, relevamos que os factores predictores da assiduidade às aulas são relativos à Pontualidade e à Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo. Assim, decorrendo dos resultados

apresentados, podemos afirmar que os estudantes mais assíduos são os que são mais pontuais e os que possuem estratégias de gestão do seu esforço, tempo e ambiente de estudo mais elevadas. Pelo contrário, os menos pontuais são os que faltam mais às aulas e os que não conseguem gerir da melhor forma o seu esforço, disponibilizar tempo para estudar e que não possuem um espaço e um ambiente adequados para realizar o estudo, são os que têm problemas de assiduidade.

O facto de não surgirem mais variáveis com poder explicativo em relação à assiduidade não nos surpreendeu fortemente, pois por um lado a associação entre as variáveis já era frustre e também porque a própria literatura não apresenta grandes explicações para o problema da assiduidade, não fornecendo por isso grandes pistas para explorar. No entanto, o que seria de esperar, de acordo com a literatura, era que as variáveis motivacionais assumissem um maior peso na predição da assiduidade, o que não se verificou.

Também é de salientar que a nossa medida de assiduidade é uma medida subjectiva. De facto trata-se da percepção da assiduidade. Para avaliar o problema da assiduidade com maior rigor teríamos de deitar mão de registos mais objectivos, nomeadamente o registo oficial das faltas, para concluirmos eventualmente a disparidade entre os dois indicadores.

Retomando as hipóteses por nós elaboradas para esta investigação é possível em relação a cada uma pronunciarmo-nos acerca da sua aceitação ou refutação.

Face à **Hipótese 1 – A motivação dos estudantes é superior no sexo feminino**, há a referir que na secção da Motivação os estudantes do género feminino e masculino não apresentaram médias significativamente diferentes, o que nos leva a rejeitar a nossa hipótese de estudo.

Assim, no nosso estudo, a motivação não é influenciada pela variável sexo. Já Valadas (2001), não conseguiu encontrar relação entre a motivação e o género, no entanto encontrou entre género e estratégias auto-regulada e abordagem de alto rendimento.

No entanto, dentro das Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, as mulheres pontuam em média significativamente mais que os homens na subescala Organização de Alto Rendimento, o que vai ao encontro ao estudo supra-referido, e são elas que menos utilizam estratégias de gestão negativa ou danosa.

Em relação à **Hipótese 2 – Os estudantes que nunca reprovaram diferem dos que reprovaram ao nível das estratégias de aprendizagem**, não podemos aceitar a hipótese formulada pelo facto de não a podermos testar, devido ao número diminuto de dez reprovações.

No que concerne à **Hipótese 3 – Estudantes com melhores notas de candidatura têm menos reprovações na unidade curricular de Enfermagem**, não podemos aceitar a hipótese formulada pelo facto de não a podermos testar, devido ao número reduzido de reprovações.

Quanto à **Hipótese 4 – A motivação dos estudantes diminui à medida que avançam no curso**. Como não encontramos diferenças estatisticamente significativas nem nas subescalas de motivação nem de estratégias de aprendizagem a hipótese formulada não é confirmada.

Relativamente à **Hipótese 5 – Um estudante mais motivado utiliza mais estratégias de aprendizagem**, como o instrumento utilizado contém muitas variáveis, o que torna mais difícil a sua relação entre elas, somente podemos aceitar parcialmente a hipótese de investigação formulada. Contudo, consideramos que as associações encontradas entre a motivação e as estratégias de aprendizagem são bastante positivas e importantes, pois os estudantes com uma motivação orientada para o Valor da Tarefa e Objectivos Intrínsecos, tendem a ter em termos de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas uma Organização de Alto Rendimento, Pensamento Crítico, Elaboração Profunda e a serem tendencialmente Auto-regulados. Nas Estratégias de Gestão destaca-se a correlação do Valor da Tarefa e Objectivos Intrínsecos com a Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo e com a Gestão Relacional ou do Suporte Social.

A motivação orientada para a Ansiedade aos Testes e Objectivos Extrínsecos também está positivamente associada às Estratégias de Organização de Alto Rendimento, mas com correlações inferiores ao Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca. Tendem a correlacionar-se de forma moderada com as Estratégias Cognitivas e Metacognitivas de Pensamento Crítico, Auto-regulação Metacognitiva, Estratégias de Natureza Superficial e com a Gestão Auto-regulada do Esforço Tempo e Ambiente de Estudo das Estratégias de Gestão.

Por fim, a motivação orientada para a Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho tende a correlacionar-se com Estratégias de Organização de Alto Rendimento, Pensamento Crítico, Elaboração Profunda e Auto-regulada, Auto-regulação Metacognitiva, bem como com a Gestão Auto-regulada do Esforço Tempo e Ambiente de Estudo Gestão Relacional ou do Suporte Social, das Estratégias de Gestão.

Dito de outro modo, o Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca só não se correlaciona de forma significativa com as Estratégias de Natureza Superficial; a Ansiedade aos Testes e Orientação Extrínseca só não se correlaciona significativamente com a Gestão Relacional/Suporte Social e com a Gestão Negativa ou Danosa e, por último, a Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho só não se correlaciona significativamente com as Estratégias de Natureza Superficial.

A Hipótese 6 – A assiduidade às aulas na unidade curricular de Enfermagem é mais elevada nos estudantes do sexo feminino, não se confirma porque não existem diferenças entre os géneros na assiduidade.

Quanto à **Hipótese 7 – Os estudantes faltam mais à medida que avançam no curso**, podemos afirmar que existem diferenças significativas entre o 3º e o 4º ano, pelo que podemos aceitar parcialmente a hipótese formulada.

Não encontramos uma linearidade na assiduidade ao longo do curso, pois a falta de assiduidade aumenta ligeiramente do 1º para o 2º ano, baixa no 3º e aumenta no 4º ano. Este resultado é interessante, pois tínhamos a noção de que os estudantes faltavam mais à medida que avançavam no curso.

Por tudo aquilo que foi referido em torno da discussão dos resultados, este estudo, de natureza transversal, tem naturalmente as suas limitações, pelo facto de assentar num único momento de colheita de dados.

Pensamos que outra limitação do estudo, passa pela utilização integral do instrumento, que possui muitas variáveis para validar. A utilização modular poderá trazer vantagens em estudos futuros.

Neste âmbito, pensamos que para o futuro haverá necessidade de dar continuidade à verificação da multidimensionalidade do MSLQ, com o objectivo de uma utilização rentável e adequada em termos de estratégias de motivação para a aprendizagem, indispensáveis para o sucesso académico.

CONCLUSÃO

O ponto de partida desta investigação surgiu da necessidade de um maior conhecimento sobre quem são os estudantes de Enfermagem, o motivo porque faltam e frequentam as aulas quer teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais, bem como o tipo de motivação e as estratégias de aprendizagem que apresentam.

Na nossa posição de docentes, formadores e educadores, preocupamo-nos com o facto dos estudantes cada vez mais faltarem às aulas, nomeadamente às aulas teóricas, arrastando tal facto uma certa privação de referenciais teóricos e procedimentais basilares à necessária investigação e prática de enfermagem. Neste sentido, e ainda numa procura de entendimento das consequências deste fenómeno poderíamos dizer que estes estudantes que faltam às aulas perdem a possibilidade de nelas interagirem tanto com o professor como com os colegas, de retirarem dúvidas face aos conteúdos leccionados, de estabelecerem um elo de ligação entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e o novos, e não menos importante, de tirarem apontamentos acerca da e na aula. Poderíamos dizer, que decorrendo deste problema de assiduidade, ficarão também comprometidas algumas das suas “boas práticas” (Pinheiro, 2007), especificamente de interacção com os professores e de procura de feedback imediato relativamente às suas aprendizagens, aprender mais activamente, procurando relacionar acontecimentos e actividades do dia-a-dia com os assuntos tratados nas aulas e a própria optimização do tempo, incluindo a presença e participação nas aulas, mantendo as temáticas actualizadas para um investimento mais facilitado nas avaliações (Pinheiro, 2007).

Todos estes aspectos têm sido considerados, na diversificada literatura que consultámos, desde a mais desenvolvimentista (Perry (1970); Chickering (1969)) à mais cognitivista (Pintrich (1995), Bigs (1991), Rosário e Almeida (2005) entre outros), como muito importantes para ajudarem os estudantes na utilização das diversas estratégias de aprendizagem, quer sejam cognitivas, metacognitivas e ou de gestão do tempo e dos recursos

No entanto, estes aspectos são muitas vezes esquecidos nas falas dos estudantes quando nestas se sobrepõem algumas justificações para os problemas de assiduidade às aulas: *porque vêm ou porque vão de fim-de-semana; porque têm de estudar para as frequências, porque se fez uma noitada, porque as aulas começam cedo, porque se está cansado pelo facto de se terem actividades extracurriculares ou porque não se gosta dos conteúdos, do modo como foram leccionados ou ainda porque não se aprecia o professor ou então porque não se espera ter para já sucesso e/ou as aulas não são necessárias para realizar a disciplina.*

Neste *embrulhado justificativo* que nos é familiar na interacção com os alunos, fará sempre sentido um acrescentar de conhecimento sistemático sobre quem são os estudantes, que motivos elencam para a sua assiduidade, o tipo de motivação e as estratégias de aprendizagem que apresentam.

Para além das questões directamente relacionadas com as estratégias motivacionais para a aprendizagem, e com o próprio desenvolvimento do estudante, este trabalho originou também a necessidade de levar a cabo uma reflexão sobre o próprio percurso formativo e profissional de Enfermagem, suas exigências e desafios, suas mudanças recentes e perspectivas actuais. Desta forma, procurámos responder à nossa própria necessidade de autoformação com a elaboração dos três primeiros capítulos.

O Capítulo 1, *A Enfermagem em Portugal: percursos formativos e profissionais*, serviu para compreender melhor todo o processo evolutivo da Enfermagem até à actualidade, perspectivando um pouco o futuro quer a nível da profissão, quer a nível da formação, pois no nosso entendimento, a formação e a prática de enfermagem possuem percursos que se influenciam e interligam. A evolução da ciência e da técnica, bem como as mudanças sociais e políticas que se foram processando ao longo do tempo, nomeadamente nas últimas décadas, contribuíram para a evolução e inovação do ensino de enfermagem no nosso país. Por conseguinte, assistiram-se a algumas reformas históricas como é o caso da exigência crescente da formação, onde se operaram diversas alterações curriculares e da autonomia das escolas de enfermagem. Outros aspectos estão ligados à integração do ensino de enfermagem no Sistema Educativo Nacional a nível do Ensino Superior Politécnico, à reconversão das escolas de enfermagem em Escolas Superiores de Enfermagem dotadas de personalidade jurídica, à autonomia administrativa, científica, financeira e pedagógica das escolas, à criação do curso de licenciatura em enfermagem, à criação dos cursos de pós licenciatura de especialização

em enfermagem, ao sistemas de acreditação, ao acesso dos enfermeiros às universidades para frequentar cursos de mestrado e doutoramento. Com base no referido, a revisão da literatura referente a este assunto, contribuiu para fertilizar o solo dos nossos conhecimentos sobre a temática e ao mesmo tempo reflectir sobre a sua importância. Nesta lógica, tivemos em consideração estes aspectos, for forma a que a realização deste estudo consiga dar um contributo positivo para a formação dos estudantes de Enfermagem, nomeadamente no que diz respeito à assiduidade às aulas e orientações motivacionais potenciadoras da aprendizagem e do sucesso académico.

O Capítulo 2, *Desenvolvimento do estudante do ensino superior*, contribui para conhecer de um modo mais aprofundado o estudante do ensino superior nas vertentes específicas do desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Estes estudantes, pelas características resultantes dos novos modos de vida, sabem e sentem que não se encaixam nos requisitos da etapa de vida correspondente à adolescência nem na etapa adulta do ciclo de vida. Surge então, um novo período de desenvolvimento que ocorre para além da adolescência e antecede a idade adulta, o de jovem adulto. Neste âmbito, abordámos as questões de natureza cognitiva e psicossocial do jovem estudante do ensino superior, tendo como linhas orientadoras o modelo de desenvolvimento intelectual de Perry e a teoria do desenvolvimento psicossocial de Chickering. No nosso ponto de vista, pensamos que estas teorias nos ajudaram a conhecer e a compreender melhor o jovem estudante relativamente às questões do seu desenvolvimento ao longo dos quatro anos do curso de Enfermagem e o modo como aqueles aspectos se interligam com as questões motivacionais.

No Capítulo 3, *Motivação e Estratégias para a Aprendizagem no Ensino Superior*, tivemos necessidade de abordar os aspectos relacionados com a motivação intrínseca e extrínseca dos estudantes em relação aos seus objectivos académicos, os tipos de abordagens à aprendizagem utilizados pelos estudantes do ensino superior, os estilos de aprendizagem que adoptam, a auto-regulação da aprendizagem, e ainda, algumas variáveis associadas à aprendizagem, sobre as quais o nosso estudo se debruça mais, como é o caso da auto-eficácia, do auto-conceito e da ansiedade face aos exames. Finalizámos este capítulo com a relação entre a aprendizagem e a formação em Enfermagem, e ainda com os estudos desenvolvidos nesta área, dado que são os estudantes de enfermagem a população-alvo da nossa pesquisa. Assim, constatámos que a nível do ensino superior, os estudantes não apresentam características homogéneas,

antes pelo contrário, eles são bem diferentes uns dos outros, pois cada estudante é único, com características distintas aos mais variados níveis, quer físico, cognitivo, pessoal, moral, motivacional, cultural ou mesmo comportamental (Sprinthall, 1993), e que vão concertiza influenciar o seu modo de estar e a sua aprendizagem. Nesta perspectiva, encontram-se nas salas de aula estudantes apáticos, com a atenção dirigida para aspectos não relacionados com os conteúdos ali abordados, esforçando-se e comparecendo ao mínimo para garantir a sua aprovação na disciplina, questionando constantemente “quantas faltas eu tenho?”, de modo a suspirarem de alívio ao pensarem que poderão faltar ainda mais. Contudo, também estão presentes estudantes extremamente preocupados com a aprendizagem e a profundidade da sua formação, com a aprovação e com o reconhecimento dos pares e professores pelo esforço e empenho desenvolvidos.

Ao longo da revisão da literatura pudemos constatar que a temática sobre motivação e aprendizagem tem sido objecto de pesquisa por parte dos psicólogos educacionais nos últimos anos dada a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. O estudante deve ser o elemento central do processo ensino/aprendizagem, e para tal é ideal que esteja motivado para aprender, munindo-se das mais diversas estratégias para o conseguir. Assim, e porque se trata de um processo com vários actores intervenientes, partilhamos da opinião de Jesus (2002), quando refere que a motivação dos estudantes e dos professores é fundamental; no caso dos estudantes para a sua aprendizagem e sucesso académico, e, no caso dos professores, para motivarem os estudantes, para se sentirem realizados profissionalmente e para contribuírem para a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Numa investigação levada a cabo por Jesus & Vieira (2005), com estudantes da Universidade do Algarve, os dados apontam para que mais de trinta por cento dos estudantes estejam pouco ou nada motivados, parecendo que esta pouca motivação aumenta ao longo dos anos, tendo em conta que os estudantes dos últimos anos de diversos cursos estão menos motivados do que aqueles que se encontram no início (Jesus, 2002). As taxas elevadas de abandono de estudantes do ensino superior em Portugal, constituem outro indicador desta falta de motivação. Outro indicador da falta de motivação dos estudantes do ensino superior é a sua baixa assiduidade às aulas, constatando-se a transformação do ensino superior em cursos de fotocópias dos “melhores apontamentos” ou de “sebentas” (Jesus, 2002). O insucesso funcional é outro indicador da falta de motivação dos estudantes, já que muitas vezes os conhecimentos ficam muito aquém do que seria esperado face ao nível de escolaridade

que possuem, o que demonstra que não se processa uma retenção das aprendizagens a médio ou a longo prazo. De acordo com o mesmo autor, a atitude imediatista e consumista da sociedade actual, é muitas vezes transferida para a vida académica. Assim sendo, a motivação está orientada para as classificações, através da realização de frequências e exames que se situam no curto prazo, e não para a aprendizagem e retenção de conhecimentos na perspectiva do longo prazo. Daí ser comum ouvir os nossos estudantes apelidarem a aprendizagem de “aprendizagem de autoclismo” em que enchem e descarregam (na frequência ou exame).

Face ao exposto, podemos concluir que reflectir sobre estas temáticas foi um importante trabalho para nós, porque contribuiu para melhor articular estes constructos com os resultados obtidos no nosso estudo empírico e organizar a sua discussão.

Com o estudo empírico (Capítulos 4 e 5) foi nossa pretensão investigar as orientações motivacionais e as estratégias de aprendizagem que os estudantes de Enfermagem utilizam, especificamente na Unidade Curricular de Enfermagem, dado que é uma unidade nuclear existente em todos os anos do curso.

Se ao longo dos três primeiros capítulos deste trabalho, fizemos referência às abordagens teóricas e aos resultados empíricos de alguns estudos relacionados com as orientações motivacionais e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes do ensino superior foi no Capítulo 4, que tivemos a oportunidade de apresentar um instrumento de avaliação das Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – MSLQ - *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, tendo-se levado a cabo os estudos de natureza psicométrica necessários para verificar a sua adequação à população visada pelo nosso estudo. De facto, este estudo de adequação não estava planeado no início do nosso trabalho, quando optámos por este instrumento. No entanto impôs-se, pois apesar da cooperação obtida do Instituto Superior Técnico, através da cedência da tradução do instrumento original e do respectivo manual de utilização do MSLQ, não foi possível a utilização da respectiva versão portuguesa do instrumento, pelo desconhecimento dos seus resultados psicométricos, pois a sua publicação não ficou disponível em tempo útil para este trabalho.

Assim, decorrendo do nosso estudo, e como consideração geral, podemos afirmar que o MSLQ se revelou um interessante e ajustado instrumento de autoavaliação das orientações motivacionais dos estudantes e do uso que fazem de diferentes estratégias

de aprendizagem no ensino superior (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; GEP, 2006; Melo, Mendes, Gonçalves, Pile & Carvalho, 2006).

Em face da necessidade de eliminação de alguns itens a nossa versão final do MSLQ apresenta-se composta por 77 itens, distribuídos por 3 secções: Motivação (I), Estratégias Cognitivas e Metacognitivas (II) e Estratégias de Gestão do Tempo e do Esforço (III). Não tendo sido possível ver replicada a estrutura original do questionário nas suas 15 subescalas, os 11 factores extraídos puderam ser interpretados de acordo com os constructos próprios da motivação e estratégias para a aprendizagem no ensino superior (cf. Capítulo 3), apelando ainda a constructos do desenvolvimento do estudante do ensino superior (cf. Capítulo 2).

Tendo em conta que estamos perante um estudo de adequação de uma medida de uma variável que, a nosso ver, é susceptível de ser afectada não só pelos contextos académicos e curriculares mas também pelas características cognitivas, pessoais e sociais próprios dos estudantes, concluímos ser pertinente, realizar novos estudos, desta vez de natureza confirmatória, a fim de avaliar a estrutura factorial encontrada neste estudo. Em próximos estudos, com novas amostras será igualmente pertinente a realização de avaliação dos parâmetros de validade do MSLQ, explorando as correlações entre as subescalas encontradas e as de outros instrumentos, nomeadamente de abordagens à aprendizagem, auto-regulação da aprendizagem, motivação intrínseca e extrínseca, desenvolvimento cognitivo e pensamento crítico, métodos de estudo, desenvolvimento psicossocial e suporte social e, ainda, “boas práticas” dos estudantes em contexto académico.

No quinto capítulo desta dissertação, intitulado *Orientações Motivacionais, Estratégias de Aprendizagem e Assiduidade às Aulas: um estudo no âmbito do percurso formativo em Enfermagem* começámos por apresentar os aspectos metodológicos do nosso estudo, quer a nível da caracterização da amostra, dos instrumentos e procedimentos bem como da respectiva justificação dos cálculos. Fizemos uma abordagem aos resultados, tendo em conta as variáveis em estudo, os objectivos e as hipóteses de investigação. É de referir que a análise de conteúdo das questões abertas veio enriquecer e reforçar substancialmente os resultados quantitativos obtidos, dando-lhes maior expressividade.

Os resultados encontrados permitiram atingir satisfatoriamente os objectivos delineados para este estudo. De um modo geral, podemos afirmar que o nosso estudo acerca das motivações e estratégias de aprendizagem, atingiu os alvos pretendidos, gerando contributos interessantes para a compreensão de alguma problemática em torno da frequência às aulas dos estudantes de enfermagem. Contudo, não conseguimos testar todas as hipóteses formuladas, nomeadamente as respeitantes às reprovações, pelo facto de existirem apenas dez, mas os resultados vieram dar luz à nossa questão de partida: quais as orientações motivacionais que os estudantes do Curso de Enfermagem (1º ciclo) possuem na assiduidade às aulas e que estratégias de aprendizagem utilizam nos diferentes anos do curso.

Desta forma, o nosso estudo permite-nos concluir que:

- (i) os estudantes com uma maior motivação orientada para o Valor da Tarefa e Objectivos Intrínsecos tendem a ter, em termos de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, uma maior Organização de Alto Rendimento, um maior Pensamento Crítico, uma maior Elaboração Profunda e a serem tendencialmente mais Auto-regulados. Também tendem a ter uma maior Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo, e uma maior Gestão Relacional do Suporte Social, factores apontados como favorecendo o desempenho académico (Pintrich *et al.*, 1991; Watson *et al.*, 2004). Estes estudantes revelam ainda que utilizam menos Estratégias de Gestão Negativa ou Danosa;

- (ii) quando aumenta a motivação orientada para a Ansiedade aos Testes e Objectivos Extrínsecos também tendem a aumentar as Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, embora as correlações obtidas sejam inferiores às do Valor da Tarefa e Orientação Intrínseca. A excepção a esta tendência encontra-se na correlação mais substantiva que existe entre a subescala de Estratégias de Natureza Superficial e a Ansiedade aos Testes e Objectivos Extrínsecos. Também diferentemente da motivação orientada para o Valor da Tarefa e Objectivos Intrínsecos, a motivação baseada na Ansiedade aos Testes e Objectivos Extrínsecos não se correlaciona positivamente nem com Gestão Relacional do Suporte Social nem com a ausência de estratégias de Gestão Negativa ou Danosa. De um modo geral podemos concluir, tal como Pintrich e os colaboradores (1991) concluíram que os estudantes que mais pontuam na motivação baseada nos Objectivos Extrínsecos surgem como mais ansiosos em situação de avaliação.

- (iii) quando nos estudantes aumenta a motivação orientada para a Auto-eficácia para a Aprendizagem e Desempenho tendem também a aumentar as Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, como as de Organização de Alto Rendimento, Pensamento Crítico, Elaboração Profunda e Auto-regulada, Auto-regulação Metacognitiva. Tende também a aumentar a Gestão Auto-regulada do Esforço Tempo e Ambiente de Estudo e Gestão Relacional ou do Suporte Social. Saliente-se ainda que tendem utilizar menos estratégias de Gestão Negativa ou Danosa, o que reforça a importância dos estudantes possuírem (para além de um valor mais centrado na tarefa e uma motivação interior), expectativas de sucesso e autoconfiança nas suas competências, terem mais pensamento crítico e uma elaboração mais profunda e auto-regulada, de forma a se proporcionar uma consolidação dos conhecimentos e a sua aplicação em novas situações. Na literatura são estes os estudantes que adaptam também o seu comportamento através da auto-regulação metacognitiva, de forma a planearem, monitorizarem e regularem as suas actividades tendo em vista a melhoria do desempenho (Pintrich *et al.*, 1991; Watson *et al.*, 2004);

- (iv) são os estudantes do sexo feminino que se envolvem mais fortemente com a tarefa, que armazenam na memória os conhecimentos a longo prazo e são mais auto-regulados do ponto de vista metacognitivo, permitindo um ajustamento contínuo das suas próprias actividades cognitivas, aspectos conducentes à melhoria constante do desempenho (Pintrich *et al.*, 1991);

- (v) são os estudantes do sexo feminino que menos utilizam Estratégias de Gestão Negativas ou Danosa, que são estratégias como o próprio nome indica, prejudiciais para a aprendizagem, pois se reportam à falta de interesse, dificuldades de organização, gestão de tempo e escassez de empenho (Pintrich *et al.*, 1991);

- (vi) quanto ao problema específico do défice de assiduidade às aulas o nosso estudo revelou uma diferença estatisticamente significativa entre o 3º e o 4º ano, evidenciando-se também nos nossos resultados que são os estudantes mais faltosos os que frequentam o 4º ano;

- (vii) a maioria dos estudantes do nosso estudo (61.6%) falta às aulas: faltando entre 1 e 2 horas (30.8% da amostra), registando-se mesmo os que por semana faltam 5 ou mais horas (16.1%). Se tomarmos em consideração que a carga horária de aulas semanais é no máximo de cerca de 25 horas os nossos resultados mostram que este último grupo de estudantes em média, semanalmente falta a cerca de 20% das aulas previstas. De facto, o que antes de iniciarmos este estudo nos parecia ser uma *ousada*

percepção veio a revelar-se um dado preocupante, pois a falta de assiduidade às aulas arrasta um conjunto de consequências que podem avolumar as dificuldades no desempenho bem sucedido nas aprendizagens, dificultando o contacto com os conteúdos da aprendizagem (Pintrich *et al.*, 1991), sua articulação intra e interdisciplinar, assim como todo um conjunto de boas práticas de relacionamento com os professores e de trabalho cooperativo com os colegas (Pinheiro, 2006). De notar ainda que ao analisarmos as faltas semanais às aulas é possível verificar que, mesmo assim, as médias da nossa amostra (que oscila entre 1.62 horas para o 1º ano e 2.88 horas para o 4º ano) ficam aquém das médias encontradas no estudo realizado nas Universidades do Minho e do Porto (Almeida, Soares & Ferreira, 1999) que refere valores médios de 3.3 horas semanais;

- (viii) são os estudantes que não faltam, os que conseguem regular melhor o seu esforço e o seu tempo e ambiente de estudo, estratégias importantes para garantir o sucesso académico e consequente aprendizagem (Pintrich *et al.*, 1991);

- (ix) são os estudantes que frequentam as aulas os que tendem a ter uma Organização de Alto Rendimento, conducente ao sucesso académico através do cumprimento de objectivos e regulação da utilização continuada de estratégias de aprendizagem. Para além disso, são estudantes capazes de gerir e regular o seu tempo e ambiente de estudo, através de uma utilização eficiente desse tempo de estudo e estabelecimento de objectivos realistas e também da gestão adequada do ambiente de estudo: organizado, silencioso e relativamente livre de distrações visuais e auditivas (Pintrich *et al.*, 1991);

- (x) a pontualidade constituiu o principal factor predictor da assiduidade às aulas, sendo os alunos que se consideram menos pontuais os que consideram que mais faltam; a Gestão Auto-regulada do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo foi o outro factor predictor significativo, desta vez com um peso negativo. O que este predictor nos diz é que os alunos com problemas de assiduidade têm maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo e ambiente de estudo de forma adequada. Assim, podemos afirmar que os estudantes mas assíduos de uma forma geral (sem distinção do tipo de aulas) são também os que são mais pontuais e os que possuem estratégias de gestão do seu esforço, tempo e ambiente de estudo mais elevadas. Pelo contrário, os menos pontuais são os que faltam mais às aulas e os que não conseguem gerir da melhor forma o seu esforço, disponibilizar tempo para estudar e que não possuem um espaço e um ambiente adequados para realizar o estudo, são os que têm problemas de assiduidade.

Neste sentido, a tónica deverá ser colocada nos esforços que devem ser envidados para que os estudantes sejam pontuais e assíduos às aulas, porque como já vimos, constituem aspectos fundamentais para que os estudantes utilizem estratégias de gestão de recursos muito importantes como é o caso da Gestão do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo, preponderante para o sucesso académico e respectiva aprendizagem profícua.

Não será demais neste momento, retornar à revisão bibliográfica, na pessoa de Biggs (2005) e Rosário (2005), que defendem que os processos de ensino e aprendizagem são complementares. A preocupação pelo incremento da metacognição na prática educativa, conduz à remoção dos factores que encorajam a abordagem superficial e à promoção na sala de aula de condições que encorajam a abordagem profunda e de alto rendimento. Deste modo é necessário adoptar uma visão interactiva de ensino-aprendizagem que encare os estudantes como construtores do seu conhecimento. Para além disso, os ambientes educativos também devem possuir objectivos curriculares claros e que tenham em linha de conta os conhecimentos prévios dos estudantes, de modo a alicerçar nestes as novas aprendizagens. Para além disso, a escola deve acautelar a apropriação pelos estudantes das competências cognitivas para uma maior autonomia nas suas aprendizagens. Mesmo alguns programas de treino cognitivo e de métodos de estudo incluem estes objectivos.

Há que ter em atenção que tempos reduzidos para a sequência dos conteúdos curriculares tendem a promover um ensino transmissivo por parte do professor e uma abordagem superficial por parte dos alunos. A gestão e planeamento inadequados das tarefas escolares dão lugar a uma má qualidade do trabalho escolar, típico de abordagens superficiais, pelo que, auxiliar os estudantes a gerirem o seu tempo, constitui um aspecto que os professores podem trabalhar na sala de aula, de modo a incrementarem abordagens mais profundas. Alterações fortuitas das datas de entrega de trabalhos, antecipação de testes, objectivos das actividades escolares pouco especificados, vários testes no mesmo dia ou em dias seguidos, e mesmo na última semana do período escolar por inadequada coordenação docente, constituem, entre outros, exemplos de como o estilo do professor pode conduzir a abordagens superficiais na sala de aula (Rosário, 2005).

Do mesmo modo, as formas de avaliação também acompanham as concepções de ensino e aprendizagem dos professores, muitas vezes conducentes à reprodução de

conhecimentos. Como refere Rosário e Almeida (2005, p. 158), “Desencorajar abordagens superficiais, incrementando um trabalho escolar que promova abordagens profundas dos alunos à aprendizagem, emerge assim como um desafio para todos os elementos do sistema de ensino-aprendizagem”. O autor concorda com Biggs (1991), quando refere que “os alunos aprendem por uma grande variedade de razões; essas razões determinam a forma como aprendem e esta determinará a qualidade do seu resultado”. Acrescenta ainda, que “Importa ajudá-los a desenvolverem as concepções, as estratégias e as motivações que apoiem uma autonomia progressiva no sentido de uma aprendizagem auto-regulada” (Rosário e Almeida, 2005, p. 158).

Por seu turno, Nisbet e Shuckmith (1987) referido por André (2004) defendem que a metacognição é encarada como um *sétimo sentido* que permite o *aprender a aprender*, ou seja, a capacidade de reconhecer e controlar as situações de aprendizagem. Daí que seja importante a promoção, junto do aluno, de actividades de controlo cognitivo, de auto-conhecimento de si e da própria actividade cognitiva, para que seja capaz de assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem. Uma vez que a metacognição desempenha um papel importante na aprendizagem escolar, contribuindo para incrementar a eficácia e o rendimento académico dos estudantes, as estratégias metacognitivas devem ser ensinadas simultaneamente com os conteúdos curriculares, integradas nos métodos de interacção didáctica.

Para terminar, pensamos que face à grande dificuldade que os estudantes apresentam na gestão do esforço, tempo e ambiente de estudo, nomeadamente em levantarem-se cedo, faltarem para estudar para outras disciplinas e para a realização de testes, seria favorável colocar em horário, nas primeiras horas da manhã as aulas práticas (teórico-práticas e práticas laboratoriais), já que a estas eles não faltam pelo grande motivo de haver controlo e contingente marcação de faltas. Deste modo, as aulas teóricas ficariam distribuídas nos restantes tempos, evitando assim a falta a este tipo de aulas, que como vimos, são, auto-reconhecidas por grande parte dos estudantes, muito importantes para uma aprendizagem efectiva.

Por fim, no âmbito de um mestrado em Ciências da Educação, na área de Educação e Desenvolvimento Social, não podemos deixar de referir a importância de que se reveste a procura dos aspectos que possam melhorar a frequência do ensino superior, enquanto subsistema social e cultural da nossa sociedade, subsistema de aspiração e de ascensão

social assim como subsistema cuja representação social é de rigorosa formação científica e humana. Efectivamente de uma forma geral, e muito especificamente na área de Enfermagem, será necessário pensar os objectivos de aprendizagem e os currículos escolares, bem como a sua operacionalização, de modo a serem facilitadores do desenvolvimento integral do estudante, sem esquecer o espectro da sua formação, do feixe mais académico ao mais pessoal e social.

Tendo constituído nosso objecto de estudo as Orientações Motivacionais, as Estratégias de Aprendizagem e a Assiduidade às Aulas, deseja-se atingir um contributo para a fundamentação da formação de estudantes que se pretendem mais intrinsecamente motivados, competentes, auto-regulados, com pensamento crítico no desenvolvimento das suas actividades, com profundo espírito de grupo e com sentido de auto-eficácia, interiorizados com a necessidade de formação ao longo da vida, para que amanhã possam cuidar de todos os que deles necessitam de forma socialmente responsável, cientificamente competente, humanizadamente inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allison, P. D. (2002). *Missing data. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences*, 07-136. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e Aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, (1), 17-32.
- Almeida, L. S.; Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1995). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Lusografe.
- Amendoeira, J. (2006). *Uma biografia partilhada da Enfermagem. A segunda metade do século XX*. Coimbra: Formasau.
- Anastasi, A.(1990). *Psychological testing*. (6th ed.). New York: Mc Millan.
- André, M. N. (2004) *As estratégias de estudo na optimização da aprendizagem. Construção e validação de um inventário de estratégias de estudo. Estratégias de estudo adoptadas por alunos do 1º ano da Universidade da Madeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Araújo, B. R. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de enfermagem*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Astin, M. A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey Bass.

- Balancho, M. J.; Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Porto Editora.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action-A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Benner, P. (2001). *De iniciado a perito: excelência e poder na prática clínica de enfermagem*. Coimbra: Quarteto.
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. Paper present at the *36 th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*, Kerhonkson, New Jersey.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-237.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Branco, A. V. (2004). *Auto-motivação*. Coimbra: Quarteto.
- Braten, I. & Olaussen, B.S. (2007). The motivation development of Norwegian nursing students over the college years. *Learning in Health and Social Care*, 6, (1), 27-43.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & A. Bzuneck (Org.), *A motivação do aluno: contributos da Psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 116-133.
- Castro, M. P. & Ferreira, J. A. (1996). O estudo da autonomia no estudante universitário. In *Actas das Jornadas de Educação para Adultos em Portugal: situação e perspectivas*. Coimbra.
- Chaves, M. C.(2007). *Vivências pedagógicas de Qualidade no Ensino Superior. A opinião dos doentes de enfermagem em análise*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Chickering, A. W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. (2th ed.) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Claudino, J. & Cordeiro, R. (2006). Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do curso de licenciatura em enfermagem. *Educação, ciência e tecnologia*, 197-210. Disponível em www.ipv.pt/millenum/millenum 30/12pdf.
- Collière, M. F. (1989). *Promover a vida*. Lisboa: SEP.
- Costa, J. J. (2001). *Auto-regulação da aprendizagem: Para a caracterização multidimensional do desempenho acadêmico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. (5th ed.). New York: Harper Collins Pubs.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, (4), 227-268.
- Delors, J. (1998). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Asa.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.
- Entwistle, N. (1988). *Styles of learning and teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Ferreira, I. M. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior: Factores familiares e sociodemográficos*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, J. A. & Bastos, A. M. (1995). Inventário de Desenvolvimento cognitivo de Parker. In L.S. Almeida; M. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: APPORT, 287-307.

- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV, 119-159.
- Ferreira, J. A.; Medeiros, M. T. & Pinheiro, M. R. (1997). A Teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 139-164.
- Freitas; H. C. (2004). *Adaptação do estudante ao Ensino Superior e rendimento académico. Um estudo com estudantes do 1º ano de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Garcia, E. M. (2001). *O ensino em sala de aula. Perspectivas dos estudantes do Curso Superior de Enfermagem*. Dissertação apresentada no concurso de provas públicas para Professor Coordenador. Lisboa: Escola Superior de Enfermagem de Artur Ravara.
- Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1992). Critical thinking and its relationship to motivation, learning strategies, and classroom experience. Paper present at the *Annual meeting of the American Psychological Association*. Washington: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, 31 p. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>.
- Gonçalves, L. C. (2005). Bolonha, a motivação para a mudança. *Formar*, 53, 35-47.
- Guimarães, S. & Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, 7, 01-08.
- Guimarães, S.; Bzuneck, J. A. & Sanches, S. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 13p. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.orp.br/scielo>.
- Hair, J.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. & Black, W. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology* (5nd ed.). Duxbury:Pacific Grove.
- Instituto Superior Técnico (2006). *Manual de utilização do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem*. Lisboa: Grupo de Estudos e Planeamento, 20p.
- Jesus, S. N. (2002).Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior. In S. N. Jesus (Coord.), *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior* (p. 11-27). Coimbra: Quarteto.
- Jesus, S. N. & Vieira, L. S. (2005). Motivação dos alunos no Ensino Superior. Uma investigação realizada na Universidade do Algarve. In A. Tomé & T. Carreira (Org.), *Ensino-Formação-Profissão Arte* (p. 27,48). Lisboa: Editorial Minerva.
- Joyce-Moniz, L. (1993). *Psicopatologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 111-117.
- Kolb, D. A. (1984) *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahía (Org.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (193-321). Lisboa: Relógio D□□□□□□ □Água.
- Lin, Y. & McKeachie, W.J. (1999). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. Paper present at the 107th *Annual Conference of the American Psychological Association*. Boston, 10 p. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>.
- Little, R. J. (1988). Missing data in large surveys. *Journal of Business and Economic Statistics*, 6, 287-301.
- Machado, M. G. (2000). Uma enfermagem para o século XXI. *Enfermagem em Foco*, 41, 21-25.

- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Melo, R.; Mendes, R.; Gonçalves, I.; Pile, M. & Carvalho, C. (2006). *Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – Versão Portuguesa do Manual de Utilização*. Adaptado de P. Pintrich, D. Smith, T. Garcia and W. McKeachie (1991). Lisboa:IST
- Melo, R. & Mendes, R. (2008). *Adaptação do Questionário Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) para a população portuguesa*. Lisboa: IST.
- Mendes, R. & Melo, R. (2008). *Construção de Versão Reduzida do MSLQ: o caso particular do Tutorado numa IES de Engenharia*. Lisboa: IST.
- Miranda, M. J. & Marques, J. F. (1996). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal. Resultados e implicações de um estudo sectorial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 199-213.
- Niemivirta, M. (1997). Gender differences in motivational-cognitive patterns of self-regulated learning. Paper present at *Annual Meeting of the American Educational Research Association*: Chicago, IL.
- Nogueira, M. (1990). *História da Enfermagem* (2ª ed.). Porto: Edições Salesianas.
- Nogueira, M. C. (2003). O desenvolvimento cognitivo e da autonomia dos estudantes de enfermagem. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nunes, M. M. (2006). (In)Sucesso escolar no Ensino Superior: variáveis biopsossociais. *Politécnica*, 5.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- Nuttin; J. (1985). *Théorie de la motivation humaine* (2e ed.). Paris: Presses Universitaire de France.

- Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pereira, A. *et al.* (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1, (XXIV), 51-59.
- Pereira, H. J. (2002). *Concepções de enfermagem e desenvolvimento cognitivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Perry, W. G. (1970). *Formes of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pinheiro, M. R. (2003). Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.
- Pintrich, P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. *Journal of New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R.; Smith, D. A.; Garcia, T.; & McKeachie W. J. (1991). *A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington: Nacional Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, 76 p. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>.
- Pintrich, P.R.; Smith, D. A.; Garcia, T.; & McKeachie W. J. (1993). Reability and Predictive Validity of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological Measurement*, 3, 801-813.

- Pintrich, P.R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigues, M. J. et al (2005). *Aprender a estudar no ensino superior. Apresentação de um programa de métodos de estudo*. Universidade de Coimbra e Universidade de Aveiro: GAP-SAS.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: as (des)venturas do Testas*. Porto. Porto Editora.
- Rosário, P.; Núñez, J. & Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas de Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina.
- Rosário, P. S. & Almeida, L. S. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahía (Org.), *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (p. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P. & Colaboradores. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: uma investigação na Universidade do Minho. In: A. P. Soares et al. (Eds.). *Transição para o ensino superior* (p. 133-145). Braga: Universidade do Minho.
- Santos, L.T. (2001). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Lusografe.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2,(XIX), 205-217.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: an educational perspective*. New York: Macmillam Publishing Company.

- Seco, G. M. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Serra, V. (1986). O Inventário clínico de Auto-Conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 67-84.
- Simão, R. I. (2005). A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. Monografia final de curso da Licenciatura em Psicologia. Lisboa: ISPA. Disponível em www.psicologia.pt.
- Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Siqueira, L. G. & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 21-31.
- Soares, M. I. (1997). *Da blusa de brim à touca branca. Contributo para a história do ensino de enfermagem em Portugal (1880-1950)*. Lisboa: Educa/Associação Portuguesa de Enfermeiros.
- Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPSS for Windows (2007). *Statistical Package for Social Sciences 16.0*. Chicago: SPSS Inc.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tavares, J. et al (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4, (XXI), 475-484.
- Thompson, B. (2003). *Score reliability: contemporary thinking on reliability issues*. Thousand Oaks: SAGE.
- Valadas, S.C. (2001). As abordagens à Aprendizagem e Rendimento Académico de Estudantes da Universidade do Algarve. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Valadas, S.C. & Gonçalves, F. R. (2002). As abordagens à aprendizagem de estudantes da Universidade do Algarve. In S. N. Jesus (Coord.), *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto, 29-68.

- Valente, M. I. (2002). *Autoconceito em estudantes de enfermagem*. Coimbra: Quarteto.
- Watson, M. *et al.* (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and management*, 10, 193-207.
- Wilkinson, L., & Task Force on Statistical Inference (1999). Statistical methods in psychology journals. *American Psychologist*, 54, 594-604.
- Witkin, H. A. *et al.* (1977). Field dependent and field independent, cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47,(1), 2-64.
- Wolters, A. (1999). The relation between high school students: motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, (3), 218-299.
- Yela, M. (1997). *La técnica del análisis factorial: Un método de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychologist*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman(Eds), *Self-regulated learning. From teaching to Sef-Reflective Praticce* (p. 1-19). New Jersy: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a sel-regulated learner: An overview. *Theory into pratice*, 41, (2), 64-70.

Referências Electrónicas

<https://fenix.ist.utl.pt/tutorado/lateral/tutorando/questionarios>

http://medicina.med.up.pt/im/trabalhos05_06/sites/turma5_pt.htm