



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Estilos de Aprendizagem e Crenças de Autoeficácia em Alunos do Ensino Superior

Diogo Miguel de Jesus Figueiredo

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, na
área da Psicologia da Educação e Escolar
(2º ciclo de estudos)**

Orientador: Professora Doutora Maria da Graça Proença Esgalhado

Covilhã, Outubro de 2013

Agradecimentos

Chegado o momento de preferir os devidos agradecimentos reconheço a importância do contributo, da colaboração e do incentivo intensivo harmonioso de algumas pessoas e instituições para o culminar desta fase do meu percurso académico. Face a isto, gostaria de exprimir o meu profundo agradecimento.

Destaco, com especial apreço, à Professora Doutora Graça Esgalhado, pela brilhante forma como me incentivou, apoio, disponibilidade e encorajamento ao longo deste ano. Todos os seus conhecimentos e ideologias que me transmitiu vão ser uma mais-valia na minha vida profissional e pessoal.

À Universidade da Beira Interior e a todos os docentes do Departamento de Psicologia e Educação pela oportunidade de ensino e formação ao longo destes 5 anos fantásticos que jamais esquecerei. Referir igualmente, a todos os docentes e discentes dos diferentes cursos da UBI por disponibilizarem-se para colaborarem nesta investigação.

Aos meus pais, a quem dedico em especial este trabalho, e que sintam orgulhosos, conforme tenho deles, por todo o apoio incondicional, encorajamento, amor e carinho que me deram ao longo do meu percurso académico. Visto que, sem o apoio e a segurança, assim como os ensinamentos de vida nada deste trabalho e formação académica teriam sido possíveis.

À minha namorada Ana Filipa, que me acompanhou ao longo deste percurso académico, demonstrando o seu carinho, amor e compreensão nos momentos que senti inúmeras dificuldades e obstáculos, incentivando-me com as suas belas palavras de encorajamento que me ajudaram a progredir ao longo do ano.

A todos os meus amigos que acompanharam de perto o meu percurso ao longo do tempo, agradeço a todos eles o encorajamento, o devido apoio emocional e compreensão pelos momentos em que estive mais ausente, especialmente nestes últimos meses.

A TODOS O MEU PROFUNDO AGRADECIMENTO!

Resumo

Com esta dissertação pretende-se contribuir para um maior conhecimento sobre os estilos de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em alunos do ensino superior, onde procura-se analisar como se comportam estas variáveis em função do género, idade, curso, ano de escolaridade e área científica. Os estilos de aprendizagem referem-se a preferências e tendências individualizadas dos estudantes, de como interagem e respondem aos seus ambientes de aprendizagem (Alonso & Gallego, 2002). No que se refere às crenças de autoeficácia definem-se como perceções de capacidade pessoal para alcançar determinados objetivos (Bandura, 1997). Na presente investigação utilizou-se dois instrumentos adaptados para a população Portuguesa, Questionário de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizagem e a Escala de Autoeficácia Geral (Ribeiro, 1995).

A amostra foi de 278 estudantes a frequentar o 1º ciclo de estudos, 148 do 1º ano e 130 do 3º ano, distribuídos por cinco cursos da UBI. Dos resultados obtidos destaca-se para os estilos de aprendizagem diferenças estatisticamente significativas face ao género, curso e ano de escolaridade. Relativamente aos resultados na Escala de Autoeficácia Geral verifica-se diferenças em função da idade, género e ano de escolaridade.

Palavras-chave

Estilos de Aprendizagem, Crenças de Autoeficácia, Aprendizagem.

Abstract

The work presented here intends to contribute to a greater understanding about the learning styles as well as self-efficacy beliefs of higher education students, by analyzing how these variables behave as a function of gender, age, degree, school year and scientific area. Learning styles refer to the individualized preferences and tendencies of the students, of how they interact and respond to their learning environments (Alonso & Gallego, 2002). Respecting self-efficacy beliefs these are defined as perceptions of ones capabilities for achieving certain objectives (Bandura, 1997). Two instruments adapted to the Portuguese population where employed in this research, Honey - Alonso's Questionnaire of Learning Styles, and the General Self-Efficacy Scale (Ribeiro, 1995).

The sample studied consisted of 278 students taking their Bachelor's degree, 148 first year students and 130 attending their third year, distributed across five different academic degrees at UBI. Concerning the learning styles, the set of results highlight statistically relevant differences in relation to gender, degree and school year. Regarding the set of results on the General Self-Efficacy Scale, statically relevant differences can be verified in relation to age, gender and school year.

Key words

Learning Styles, Self-Efficacy Beliefs, Learning

Índice

Lista de Figuras	XI
Lista de Tabelas	XIII
Lista de Acrónimos	XV
Introdução	1
Capítulo 1 - Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior	3
Introdução	3
1.1 - Aprendizagem: Conceitos e Estudos de Investigação	4
1.2 - Modelos Teóricos da Aprendizagem	6
1.3 - Estilos de Aprendizagem: Definição e Modelos Pedagógicos	9
1.3.1 - Definição de Estilos de Aprendizagem	9
1.3.2 - Modelos Pedagógicos nos Estilos de Aprendizagem	12
1.4 - Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior e Modelos de Ensino - Aprendizagem	13
1.5 - Síntese do Capítulo	15
Capítulo 2 - Crenças de Autoeficácia em alunos no Ensino Superior	17
Introdução	18
2.1 - Autoeficácia: Definição e Características no Ensino Superior	18
2.2 - Dimensões, Fontes e Funções da Autoeficácia no Ensino Superior	20
2.3 - Autoeficácia, Motivação e Rendimento académico	21
2.4 - Relação entre Crenças de Autoeficácia e Estilos de Aprendizagem	23
2.5 - Síntese do Capítulo	24
Capítulo 3 - Estudo Empírico	25
Introdução	25
3.1 - Objetivos e Variáveis de Estudo	25
3.1.1 - Objetivo geral da Investigação	25
3.1.2 - Objetivos específicos da investigação	25
3.1-3 - Variáveis da investigação	26
3.2 - Participantes	26
3.3 - Instrumentos	28
3.3.1 - Questionário Sociodemográfico	28
3.3.2 - Questionário de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizagem	28
3.3.3 - Escala de Autoeficácia Geral	31
3.4 - Procedimentos	33
3.5 - Resultados	33
3.6 - Discussão	56
Conclusão	63
Referências Bibliográficas	67

Lista de Figuras

Figura 1 - Principais características dos Estilos de Aprendizagem	11
Figura 2 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo	34
Figura 3 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo em função do género	35
Figura 4 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo em função da área científica	36
Figura 5 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo	37
Figura 6 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo face ao género	38
Figura 7 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo em função da área científica	39
Figura 8 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo aprendizagem teórico	40
Figura 9 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico face ao género	41
Figura 10 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico face à área científica	42
Figura 11 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático	43
Figura 12 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático face ao género	44
Figura 13 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático face à área científica	45

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Síntese dos Modelos Teóricos da Aprendizagem	6
Tabela 2 - Características da abordagem superficial e profunda em termos de aprendizagem por parte dos alunos	14
Tabela 3 - Distribuição frequencial e percentual por ano de escolaridade face ao género	26
Tabela 4 - Distribuição frequencial e percentual por ano de escolaridade face à idade	26
Tabela 5 - Distribuição frequencial e percentual dos estudantes por curso em função do ano de escolaridade	27
Tabela 6 - Distribuição frequencial e percentual dos estudantes face à área científica	28
Tabela 7 - Estilos de Aprendizagem e Palavras - chave associadas a cada um dos estilos de aprendizagem	29
Tabela 8 - Descrição dos itens correspondentes a cada estilo de aprendizagem	29
Tabela 9 - Níveis de preferência associados aos estilos de aprendizagem (Questionário CHAEA - versão Portuguesa)	30
Tabela 10 - Coeficientes de consistência interna do CHAEA no presente estudo e no estudo original (Miranda,2005)	31
Tabela 11 - Dimensões da escala da autoeficácia geral e itens correspondentes a cada dimensão	32
Tabela 12 - Coeficientes de consistência interna da escala da autoeficácia geral no estudo original e no presente estudo	32
Tabela 13 - Estatística descritiva dos estilos de aprendizagem do CHAEA	34
Tabela 14 - Estatística descritiva das dimensões da escala de autoeficácia geral	34
Tabela 15 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo face ao curso	36
Tabela 16 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo face ao curso	39
Tabela 17 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico em função do curso	42
Tabela 18 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático em função do curso	45
Tabela 19 - Valores médios (\pm DP) nos estilos de aprendizagem comparativamente entre os alunos com baixa e elevada Iniciação e Persistência	46
Tabela 20 - Valores médios (\pm DP) nos estilos de aprendizagem comparativamente entre os alunos com baixa e elevada Eficácia Perante Adversidades	47
Tabela 21 - Valores médios (\pm DP) nos estilos de aprendizagem comparativamente entre os alunos com baixa e elevada Eficácia Social	47
Tabela 22 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem em função da idade	48
Tabela 23 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem face ao género	48
Tabela 24 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem face ao curso	49

Tabela 25 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem em função do ano de escolaridade	51
Tabela 26 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem em função da área científica que os estudantes frequentam	51
Tabela 27 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia face à idade	52
Tabela 28 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia face ao género	52
Tabela 29 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia face ao curso	53
Tabela 30 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia em função do ano de escolaridade	55
Tabela 31 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia em função da área científica	55

Lista de Acrónimos

CA	Conceituação Abstrata
CHAEA	Questionário de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizagem
EA	Experimentação Ativa
EC	Experimentação Concreta
EPA	Eficácia Perante Adversidades
ES	Eficácia social
IP	Iniciação e Persistência
FSCH	Faculdade de Ciências Sociais Humanas
FE	Faculdade de Engenharia
OR	Observação Reflexiva
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
UBI	Universidade da Beira Interior

Introdução

Atualmente, sempre que se abordam questões escolares, o rendimento académico surge como um dos aspetos que merece especial atenção. Na verdade as realizações académicas, desempenhos e aprendizagens são os construtos de maior interesse para todos os educadores e investigadores na área da educação. Ao longo de muitos anos o rendimento académico foi considerado como dependente da capacidade intelectual do aluno, assim como a sua motivação e crença nos seus estilos e/ou estratégias de aprendizagem (Figueira, 2000).

Tendo em conta os novos desafios que se colocam no ensino superior e os novos modelos de organização do processo ensino - aprendizagem, tem-se vindo a proceder a todo um processo de clarificação das competências que afiguram-se como essências para um desempenho competente e de qualidade na sociedade (Cabral & Tavares, 2005). Na verdade, a aprendizagem em contexto escolar é mediada por diversos fatores, não podendo ser atribuído exclusivamente às capacidades cognitivas do aluno, o sucesso ou insucesso neste mesmo processo. Neste sentido, tem-se considerado a importância de investigar-se tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva-motivacional do rendimento académico (Pintrich, 1999). O processo de ensino - aprendizagem atualmente é entendido como uma construção que envolve um papel ativo por parte dos estudantes, onde estes devem desenvolver capacidades para estabelecerem as próprias metas, planearem e monitorizarem os seus esforços na direção de um melhor desempenho escolar (Inglez De Sousa, 2010).

Efetivamente, a entrada na universidade surge associada ao aumento da autonomia e da independência em vários aspetos, nomeadamente a nível pessoal, social e académico. Este momento de transição exige aos alunos do 1º ano, simultaneamente, o desenvolvimento da capacidade de autodisciplina e de autoregulação, para que possam dar uma resposta positiva e adequada às novas exigências do sistema de ensino - aprendizagem. Mais concretamente, a confrontação com a existência de novos métodos de ensino e de avaliação, a aquisição de novas rotinas e hábitos de estudo e de avaliação, bem como maior autonomia na gestão do tempo, constituem novos contextos de vida e de desafios com que os estudantes debatem-se quando ingressam na universidade (Diniz, 2001).

Nesta perspetiva de autoregulação e automonitorização, uma das questões centrais no estudo dos estilos de aprendizagem é o que motiva os discentes a utilizar um estilo em virtude de outro. Na tentativa de compreender esta questão, Cassidy (2004) procurou descrever a relação entre estilos de aprendizagem e construtos motivacionais/autoeficácia, visto que, muitos estudantes possuem capacidades autorregulatórias, mas nem sempre envolvem-se em atividades direcionadas a este fim. Ressalva-se que esta mesma atividade requer esforço e, portanto, deve estar diretamente interrelacionada ao interesse ou necessidade do aprendiz em aprender. Assim, a variável de autoeficácia enquadra-se neste contexto de ensino - aprendizagem, ou seja, é parte integrante de um conjunto de variáveis, onde se inserem a motivação e a resiliência face às adversidades. A autoeficácia pode ser

definida como a confiança que o aluno tem da sua capacidade para concretizar uma determinada tarefa específica (Schunk, 1995). Em suma, autoeficácia é uma variável - chave que depende de fatores internos e situacionais, como por exemplo, do nível de aprendizagem, das dificuldades das tarefas, assim como do relacionamento com o grupo de pares.

De acordo com estas novas perspetivas e desafios, considera-se como pertinente que aprofunde-se cada vez mais, os diversos aspetos que, de forma direta ou indireta, influenciam o rendimento académico. Para além disso, importa salientar que uma melhor compreensão e conhecimento dos estilos de aprendizagem e crenças de autoeficácia dos alunos do ensino superior possibilitará que melhores e mais eficazes intervenções sejam desenvolvidas e implementadas, com o intuito de aperfeiçoar e de tornar mais efetivo o processo educacional e o rendimento académico (Valente, Abib & Kusnick, 2006).

O presente estudo terá como variáveis centrais, os estilos de aprendizagem e as crenças de autoeficácia e visa averiguar em que medida os resultados obtidos nestas duas variáveis diferem em função da idade, do género, do curso e do ano de escolaridade dos discentes da UBI. No ponto de vista do enquadramento teórico, no primeiro capítulo, abordam-se aspetos relacionados com a aprendizagem no panorama atual do ensino em Portugal. Posteriormente deu-se relevância às diversas conceptualizações dos estilos de aprendizagem, bem como aos modelos pedagógicos e métodos de ensino - aprendizagem no ensino superior. No segundo capítulo, define-se o conceito de autoeficácia no contexto educativo, assim como se apresentam algumas características e estudos científicos sobre a sua relação com a aprendizagem, dando especial ênfase às dimensões, fontes e funções do construto, e o seu relacionamento (in) direto com aspetos motivacionais e rendimento académico.

Por fim, no terceiro capítulo descreve-se o estudo empírico: inicia-se com a definição dos objetivos do estudo, a identificação das diversas variáveis e do plano de investigação. Prossegue-se com a descrição do método, na qual compreende a caracterização da amostra, das medidas e dos instrumentos de avaliação aplicados: Questionário de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizagem e a Escala de Autoeficácia Geral, bem como os devidos procedimentos. Acresce ainda a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos no presente estudo, integrando-os num quadro explicativo global, tendo em conta os objetivos específicos inicialmente colocados. Finaliza-se este mesmo capítulo, com uma síntese do estudo realizado e uma conclusão geral, onde se procura refletir sobre os principais resultados do trabalho realizado, assim como apresentar algumas sugestões para investigações futuras com o objetivo de melhorar a compreensão e a intervenção no âmbito das crenças de autoeficácia e dos estilos de aprendizagem nos alunos do ensino superior, tendo em vista a promoção do rendimento académico de todos os discentes.

Capítulo 1 - Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior

Introdução

Constantes mudanças vêm ocorrendo no processo do conhecimento, motivando novas formas de ensinar e aprender. A velocidade das informações e a evolução tecnológica fazem com que as necessidades pessoais e profissionais se alterem substancialmente com o passar do tempo.

Na verdade, e devido a estas velocidades de informações e das comunicações em que vivemos, pelo fato de proporcionarem múltiplas e ricas fontes de informações, exigem uma contínua consolidação e atualização dos conhecimentos de todos os seres humanos. Nesta perspectiva, e no sentido de acompanhar as grandes mudanças da sociedade atual, o conceito de educação ao longo da vida deve-se encarar como um objetivo primordial de cada estudante, assim como dos seus saberes e das suas capacidades, como um ser ativo e interveniente (Miranda, 2005).

Diversos estudos sobre estilos de aprendizagem foram desenvolvidos a partir dos interesses e nas diferenças individuais. Os estilos de pensar e aprender propõem-se a explicar e a evidenciar a forma como os estudantes percebem, processam e transformam a informação, ou seja, a maneira como eles interagem com as condições de aprendizagem (Riding & Cheema, 2001). Importa, sobretudo, pensar que os discentes possuem pretensões pessoais e profissionais e, talvez, o que falta seja uma visão completa e profunda dos contextos e realidades à sua volta, não só de consciência profissional, mas também, uma reflexão ao nível das suas atitudes. Por outro lado, os docentes precisam de reformular as suas práticas, competências e métodos de ensino, no sentido de transmitir e compartilhar os seus conhecimentos, com os alunos, e vice - verso, de modo a privilegiar todos os tipos e estilos de aprendizagem para que os objetivos propostos sejam realmente alcançados, ou seja, a construção de um conhecimento em todos os seus âmbitos (Martin & Girón, 2010). Deste modo, importa igualmente conhecer os diferentes estilos de aprendizagem e, também, a forma de utilizá-los para alcançarem os objetivos educacionais, tanto para alunos, na medida, que possibilitam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, como para professores, que podem diversificar os seus métodos de acordo com as particularidades das suas turmas.

Efetivamente existem fatores de diversas naturezas, como: físico ambiental, cognitivo, afetivo, cultural e sócio - económicos que influenciam diretamente estes processos de aprendizagem, algumas ocasiões positivamente e outras negativamente. Estudos sobre os estilos de aprendizagem, especificamente no ensino secundário e ensino superior, têm sido alvos de um crescente interesse e esforço por parte da comunidade científica. A par de alguns

projetos específicos de investigação acresce algumas teses em educação e em psicologia relativos aos estilos de aprendizagem como objeto de investigação (Chaves, 2004; Cavelluci, 2005; Barros, 2008).

A sequência estrutural deste primeiro capítulo sintetiza ideologias e reflexões sobre a aprendizagem, modelos teóricos subjacentes à aprendizagem, conceptualizações e modelos pedagógicos dos estilos de aprendizagem, assim como reporta aos modelos de ensino - aprendizagem no ensino superior.

1.1. Aprendizagem: Conceitos e Estudos de Investigação

Na realidade a aprendizagem dos conteúdos formais é um fenómeno muito complexo, não se restringindo à aquisição de respostas ou mesmo do conhecimento. Esta complexidade prende-se não só com a natureza dos conteúdos, mas também com o sistema em que estes conhecimentos são ministrados e ainda os fatores intrínsecos do estudante (Senra, Lima & Silva, 2009; Goulão, 2011).

Na realidade, a aprendizagem sobre os diversos temas e assuntos devem-se realizar de uma forma mais flexível, com diversidade de opções, ideologias e reflexões (Martinez, 2007; Pupo & Torres, 2010). Neste ponto de vista, torna-se essencial perceber que fatores estão diretamente relacionados/envolvidos com o processo de ensino - aprendizagem em estudantes do ensino superior: (1) fator físico (destacando-se os aspetos biológicos; (2) fator ambiental (quando se faz referência ao meio ambiente, onde estão em foco as bases teóricas que suportam a aprendizagem do ser humano, “o meio onde o indivíduo está inserido”); (3) fator cognitivo (motivação, responsabilidade, estabelecimento de metas e objetivos, isto é, um conjunto de sentimentos que se mobilizam a fim de atingirem algo desejado; e (4) o fator sociocultural (conceção de cultura atualmente na sociedade) (Cué, 2011).

Segundo as teorias contemporâneas da aprendizagem que têm colocado em ênfase a importância do autoconhecimento dos estilos de aprendizagem por parte dos estudantes, por sua vez, esta mesma introspeção permite aos alunos realizarem aprendizagens mais significativas, com o objetivo de desenvolverem um pensamento mais criativo e reflexivo, de forma a existir uma melhor interação entre os diversos agentes educativos (Professor ↔ Aluno) no processo ensino - aprendizagem (Sternberg & Zhang, 2005). Por sua vez, e na perspectiva de Alonso, Galego & Honey (2012), tendo em conta esta introspeção de autoconhecimento por parte dos discentes relativamente aos seus estilos de aprendizagem, estes apresentam distintas combinações de comportamentos e modos de encarar a aprendizagem. Efetivamente e segundo alguns estudos podem-se encontrar estudantes que, para além de aprenderem em diversos graus, também aprendem de diferentes modos, isto é, confrontados com a mesma situação ou problema, a maioria dos alunos preferem ouvir a exposição dos conteúdos programáticos dos professores, em contrapartida, outros alunos têm o interesse em discutir e refletir cada questão em pequenos grupos de trabalho (Jordan,

2010). A partir destes mecanismos de conhecimento permite compreender-se melhor as diferenças individuais dos estudantes no processo educativo (Aguilera, 2007).

Na verdade, a aprendizagem em contexto escolar é mediado por diversos fatores, não podendo atribuir-se exclusivamente às capacidades cognitivas do aluno, o sucesso ou insucesso neste processo. Neste sentido, torna-se pertinente investigar tanto a importância da dimensão cognitiva como a afetiva - motivacional no desempenho escolar. Por outro lado, cabe igualmente a todas as universidades e estabelecimentos de ensino incentivarem o processo de criação e renovação do conhecimento, como meio para estimularem as atualizações e qualificações de ensino, assegurando a formação e o desenvolvimento do pensamento crítico, com o intuito de exercerem funções cada vez mais complexas e diversificadas no contexto social e escolar (Varela, Anjos & Barbosa, 2011). A partir desta perspectiva, para que os discentes adquiram este processo e desenvolvimento crítico tornam-se necessários primeiramente ter em consideração os seus conhecimentos e ideias prévias, suas necessidades, expectativas, estratégias e estilos de aprendizagem. Tais formas de ação explicam em grande parte o êxito alcançado (Alonso, 2008). Importa igualmente referir, que um dos problemas mais notórios existentes no ensino superior é o desconhecimento destes mesmos processos de aprendizagem por parte dos estudantes. Perante tal desconhecimento, torna-se necessário que os alunos universitários construam tais processos, distintos dos modelos educativos tradicionais.

Segundo alguns estudos realizados com docentes e discentes do ensino superior, apontam que as práticas pedagógicas dos professores universitários têm impacto sobre as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem. Sternberg (1997) argumenta, a propósito da relação entre estilos de aprendizagem e a educação, que os modos como os estudantes desenvolvem a sua inteligência, assim como os seus estilos de pensamento seriam influenciados pelas expectativas institucionais. Deste modo, o sucesso dos estudantes estaria diretamente relacionado às habilidades de adaptar-se ou se confirmar ao estilo predominante do pensamento institucional.

Em síntese, e tendo por base as práticas do processo ensino - aprendizagem, torna-se necessário considerar a centralidade das experiências da aprendizagem, bem como são concebidas, desenvolvidas e avaliadas. Por meio destas experiências os aprendizes devem desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo, onde possam por em prática as suas capacidades de elaboração teórica - conceitual, e que elaborem competências coerentes às novas exigências do mundo do trabalho (Garcia, 2009).

1.2. Modelos Teóricos da Aprendizagem

A aprendizagem e o desenvolvimento são de suma importância para os processos educativos do ser humano. Deste modo, as teorias da aprendizagem exercem uma influência direta e indireta nas discussões e ações pedagógicas envolvidas (Santos, 1998). Relativamente às perspectivas de aprendizagem são distintas umas das outras, onde a ênfase é colocada no modo como os alunos selecionam, organizam ou encontram determinados meios de aprendizagem (Papalia, Olds & Feldman, 2001). A Tabela 1 resume-se em duas dimensões fundamentais (Palavras - chave e Características) de cada modelo teórico.

Tabela 1 - Síntese dos Modelos Teóricos da Aprendizagem.

Teoria	Autor	Palavras - chave	Características (Aquisição da capacidade)
Comportamentalista	Mace, Belfiori & Shee (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Automonitorização; • Autoinstrução; • Autoreforço. 	.Adquirida gradualmente pelas consequências comportamentais.
Cognitivista	Ostermann & Cavalcanti (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Introspeção; • Compreensão/Organização das ideias dos indivíduos. 	.Assimilação; .Acomodação.
Sócio-cognitiva	Bandura (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-observação; • Auto-reação; • Auto-julgamento; • Persuasão social. 	.Aumento da interação Indivíduo ↔ Meio; .Treino de estratégias que visam o desenvolvimento cognitivo.
Construtivista	Paris & Byrnes (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognição; • Autopercepções; • Objetivos e atribuições. 	.O desenvolvimento cognitivo condiciona a aquisição de processos autorregulatórios.
Fenomenológica	McCombs (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-observação; • Auto-conhecimento; • Autoavaliação. 	.Processo ativo, criativo e gradual na interiorização de

			competências e de conhecimento autorregulatório.
Contextual	Vygotsky (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Internalização do discurso interno (envolvido no self). 	.Começa a nível interpessoal, pelo contato com os adultos, e é gradualmente internalizada pela criança através da mediação do discurso interno.

De acordo com a análise da Tabela 1, facilmente se conclui que a aprendizagem apresenta diferentes concepções de acordo com o modelo teórico concetual. Efetivamente destacam-se seis perspetivas na abordagem à aprendizagem: a Comportamentalista, Cognitivista, Sócio - Cognitiva, Construtivista, Fenomenológica e Contextual.

Embora existam várias orientações teóricas sobre a aprendizagem, todas preconizam a utilização sistemática de estratégias metacognitivas, motivacionais e/ou comportamentais, outra característica comum salienta-se pela existência, durante a aprendizagem, de um feedback circular auto - orientado, que permite aos alunos monitorizar eficácia dos seus métodos e estilos de aprendizagem (Zimmerman, 1990).

Segundo a teoria comportamentalista, tendo por base os diversos estudos de Skinner (1950), a aprendizagem é fundamentada como uma consequência da modificação que os alunos fazem dos estímulos que antecedem ou procedem os comportamentos com o objetivo de controlarem e autorregularem o seu comportamento. Por sua vez, ocorrem três grandes classes de processos: Automonitorização (observação e registo dos comportamentos dos indivíduos); Autoinstrução (processo de controlo que inclui a reorganização do meio, de forma a propiciar o contato com o estímulo da resposta desejada); e o Autoreforço (estímulo que aumenta a probabilidade de repetição de um determinado comportamento (Mace, Belfiori & Shee, 1989).

Relativamente à perspetiva cognitivista, contrapondo-se à teoria comportamentalista, que centraliza a sua ênfase no comportamento humano, o modelo cognitivista centra-se na análise da mente, ou seja, como os alunos desenvolvem o seu conhecimento acerca do mundo, assim como analisam os aspetos que intervêm no processo ensino - aprendizagem. As estruturas do conhecimento funcionam como esquemas mentais, tornando-se cada vez mais complexas sobre o efeito combinado dos mecanismos de assimilação e acomodação. O processo de assimilação consiste em uma mudança quantitativa nas estruturas mentais já existentes, em contrapartida, o processo de acomodação, refere-se a uma mudança

qualitativa na estrutura intelectual do aluno pelo qual se adapta ao meio envolvente. Efetivamente pode-se concluir que a teoria cognitivista representa um papel preponderante na conceção de aprendizagem, relativo à capacidade para planificar, organizar e monitorizar o comportamento de acordo com as exigências e circunstâncias (Ostermann & Cavalcanti, 2010).

No que concerne à teoria sócio - cognitiva salienta-se a interação indivíduo - meio - comportamento, onde a autoregulação dos estudantes é motivada pela autoeficácia e pelos resultados de realização (Schunk, 1990). Segundo Bandura (1993) esta mesma autoregulação encontra-se fundamentada em três determinantes do funcionamento humano, em constante interação: fatores pessoais (cognições e afetos); circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamentos. Salienta-se igualmente, que esta teoria desempenha um papel primordial no processo ensino - aprendizagem, visto que esta ocorre quando os alunos ativam e sustentam cognições e comportamentos, sistematicamente orientados para atingirem os devidos objetivos de aprendizagem. Deste modo, os discentes devem prestar atenção à instrução, processarem e integrarem os vários conhecimentos, repetirem informações, desenvolverem e manterem crenças positivas acerca das capacidades de aprendizagem, bem como antecipar resultados de ação. Em síntese, esta perspetiva deve ter em consideração todos estes processos e conhecimentos com a finalidade de desenvolverem e manterem crenças positivas face às capacidades de aprendizagem (Sousa, 2006).

De acordo com a perspetiva fenomenológica, McCombs (1989) atribui um papel preponderante às autoperceções no comportamento. Desta forma, este autor defende que estes processos de autoregulação e estilos de aprendizagem dependem essencialmente e fundamentalmente do desenvolvimento das suas crenças de autoeficácia, visto que estes mesmos agentes educativos (alunos) são os responsáveis pelo controlo do comportamento e dos resultados de aprendizagem. Salienta-se igualmente, tendo por base diversos estudos empíricos, uma crítica às abordagens comportamentalistas e cognitivistas, visto que consideravam os discentes como sendo ativos no processo de aprendizagem e passivos relativamente ao meio social. Em síntese, a perspetiva fenomenológica enfatiza a importância das perceções (valor próprio e da auto - identidade), em que a sua seleção é determinada por expectativa de auto - competência pelos resultados das tarefas, por fatores afetivos (necessidades, valores e motivos) e por auto - conceções da vida (McCombs, 1989).

No que diz respeito à teoria construtivista, esta conceção é igualmente seguidora ou inspirada pelas ideias sustentadas por Piaget, pelo menos em parte e sobretudo na noção de participação ativa dos indivíduos na construção dos seus próprios conhecimentos (Raskin, 2002). Na verdade, esta perspetiva pretende valorizar o papel auto construtivo do aluno no processo ensino - aprendizagem. Segundo Paris e Byrnes (1989) apresentam quatro aspetos fundamentais na aprendizagem, denominados de teorias, e que têm a particularidade de serem um produto na construção do aluno, a partir de perceções de autoeficácia, atribuições e metacognições: (1) teoria de auto - competência (incluindo-se facetas como o controlo, domínio e capacidade); (2) teoria do esforço (refere-se à perceção do esforço que é

necessário realizar); (3) teoria das tarefas (pretende-se envolver as perceções de objetivos, das estruturas das tarefas e dos procedimentos a utilizar) e (4) teoria das estratégias (diz respeito ao conhecimento que o aluno possui sobre estratégias e de quando, como e porquê as utilizar). Em suma, esta perspetiva fundamenta que os estudantes são encarados como capazes de planearem, estabelecerem objetivos, esforçarem-se e empenharem-se nas tarefas, de uma forma otimista e positiva, contudo, é necessário que tenham acesso a um variado número de estratégias de aprendizagem face aos processos e exigências do ensino (Burr, 2000).

Por último, a perspetiva contextual aponta essencialmente duas ideias principais: (1) a importância do discurso interno como fonte de conhecimento e auto - controlo; (2) e a interação social entre adulto e criança enquanto condição para a mediação e internalização da linguagem ou de outros processos psicológicos (Vygotsky, 1978). Em síntese, o fator - chave deste modelo teórico é o discurso interno que vai permitir possibilitar a auto - instrução, e auto - monitorização dos alunos e, em última análise, a sua autoregulação (Rohrkemper, 1989).

1.3. Estilos de Aprendizagem: Definição e Modelos Pedagógicos

1.3.1. Definição de Estilos de Aprendizagem

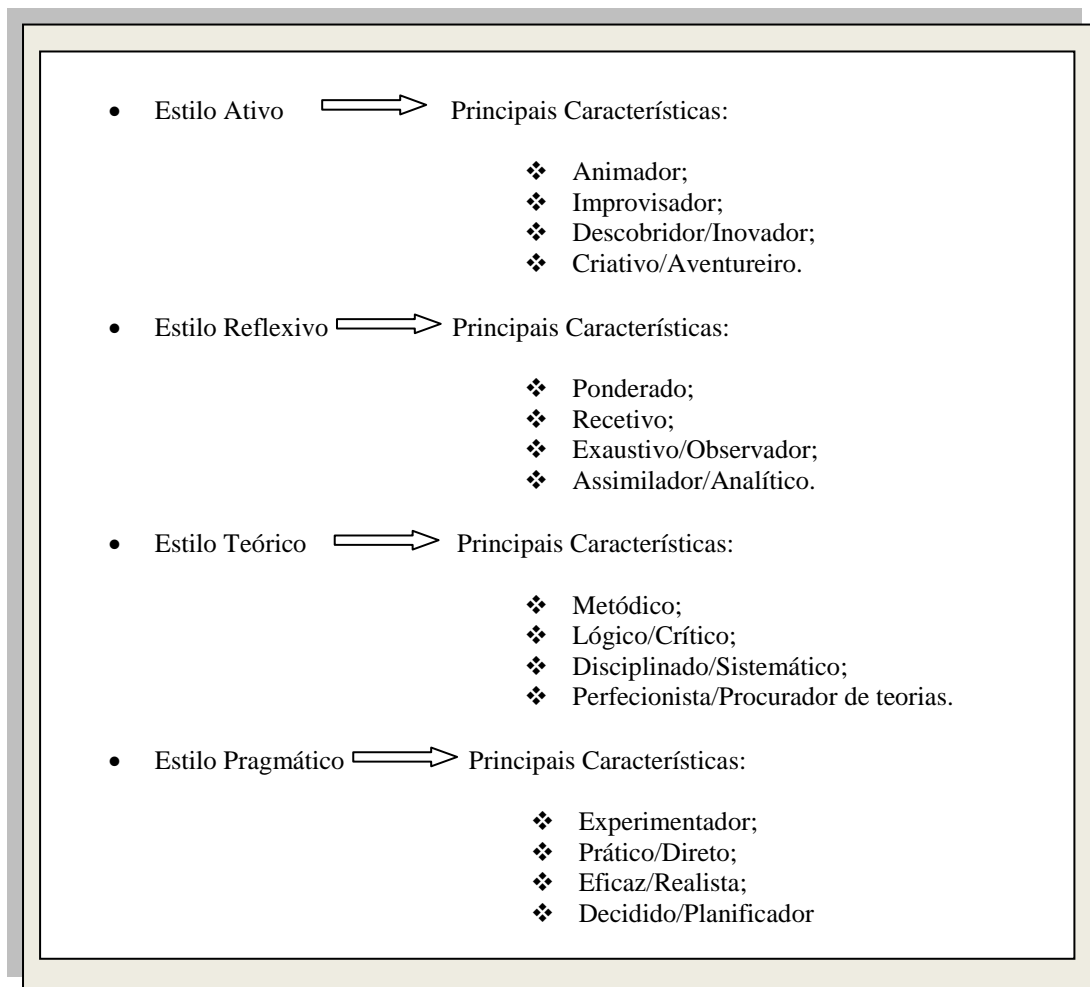
Desde o início da civilização humana até à atualidade, os seres humanos demonstram diferentes formas para enfrentarem os mesmos problemas da vida quotidiana, o que faz supor determinados estilos (Pupo, 2012). O conceito de estilos de aprendizagem é um referencial utilizado nas diversas investigações atuais devido ao seu valor teórico e metodológico para compreenderem o processo ensino - aprendizagem nos diferentes níveis educativos (Esteban, Ruiz & Cerejo, 1996; Juárez, Rodriguez & Luna, 2012).

Efetivamente os estilos de aprendizagem, ao longo dos anos podem ser vistos como uma evolução entrelaçada e interdependente de características próprias dos seres humanos, nomeadamente na sua personalidade e na forma como eles processam as informações, as suas preferências na interação social, o ambiente onde está inserido, as preferências pessoais de aprendizagem, bem como a forma como se concentram, processam e internalizam as diversas informações académicas (Valente, Abib & Kusnick, 2006). Para além de todas as características próprias e inerentes ao indivíduo, e tendo por base diversos estudos realizados nesta área psicopedagógica, conclui-se que os estilos de aprendizagem servem igualmente para contextualizarem um conjunto de orientações que os estudantes tendem a utilizar de uma forma habitual e estável quando enfrentarem tarefas de aprendizagem que incluem tipos de processamento da informação e outras componentes cognitivas (Monereo, 1990; Smith, 1997; Cué, 2011; Picoli & Galembeck, 2012).

Na literatura existem inúmeras definições sobre estilos de aprendizagem, no entanto, todas elas podem-se resumir a um conjunto de características cognitivas, afetivas e psicológicas, que são usados como indicadores de percepção, interação e resposta de um aluno a um dado ambiente educacional (Alonso & Gallego, 2008). Deste ponto de vista, Claxton & Murrell (1988) categorizaram os estilos de aprendizagem em quatro níveis: (1) personalidade (as características de personalidade traduzem-se na orientação do aluno em relação ao mundo); (2) processamento da informação (compreender a forma como a informação é recebida e processada); (3) interação social (torna-se fundamental considerar os contextos sociais); e (4) método de ensino (pretende-se examinar como as relações de aprendizagem e questões ambientais afetam as percepções dos estudantes). Por seu turno, Given (2000) define e ressalva que os estilos de aprendizagem são essenciais e fundamentais porque estimulam uma ligação entre o ensino e os modos como os alunos preferem aprender e, caso isso aconteça, os estudantes demonstram melhores resultados e um desejo mais forte por aprender novos conteúdos programáticos.

Segundo Alonso & Gallego (2002) definem estilos de aprendizagem como traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis como os discentes percebem, interagem e respondam aos seus ambientes de aprendizagem. De acordo com os mesmos autores, categorizam quatro estilos de aprendizagem apresentando as suas principais características (Figura 1): (1) Ativos, os alunos gostam de desafios que supõem novas experiências. O seu dia - a - dia é preenchido por diversas atividades, e caracterizam-se como indivíduos animadores, espontâneos, criativos e aventureiros; (2) Reflexivos, os discentes gostam de analisar e observar determinadas experiências ou situações sob diferentes perspetivas. No que concerne às suas características, são alunos ponderados nas tomadas de decisões, conscientes, recetivos e exaustivos; (3) Teóricos, os estudantes são perfeccionistas, racionais e objetivos no momento de estabelecerem princípios, teorias e modelos distanciando-se do subjetivo e do ambíguo; e (4) Pragmáticos, os aprendizes caracterizam-se por aplicar na prática as suas ideias e os seus conhecimentos e aproveitam a primeira oportunidade por experimentá-las.

Figura 1 - Principais Características dos Estilos de Aprendizagem (Alonso & Gallego, 2002).



Nesta perspetiva, diversos estudos empíricos demonstram que a variável género e o curso que frequentam na universidade são considerados como pertinentes, visto que, em inúmeras investigações verifica-se uma relação estatisticamente significativa e consistente entre género, curso e estilos de aprendizagem, onde o género masculino predomina um estilo mais pragmático, em contrapartida, o género feminino prevalece um estilo mais reflexivo (Cerqueira, 2000; Cavelluci, 2005; Juárez, Rodriguez & Luna, 2012). Relativamente ao curso, averigua-se que estudantes na área científica das Engenharias predominam um estilo mais pragmático, paralelamente discentes nas áreas das Ciências Sociais evidenciam um estilo mais reflexivo (Margarita, Carolina & Gustavo, 2011).

Na perspetiva de Labour (2002) classifica estilos de aprendizagem como sendo um conjunto constituído por diferentes elementos onde o ambiente vai permitir aos alunos desenvolverem de um modo preferencial um determinado estilo de aprendizagem quando identificam, executam ou avaliam uma determinada tarefa particular, numa situação de aprendizagem. Contudo, Amaral & Barros (2009) definem estilos de aprendizagem como

referências e/ou tendências dos aprendizes que influenciam a sua maneira de aprender um determinado conteúdo programático. Por seu lado, Young (2010) afirma que o objetivo principal é construir novas ferramentas aos alunos que possibilitem lidar com as características individuais de cada estudante. Por sua vez, Cué (2011) descreve estilos de aprendizagem como ferramentas que os estudantes utilizam para conseguirem aprender o que lhes é proposto. Tais estilos são únicos e pessoais, visto que os alunos apresentam com facilidade um determinado estilo e dificuldade em outro.

Em síntese, numa época em que se pretende que o discente seja o centro da sua própria aprendizagem, torna-se necessário implementar um processo ensino - aprendizagem próximo das abordagens construtivistas, em que as exigências e os interesses dos estudantes são peças fundamentais, com o intuito de construir um ótimo princípio para garantir o sucesso académico (Miranda & Morais, 2008).

1.3.2. Modelos Pedagógicos nos Estilos de Aprendizagem

Na realidade os modelos pedagógicos atuais, centrados nas teorias cognitivas e socioculturais evidenciam novas concepções, relações e ações no processo ensino - aprendizagem. Efetivamente é necessário transpor de um modelo tradicional da educação, cujo objetivo principal é a transmissão dos conhecimentos dos professores para os alunos, para um modelo centrado na construção do conhecimento, que tem como objetivo o estudante desenvolver um pensamento crítico e reflexivo face aos conteúdos programáticos (Tornero & Ruiz, SD; Pierart & Pavés, 2011).

Na verdade, existem determinadas características básicas nos alunos relativamente aos seus estilos de aprendizagem. No que diz respeito à aquisição da informação, estão patentes dois estilos de aprendizagem abstratos - Convergente e Assimilador - e dois estilos concretos - Divergente e Acomodador. Deste modo, os discentes com um estilo de aprendizagem convergente, estes aprendem realizando na prática novas ideias aplicando diferentes teorias para os mesmos problemas. Estudantes com um estilo mais assimilador analisam as suas ideias e conceitos, de forma a resolverem os seus problemas diariamente de diversas maneiras. Relativamente aos discentes que evidenciam um estilo divergente possuem habilidades comunicativas e aprendem a partir de situações concretas que tenham alguma relevância com aspetos das suas vidas, por fim, o estilo acomodador os aprendizes têm uma participação ativa em diversos aspetos (Schmal, Moreira, Calenci, Benhayón & Oliva, 2011).

Entre os diversos modelos pedagógicos sobre os estilos de aprendizagem destaca-se a Teoria da Aprendizagem Experimental desenvolvida por Kolb. Esta teoria postula que todo o conhecimento resulta na interação entre teoria e experiência, visto que esta influencia ou modifica as situações que conduzem a novas experiências. De acordo, com Kolb (2005) a aprendizagem é um processo cíclico de quatro etapas: (1) Experiência Concreta (EC), onde os alunos baseiam-se mais nos seus sentimentos do que no enfoque sistemático dos seus problemas e situações; (2) Observação Reflexiva (OR), os discentes utilizam diferentes

mecanismos para compreenderem as suas ideias, mais concretamente através da observação e audição; (3) Conceituação Abstrata (CA), os estudantes adquirem os processos de aprendizagem por meio do raciocínio e lógica; por último (4) Experimentação Ativa (EA), este processo de aprendizagem é fruto de ações, onde os aprendizes experimentam estes tipos/estilos de aprendizagem com a finalidade de modificarem e/ou influenciarem nas diversas situações académicas.

Em suma, e através das combinações entre as diferentes dimensões de aprendizagem, pode-se definir, de acordo com o modelo de Kolb, quatro estilos de aprendizagem: Divergente (EC/OR), alunos criativos e geradores de alternativas; Assimiladores (OR/CA), discentes que interessam-se pela lógica “raciocínio indutivo”; Convergentes (CA/EA), os aprendizes utilizam um raciocínio dedutivo na resolução do problema; e Acomodador (EC/EA), estudantes que utilizam mais o estado emocional do que a lógica, salientando-se que confiam mais nas pessoas para conseguirem informações do que na sua própria análise (Kolb, 2005).

1.4. Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior e Modelos de Ensino - Aprendizagem

Na realidade, e de um modo mais generalista, pode-se afirmar que existe uma forte correlação entre as formas de avaliação adotadas pelos professores e os estilos de aprendizagens apresentadas pelos alunos no ensino superior. Diferentes tipos de avaliação tendem a determinar estilos de aprendizagem dos estudantes, contudo, esta seria dinâmica e modificável, em função do contexto da aprendizagem e das práticas avaliativas (Garcia, 2009; Goulão, 2012).

Os discentes quando começam a frequentar um determinado ano de escolaridade revelam uma grande variação no modo como percebem a aprendizagem e que tipos de abordagem utilizam, superficial ou profunda. As suas conceções abrangem as suas qualidades prévias e determinam a qualidade dos resultados de aprendizagem (Marton & Pong, 2005). As duas abordagens à aprendizagem revelam que estas são suficientemente adaptáveis a um conjunto amplo de atividades, particularmente à leitura e resumos de textos, resolução de problemas e realização de experiências científicas, como se pode constatar pela análise da Tabela 2 (Rosário et al, 2006).

Tabela 2 - Características da abordagem superficial e abordagem profunda em termos de aprendizagem por parte dos alunos.

Tipo de Abordagem	Características
Superficial	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> .Centraliza-se mais na dimensão tempo do que nas exigências da tarefa; .Centra-se mais nas exigências do rendimento do que na compreensão; .Centra-se na memorização em vez de se focalizar na compreensão.
Profunda	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> .Focaliza a sua concentração na intenção do autor; .Tenta de forma dinâmica integrar o que está a ler com seções do texto lidas anteriormente; .Tenta usar a sua própria habilidade para procurar uma ligação coerente.

Com base na Tabela 2, é possível averiguar que a abordagem superficial é escolhida, sobretudo, por alunos que numa determinada situação e face a uma matéria, confiam na memorização dos conteúdos, em contrapartida, os estudantes que utilizam uma metodologia/abordagem profunda centram a sua preocupação no conteúdo do material de aprendizagem, de modo a compreenderem a mensagem do autor tentando construir significados pessoais (Biggs, 1982).

Segundo alguns estudos, relativos ao tipo de abordagem e ao estilo de aprendizagem mais predominantes nos estudantes do ensino superior conclui-se que os alunos que utilizam uma abordagem mais superficial no estudo, apresentam igualmente um estilo de aprendizagem mais pragmático, no qual se encontram associados a níveis mais baixos de sucesso escolar, em contrapartida, discentes que optam por uma abordagem mais profunda apresentam um estilo mais reflexivo, o que se traduz em resultados de aprendizagem mais

robustos e significativos (Van Rossum & Shenk, 1984; Rosário & Almeida, 1999; Senra, Lima & Silva, 2009).

Tendo por base, as duas abordagens e estilos de aprendizagem por parte dos discentes, bem como as formas de avaliação adotadas pelos docentes no ensino superior torna-se fundamental perceber as necessidades de promover e debruçar o diálogo com outras fontes de produção do conhecimento e de pesquisa. Efetivamente é um novo mundo, uma nova atitude e uma nova perspectiva na relação entre professor e aluno (Varela, Anjos & Barbosa, 2011). Na atualidade os estudantes estão se tornando cada vez mais como expetadores passivos nas suas aprendizagens (Freitas, 2006). Nesta linha, as incompatibilidades existentes em sala de aula podem ser muitas vezes explicadas pela divergência entre o modo usado pelo docente para ensinar e as diferentes maneiras de aprender os conteúdos por parte dos discentes (Felder & Brent, 2005).

Em suma, torna-se necessário que o ensino e as metodologias educacionais utilizadas sejam repensados de modo a privilegiar todos os tipos e estilos de aprendizagem dos aprendizes para que os objetivos propostos sejam realmente alcançados, ou seja, a construção de conhecimentos em todos os seus âmbitos (Uncala, 2008; Pupo, 2012).

1.5. Síntese do Capítulo

Os estilos de aprendizagem podem mudar ao longo do tempo, em função da maturidade do aluno. É a intensidade de como cada estudante aprende de forma diferente de outros que faz com que determinados métodos sejam efetivos e eficientes para um determinado objetivo, enquanto não o são para outros.

Segundo Pereira (2005) quando um determinado estilo de ensino é diferente do estilo de aprendizagem do discente, este torna-se um estudante desinteressado, desatento e desmotivado na turma e no curso universitário. Além disso, apresenta baixo rendimento académico no seu processo de avaliação, desmotivando-se com a disciplina, com o curso e consigo próprio, apresentando algum défice nas suas crenças de autoeficácia, mais concretamente na persistência perante os obstáculos/dificuldades dos conteúdos curriculares.

De acordo com Alonso, Gallego & Honey (2002), para os estudantes alcançarem êxito no seu processo de aprendizagem, estes devem ter presente uma série de capacidades: (1) serem capazes de compreender, estarem interessados e motivados quando a matéria está a ser apresentada pelos professores; (2) devem ter competências básicas de gestão da informação, assim como no desenvolvimento do seu pensamento crítico e no processamento da informação; (3) reconhecer-se a si próprio como aluno, ou seja, identificando as suas qualidades e pontos fortes, bem como as suas debilidades, e ter em consideração as suas necessidades e desejos do que quer aprender e como fazer para atingir determinados objetivos educacionais, por último (4) deve reconhecer a necessidade de aprender em diversas situações, sejam elas de especial importância de autoaprendizagem ou de aprendizagem em grupo.

De acordo com estas ideologias, importa salientar que as estratégias de ensino no panorama educativo nacional estão diretamente relacionadas com o estilo de aprendizagem de cada professor. Tendo em conta este estilo de ensino, é fundamental que o ensino superior implemente estratégias potencialmente sólidas e orientadas a diferentes tipos de aprendizagem, na qual devem estar implícitas quatro componentes: conhecimento, habilidades, experiências criativas e normas de relacionamento com o mundo e com outras pessoas (Martinez, 2007).

Capítulo 2 - Crenças de Autoeficácia em Alunos no Ensino Superior

Introdução

Na sociedade atual existe uma grande preocupação com o sucesso dos alunos nas mais diversas áreas: académicas, profissionais e familiares, neste sentido, e no que diz respeito ao contexto escolar, têm sido dedicadas uma atenção crescente, às questões do sucesso académico dos discentes. Este último aspeto apresenta-se como algo que preocupa alunos, docentes, pais e psicólogos. Paralelamente assiste-se a uma preocupação com aspetos como a igualdade de oportunidades, nomeadamente, entre o género masculino e feminino no modo, em que, por vezes aspetos relacionados com o género condicionam de forma diferenciada o futuro escolar dos aprendizes (Kitsantas, 2002).

Efetivamente no ensino superior o desempenho académico dos alunos nas diversas disciplinas escolares funcionam como indicativos de sucesso ou insucesso nas suas aprendizagens, podendo estar igualmente interligados a uma adequação ou inadequações de diferentes métodos de ensino. Estes mesmos métodos, denominados por estilos e/ou estratégias de aprendizagem, são definidos como ações ou procedimentos que os alunos utilizam, de forma flexiva e seletiva de acordo com a sua finalidade, para realizarem as tarefas de aprendizagem (Lopes Da Silva, Veiga Simão & Sá, 2003).

Do mesmo modo, a autoeficácia caracteriza-se como um construto motivacional capaz de influenciar a realização dos estudantes. A autoeficácia diz respeito às crenças ou expetativas que os alunos têm relativamente às suas capacidades para desempenharem com sucesso tarefas nos contextos da realização escolar. Salienta-se igualmente, que estas crenças ou expetativas têm um impacto direto na seleção das atitudes e comportamentos escolares, no esforço e empenho demonstrado, nas suas perceções e reações emocionais relacionados com os contextos educativos e na forma como cada aluno atua perante o seu próprio processo de aprendizagem (Olaz, 1997; Vega, Marín, Enríquez & Cuadras, 2011).

Nesta perspetiva, as crenças de autoeficácia afetam diretamente o funcionamento cognitivo através da ação conjunta das operações de processamento das informações e motivações. No entanto, estes determinam igualmente o nível de motivação, tal como se reflete na quantidade de esforço empregue para alcançar um objetivo e o tempo que persistem face aos obstáculos, ou seja, quanto mais forte a crença nas capacidades pessoais, maior e mais longos serão os seus esforços (Bandura, 1989).

A sequência estrutural deste segundo capítulo sintetiza determinadas ideologias sobre as crenças de autoeficácia, nomeadamente conceptualizações e características; dimensões, fontes e funções da autoeficácia; a relação existente entre as crenças de autoeficácia com a motivação e o rendimento académico dos alunos no ensino superior, assim como igualmente a relação entre as crenças de autoeficácia com os estilos de aprendizagem.

2.1. Autoeficácia: Definição e Características no Ensino Superior

A motivação dos estudantes é um importante desafio com que devemos confrontar, pois têm implicações diretas na qualidade do envolvimento destes com o processo ensino - aprendizagem. Um aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposições para novos desafios (Lourenço & De Paiva, 2010).

Atualmente as teorias cognitivas da motivação dão preferência ao estudo das crenças, valores e emoções dos aprendizes, por considerarem que esses desempenham um efeito mediador no comportamento e cumprem uma forte influência no processo motivacional. Na realidade, do conjunto de crenças relacionadas com a aprendizagem e o desempenho dos discentes sobressai o papel das atribuições de causalidade, que faz referência às crenças pessoais, acerca das causas responsáveis pelas experiências de sucesso ou de fracasso escolar (Weiner, 1985).

Efetivamente a autoeficácia é uma variável cognitiva com uma função motivacional. A motivação refere-se à ativação e persistência do comportamento, suportado pela atividade cognitiva (Bandura, 1993). Nesta perspetiva, as crenças de autoeficácia são construídas com base em informações multidimensionais, ou seja, a partir dos processamentos cognitivos das diversas fontes de informações. Deste modo, os efeitos destas informações nas perceções de eficácia pessoal dependem de como é cognitivamente processada, envolvendo dois aspetos distintos: por um lado, o tipo de informação, que utiliza-se como indicador de eficácia pessoal e, por outro lado, a informação tal como é entendida, isto é, depois de ser selecionada, ponderada e integrada (Silva & Paixão, 2007).

Na realidade, a autoeficácia foi inicialmente definida por Bandura (1978) da seguinte forma: “convicção de que o indivíduo pode executar com sucesso o comportamento necessário para produzir os devidos resultados” (p. 193). Posteriormente, o mesmo autor, redefine tal construto considerando-o: “os julgamentos dos indivíduos acerca das suas capacidades para organizar e efetuar os cursos de ação necessários para atingirem determinados tipos de desempenhos. Assim, a perceção de autoeficácia não se refere às competências que os alunos possuem, mas aos julgamentos de que estes podem fazer, quaisquer que sejam as competências que possuem” (Bandura, 1996, p. 351).

Salienta-se igualmente, que este conceito de autoeficácia apresenta dois tipos de expectativas: expectativas de resultado e expectativas de autoeficácia. Relativamente, às expectativas de resultado dizem respeito aos efeitos dessas ações, isto é, a relação entre as ações e os resultados, no qual os alunos podem não ter qualquer controlo, paralelamente, as expectativas de autoeficácia caracterizam-se pela convicção de que se pode apresentar um comportamento necessário para atingir-se determinados resultados (Pajares & Schunk, 2002).

Por seu turno, Ribeiro (1995) ressalva que a teoria de autoeficácia se refere ao juízo pessoal que os alunos fazem acerca de quanto são capazes de organizar e implementarem atividades, em situações desconhecidas, possíveis de conter elementos ambíguos, imprevisíveis e geradores de stress. No entanto, importa realçar que esta mesma perceção de eficácia influencia a escolha das atividades e dos ambientes ou situações, assim como têm efeitos nos comportamentos padrões do pensamento e nos aspetos emocionais dos indivíduos. Para Bandura (1997) afirma que a autoeficácia se reporta a crenças pessoais acerca das capacidades para mobilizarem os recursos cognitivos, aspetos motivacionais e os cursos de ação necessários para exercerem um controlo em acontecimentos que ocorrem ao longo da vida. Por seu lado, Preito (2003) considera que as expectativas de autoeficácia não são variáveis globais e estáveis, mas sim cognições específicas, que são desenvolvidas e constantemente reformuladas a partir do processamento e integração da informação de diferentes fontes.

No contexto educacional, para aprender é necessário que o estudante assuma uma postura de agente responsável pela construção do próprio conhecimento. No ensino superior esta mesma postura é ainda mais necessária e relevante, dadas as características do nível e a exigência de ensino, bem como dos seus objetivos, entre os quais destacam-se a formação multidimensional, englobando a formação académica, pessoal, interpessoal e profissional (Pajares, 1996; Bzuneck, 2009; Polydoro, 2010).

Na perspetiva de Schunk (1991), especifica que, no contexto educativo, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais quanto ao aluno ser capaz de dar conta a uma determinada tarefa académica e num grau de qualidade definida, de acordo com os próprios julgamentos relativamente às suas capacidades. Para a elaboração destes julgamentos acerca das próprias capacidades, os discentes podem levar em conta diversos fatores que contribuirão para o aumento ou diminuição das suas crenças (Azzi & Polydoro, 2006). Estas mesmas crenças podem estar relacionadas a domínios específicos, podendo ocorrer uma perceção de elevada autoeficácia em determinado domínio (cognitivo, afetivo e biológico) e baixa autoeficácia em outros domínios (Pina Neves & Faria, 2006; Azzi & Polydoro, 2006).

Em síntese, experiências vivenciadas pelos discentes no ensino superior constituem diferentes desafios académicos, cognitivos, afetivos, pessoais e sociais. Estes desafios direcionam os estudantes a processos de transições complexos e multidimensionais, nos quais envolvem mudanças ambientais, hábitos de estudo, assim como refletem sobre a sociedade atual e sobre si próprios (Barros & Almeida, 1991; Teixeira, 2009).

2.2. Dimensões, Fontes e Funções da Autoeficácia no Ensino Superior

No contexto académico, os alunos motivam-se ao se envolverem nas atividades de aprendizagem caso acreditem que, com os seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderão adquirir novas capacidades, dominarem os conteúdos e melhorarem os seus resultados académicos. Assim, o sucesso numa tarefa não depende apenas de possuírem as capacidades necessárias, mas também de uma autoeficácia resiliente quanto às capacidades para alcançarem os objetivos pretendidos (Rotter, 1990).

Deste ponto de vista, e na perspetiva de Bandura (2004) o comportamento humano possui quatro características fundamentais: (1) intencionalidade (refere-se à forma como os alunos podem escolher os modos de agirem, elaborando planos e estratégias de ação com o intuito de os alcançarem/concretizarem); (2) antecipação (os discentes antecipam resultados esperados, dirigindo e motivando os seus esforços de forma a realizá-los); (3) auto-reatividade (os estudantes monitorizam o seu próprio comportamento e autorregulam as suas ações por influência, e deste modo, realizam determinadas ações que lhes podem trazer insatisfações ou autocríticas. Por último, (4) a autoreflexão (caracteriza-se por uma reflexão por parte dos aprendizes sobre a sua eficácia, motivação e valores fazendo as correções necessárias).

No que diz respeito às dimensões, elas variam ao longo de três dimensões: Magnitude, Generalidade e Nível/Força. A Magnitude refere-se ao grau de dificuldade nas tarefas em que os discentes consideram ser capazes de realizarem de forma bem-sucedida. No que concerne à Generalidade remete-se para o fato das expectativas de autoeficácia poderem ser circunscritas a partir de domínios de realização específicos ou poderem formar-se por referência a domínios de realização mais gerais. Deste modo, as expectativas mais específicas dizem respeito a níveis de operacionalização específicos (expectativas dos alunos para resolverem um exame de uma disciplina de um determinado curso universitário), enquanto as expectativas mais gerais referem-se a níveis de operacionalização mais abrangentes (expectativas dos estudantes acerca do seu desempenho geral ao longo do ano letivo). Por fim, o Nível/Força reporta-se ao grau de convicção do aprendiz relativamente às suas capacidades para realizarem determinadas tarefas (Bandura, 1997; Pina Neves & Faria, 2006).

Relativamente às fontes de informação da autoeficácia estas podem-se desenvolver a partir de quatro fontes: (1) Experiência direta, (2) Experiência Vicariante, (3) Persuasão Social e (4) Estados Físicos e Emocionais. A Experiência Direta é considerada a fonte de informação mais eficaz em relação às outras fontes, visto que os sucessos obtidos contribuem para a construção de uma forte crença na eficácia pessoal. Paralelamente, a Experiência Vicariante é influenciada pelo impacto da modelagem na perceção de autoeficácia, isto é, se os alunos vêem os modelos, comportamentos e atitudes, muito divergentes dos seus, a sua

autoeficácia não é muito influenciada pelos comportamentos dos modelos e pelos resultados que produzem. Por seu turno, a Persuasão Social é vista como a terceira forma de reforçar as crenças dos seres humanos relativamente às suas capacidades, ou seja, os alunos que são persuadidos verbalmente possuem capacidades para realizarem determinadas atividades susceptíveis de mobilizarem um maior esforço comparativamente aos estudantes que mantêm auto - dúvidas e fixam-se nas suas deficiências pessoais quando os problemas surgem. A quarta fonte de informação da autoeficácia são os Estados Físicos e Emocionais, onde as reações dos aprendizes relativamente às situações de stress e climas de tensão são como sinais de vulnerabilidade ao mau desempenho (Faria & Simões, 2002; Rodrigues & Barrera, 2007; Barros & Santos, 2008).

Em relação às funções da autoeficácia, estas podem assumir duas funções divergentes no comportamento dos alunos: (1) Função Orientadora e (2) uma Função Explicativa. No que concerne à Função Orientadora, refere-se à influência que autoeficácia exerce sobre a seleção de atividades e tarefas a desempenhar no dia - a - dia, ou seja, estudantes optam por selecionar atividades que pensam ser capazes de concretizarem com eficácia, por outro lado, evitam tarefas em que possam ser mal sucedidos na concretização dos mesmos. Estas expectativas constituem um fator determinante para a seleção e escolha de atividades, para a quantidade de esforço e tempo que os alunos vão despende para lidarem com situações problemáticas, isto é, quanto maior for o sentido de eficácia pessoal, maior será a sua quantidade de esforço, persistência e resiliência face aos obstáculos, em contrapartida, discentes que duvidem das suas capacidades mais facilmente apresentam comportamentos de desistência (Schunk, 1991). No entanto, a autoeficácia pode assumir uma Função Explicativa no comportamento dos discentes, na medida que constitui uma variável - chave para a compreensão e explicação da realização humana (Silva & Paixão, 2007).

Em suma, pode-se constatar que a influência da autoeficácia, enquanto orientadora, organizadora e explicativa do comportamento humano, é particularmente evidente no âmbito dos contextos educativos, sendo inclusivamente e notório uma das variáveis mais preditivas na realização escolar (Bandagi & Roff, 2010).

2.3. Autoeficácia, Motivação e Rendimento Académico

A autoeficácia desempenha um papel central na motivação do estudante, e deste modo, no contexto académico. Um aluno sente-se motivado a envolver-se no processo ensino - aprendizagem se acreditar que os seus conhecimentos, aptidões e capacidades vão permitir-lhe adquirir novos conhecimentos, dominar determinados conteúdos e aperfeiçoar as suas competências (Almeida, 1992; Meneses & Silva, 2009).

Segundo Pajares e Schunk (2002) as crenças de autoeficácia académicas influenciam a realização dos estudantes de três formas distintas. Em primeiro lugar, a autoeficácia académica encontra-se diretamente correlacionada com a seleção de atividades e comportamentos escolares, onde os discentes selecionam as tarefas em que esperam ser competentes (Lourenço, 2007). No primeiro ano do ensino superior, os alunos não têm

oportunidade de tomarem decisões acerca das atividades e tarefas que vão realizar, no entanto, à medida que avançam na escolaridade, possuem um maior controlo sobre o seu percurso e a sua confiança influencia as suas decisões (Zimmerman, Bandura & Martinez - Pans, 1992). Em segundo lugar, as crenças de autoeficácia estão relacionadas com o esforço e empenho dos discentes na realização das atividades e com o tempo despendido quando expostos aos obstáculos, isto é, quanto maior a expectativa de autoeficácia, maior será o empenho e a persistência dos estudantes face às divergências (Dobarro, 2008). Por último, as perceções de autoeficácia permitem aos aprendizes percecionarem-se como promotores do seu próprio comportamento, visto que, o desenvolvimento de crenças de autoeficácia académicas positivas contribui para o êxito dos resultados escolares e este mesmo sucesso prepara os alunos para novos desafios na sua realização escolar (Pajares & Schunk, 2002; Martinelli & Sassi, 2010).

Existem inúmeros estudos que destacam a relação existente entre a autoeficácia e a realização escolar. No entanto, e, segundo um estudo realizado por Mills, Pajares e Herran (2007), com cento e oitenta e três (183) alunos (98 elementos do género masculino e 85 do género feminino) do terceiro ano das licenciaturas de Engenharia Informática, Design, Gestão, Economia e Psicologia, concluiu-se que alunos que possuem um forte sentimento de autoeficácia habitualmente preferem atividades desafiantes, investem mais na concretização de tarefas e são mais persistentes perante os obstáculos, demonstram menores níveis de ansiedade e são mais flexíveis na utilização de estratégias e, conseqüentemente, alcançam níveis mais altos de realização escolar. Por outro lado, estudantes que sentem menos eficazes preferem atividades mais simples, que impliquem um menor investimento e esforço da sua parte, assim como persistem pouco face aos obstáculos e evitam situações que impliquem desafios às suas capacidades. Destaca-se igualmente neste estudo, que os alunos do curso de Psicologia e Engenharia Informática possuem uma forte crença nas suas capacidades de empenho e persistência face aos obstáculos, paralelamente, discentes do curso de Economia apresentam níveis baixos de autoeficácia relativamente à dimensão persistência e empenho face às adversidades. Porém, verificou-se que as perceções de responsabilidade e eficácia perante as adversidades académicas e pessoais dos estudantes do género feminino predizem as suas crenças de autoeficácia, assim como os seus resultados escolares, em contrapartida, alunos do género masculino apesar de apresentarem processos de responsabilidade e empenho nas tarefas, estes são menores comparativamente ao género feminino, embora apresentem maior vontade para iniciarem e concluírem uma determinada tarefa.

Em síntese torna-se essencial reforçar que os contextos escolares têm um papel essencial no estabelecimento destas crenças, tornando-se fundamental uma intervenção, com o intuito de modificar crenças de alunos pouco confiantes. No entanto, é de salientar que uma das técnicas de intervenção passa sobretudo pela persuasão verbal. Assim, e através do tipo de feedback fornecido aos alunos sobre os seus desempenhos representam uma importante forma de intervir relativamente às crenças das aprendizagens, bem como as suas capacidades e conhecimentos (Sousa & Brito, 2008).

2.4. Relação entre crenças de autoeficácia e estilos de aprendizagem

A entrada no ensino superior surge associada ao aumento da autonomia e da independência em vários aspetos, nomeadamente a nível pessoal, social e académico. Este momento de transição exige simultaneamente o desenvolvimento das capacidades de autodisciplina e de autoregulação, de forma, que os alunos possam dar uma resposta adequada às novas exigências do sistema ensino - aprendizagem. Mais concretamente, a confrontação com a existência de novos estilos de aprendizagem, métodos de ensino e de avaliação, e maior autonomia na gestão do tempo (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005). Portanto, para que consigam enfrentar as exigências e desafios do novo contexto académico, é necessário que os estudantes possuam alguns recursos essenciais, destacando-se, assim, aspetos como: competências a nível cognitivo, emocional e social; a importância dos grupos de pares, associado ao envolvimento em tarefas extracurriculares, assim como um bom ambiente de trabalho são também fatores de suporte que não podem ser negligenciados (Silva, 2008).

Efetivamente uma das questões centrais no estudo dos estilos de aprendizagem é o que motiva os discentes a utilizarem determinado estilo em virtude de outro. Na tentativa de compreender esta questão, Schunk (1991) afirma (“uma coisa é possuir capacidades autorregulatórias, outra é conseguir aplicá-las persistentemente face às dificuldades, p. 5”). Nesta perspetiva, muitas crenças pessoais exercem influência na motivação e no estilo de aprendizagem dos alunos, sejam estas autoreferenciadas ou relacionadas com o objeto de conhecimento (Inglez De Sousa, 2010). Na realidade os bons desempenhos académicos dos discentes encontram-se igualmente direcionados com os seus estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico ou pragmático), bem como a persistência e esforço que eles ingressam perante tarefas mais específicas, visto que, a motivação escolar está fortemente interrelacionada com as perceções e crenças dos alunos. A partir desta perspetiva quanto maior as crenças nas suas capacidades e nos estilos de aprendizagem maior será os seus esforços e, conseqüentemente melhores resultados académicos (Bzuneck, 2001; Rodrigues & Barrera, 2007).

Por fim, e tendo por base algumas investigações com estudantes que ingressam no primeiro ano do ensino superior, pode-se concluir que os aprendizes que melhor conhecem os seus métodos e estilos de aprendizagem apresentam melhores desempenhos escolares. Além disso, verifica-se que os resultados escolares eram superiores nos estudantes que utilizavam estilos de aprendizagem mais próximos da compreensão e reflexão das matérias, em contrapartida, estilos orientados para a memorização dos conteúdos revelam-se menos eficazes e, conseqüentemente uma quebra nos índices motivacionais, apresentando níveis de

autoeficácia mais baixos face aos desafios e tarefas mais complexas propostas pelos docentes (Davies, Rutledge & Davies, citado por Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005).

2.5. Síntese do Capítulo

Como se evidenciou no decorrer deste capítulo que agora finda, as investigações sobre as relações entre as crenças de autoeficácia e o rendimento escolar realçam, cada vez mais, o papel decisivo dos estudantes nesta interação. Este mesmo protagonismo dos discentes no processo de aprendizagem é, assim defendido pelas atuais correntes de aprendizagem (Rosário, Nuñez & González - Pienda, 2006).

De acordo com Zimmerman (2001) a autoregulação da aprendizagem pode definir-se como um processo ativo no qual os aprendizes estabelecem os objetivos que orientam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos, com o intuito de os alcançar. Na realidade o comportamento autoregulado envolve três condições fundamentais: (1) presença de uma função de automonitorização, que permanentemente atualize a informação sobre o estado do sistema no desenvolvimento da sua atividade; (2) a presença de um sistema organizado de auto - representações onde se encontram informações sobre a natureza, tendências e preferências; e (3) a presença de competências e estratégias de auto - modificação, com o intuito de conduzirem os sistemas a outros estados ou à realização de outras atividades (Elliot & Thrash, 2001).

Tendo por base diversos estudos de carácter longitudinal, os resultados demonstram que as perceções de autoeficácia dos alunos para regularem as suas aprendizagens no ensino secundário contribuem para uma melhoria dos seus desempenhos académicos no ensino superior. Deste modo, quanto mais específicos forem os domínios de realização, bem como as expetativas de eficácia que os estudantes formam, mais preditivas serão essas expetativas no que concerne aos resultados que estes venham a ter (Ribeiro & Silva, 2007). Deste modo, considera-se que as crenças de autoeficácia constituem um poderoso construto motivacional, capaz de prever o desempenho escolar a vários níveis. Portanto, e tendo em consideração o conjunto de resultados apresentados, pode-se afirmar que a autoeficácia académica demonstra ser um fator influente no desempenho e realização escolar dos discentes, motivo pelo qual ser uma variável importante a incluir no modelo de explicação da realização educativa (Béltran, 2003).

Capítulo 3 - Estudo Empírico

Introdução

Os estilos de aprendizagem são um conjunto de características cognitivas, afetivas e psicológicas, que são usados como indicadores de percepção, interação e resposta de um aluno a um dado ambiente educativo (Alonso & Gallego, 2008). As crenças de autoeficácia definem-se como os julgamentos dos estudantes acerca das suas capacidades para organizar e efetuar os cursos de ação necessários para atingirem determinados tipos de desempenhos (Bandura, 1996).

Nesta investigação pretende-se identificar que estilos aprendizagem são preferencialmente adoptados pelos estudantes do ensino superior e quais os níveis das crenças de autoeficácia. Contudo, em Portugal são pouco numerosos os estudos que se debrucem sobre estas variáveis e ainda mais escassas as pesquisas com os estudantes a frequentar o ensino superior. Assim, organiza-se o presente estudo empírico, de natureza quantitativo e do tipo descritivo - inferencial (Ribeiro, 1995).

3.1. Objetivos e Variáveis do Estudo

3.1.1. Objetivo geral da investigação

O objetivo geral deste estudo empírico é avaliar os níveis de preferência para cada estilo de aprendizagem e os níveis de autoeficácia dos estudantes do ensino superior da Universidade da Beira Interior.

3.1.2. Objetivos específicos da investigação

Na presente investigação formularam-se os seguintes objetivos:

- Determinar os níveis de preferência para o estilo de aprendizagem ativo, reflexivo, teórico e pragmático;
- Comparar os níveis de preferência para cada estilo de aprendizagem em função da idade, género, curso, ano de escolaridade e área científica;
- Comparar os níveis de autoeficácia em função da idade, género, curso, ano de escolaridade e área científica.

3.1.3. Variáveis da Investigação

Após a formulação dos objetivos gerais e específicos do presente estudo empírico, definem-se como variáveis dependentes os estilos de aprendizagem e as crenças de autoeficácia, e como variáveis independentes: a idade, o género, o curso (Psicologia, Economia, Ciências do Desporto, Engenharia Informática e Arquitetura), o ano de escolaridade (1º e 3º anos do primeiro ciclo de estudo da UBI) e a área científica (alunos da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Ciências Sociais Humanas).

3.2. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por um total de duzentos e setenta e oito (278) participantes. Todos os alunos frequentam o primeiro ciclo de estudos na UBI. 148 sujeitos frequentam o 1º ano e 130 encontram-se a frequentar o 3º ano. Na Tabela 3 é possível constatar que, no primeiro ano de escolaridade, 50.7% são do género masculino e 56.1% do género feminino, e que, no terceiro ano de escolaridade 46.8% são do género masculino e 49.3% do género feminino.

Tabela 3 - Distribuição frequencial e percentual por ano de escolaridade face ao género.

Ano de escolaridade	Género					
	Total		Masculino		Feminino	
	n	%	n	%	n	%
1º ano	148	53.2	74	50.7	74	56.1
3º ano	130	46.8	72	49.3	58	43.9

Como se pode verificar pela análise da Tabela 4, a idade dos estudantes da amostra oscila entre o mínimo de 16 anos e o máximo de 52 anos de idade. A média de idades dos alunos do primeiro ano é de 19.6 (DP = 3.57). No que diz respeito aos discentes do terceiro ano de escolaridade apresentam uma média de idades de 21.9 (DP = 3.20).

Tabela 4 - Distribuição frequencial e percentual por ano de escolaridade face à idade.

Ano de escolaridade			Idade			Máximo	Mínimo
Ano	n	%	n	M	DP		
1º ano	148	53.2	148	19.6	3.57	52	16
3º ano	130	46.8	130	21.9	3.20	45	20

Relativamente à distribuição percentual e frequencial dos aprendizes por curso e em função do ano que frequentam, observa-se na Tabela 5, que são os alunos dos cursos de Psicologia e Ciências do Desporto que apresentam uma percentagem mais elevada de participação no presente estudo, respetivamente (24.8% e 24.1%), em contrapartida os estudantes do curso de Economia evidenciam uma percentagem mais baixa de participação (13.7). Especificamente, e conforme é possível visualizar na Tabela 5, os alunos do curso de Psicologia apresentam uma distribuição percentual de 25.7% no primeiro ano e 23.8% no terceiro ano de escolaridade, no que diz respeito ao curso de Economia evidenciam uma distribuição percentual de 14.2% no primeiro ano e 13.1% respetivamente no terceiro ano de escolaridade. No que se refere ao curso de Ciências do Desporto apresentam uma distribuição percentual de 18.2% no primeiro ano de escolaridade e 30.8% no terceiro ano de escolaridade, no que concerne ao curso de Engenharia Informática evidenciam uma distribuição percentual de 20.3% no primeiro ano e 13.8% no terceiro ano de escolaridade. Por fim, os alunos do curso de Arquitetura apresentam uma distribuição percentual de 21.6% no primeiro ano e 18.5% no terceiro ano de escolaridade.

Tabela 5 - Distribuição frequencial e percentual dos estudantes por curso em função do ano de escolaridade.

Curso	Ano de escolaridade				Total	
	1º ano		3º ano		n	%
	n	%	n	%		
Psicologia	38	25.7	31	23.8	69	24.8
Economia	21	14.2	17	13.1	38	13.7
Ciências do Desporto	27	18.2	40	30.8	67	24.1
Engenharia Informática	30	20.3	18	13.8	48	17.3
Arquitetura	32	21.6	24	18.5	56	20.1

No que diz respeito à distribuição percentual e frequencial dos estudantes face à área científica, é possível verificar na Tabela 6, que 104 alunos frequentam a Faculdade de Engenharia, respetivamente Engenharia Informática e Arquitetura, e 174 discentes frequentam a Faculdade de Ciências Sociais Humanas, respetivamente Psicologia, Economia e Ciências do Desporto. Em termos percentuais, na Faculdade de Engenharia, evidencia-se que 59.6% dos discentes são do primeiro ano e 40.4% do terceiro ano de escolaridade, em contrapartida, na Faculdade de Ciências Sociais Humanas, constata-se que 49.4% dos aprendizes são de primeiro ano e 50.6% do terceiro ano de escolaridade.

Tabela 6 - Distribuição frequencial e percentual dos estudantes face à área científica.

Área Científica	Ano de escolaridade					
	1º ano		3º ano		Total	
	n	%	n	%	n	%
Faculdade de Engenharia	62	59.6	42	40.4	104	100
FCSH	86	49.4	88	50.6	174	100

3.3. Instrumentos

No presente estudo foram administrados os seguintes instrumentos de avaliação: Questionário Sociodemográfico, Questionário de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA), adaptado e validado para a População Portuguesa por Miranda (2005) e a Escala de Autoeficácia Geral, adaptada para a população Portuguesa por Ribeiro (1995).

3.3.1. Questionário Sociodemográfico

Este questionário, originalmente elaborado por Honey - Alonso em 1999, foi parcialmente utilizado na presente investigação, com a finalidade de recolher informações consideradas pertinentes para a caracterização dos participantes. No referido questionário foram abrangidas questões como: idade, género, curso, ano de escolaridade, opção do curso que frequenta na universidade e trabalhador - estudante.

3.3.2. Questionário de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizagem

O questionário Honey - Alonso de Estilos de Aprendizagem, sendo fruto da tradução e adaptação do questionário de Honey - Alonso, segue de perto as orientações e a estrutura do questionário base. Este instrumento CHAEA (versão Portuguesa) foi adaptado e validado para a população Portuguesa por Miranda (2005) é constituído por 80 itens, sendo 20 itens correspondentes a cada um dos estilos: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Para Alonso, Gallego & Honey (1999), os alunos parecem manifestar preferências que se concentram mais em determinadas etapas do processo de aprendizagem, bem como pela experiência. Neste sentido, sintetizam a abordagem ao processo de aprendizagem pela experiência e relacionam-na com essas mesmas preferências por uma ou outra etapa do processo como se pode verificar na Tabela 7. Os itens correspondentes a cada estilo de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) encontram-se descritos na Tabela 8.

Tabela 7 - Estilos de Aprendizagem e Palavras - chave associadas a cada um dos estilos de aprendizagem.

Estilo de Aprendizagem	Palavra - chave
Ativo	Viver a experiência
Reflexivo	Reflexão
Teórico	Generalização, elaboração de hipóteses
Pragmático	Aplicação

Tabela 8 - Descrição dos itens correspondentes a cada estilo de aprendizagem.

Estilos de Aprendizagem	Itens correspondentes
Ativo	3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75 e 77
Reflexivo	10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 70 e 79
Teórico	2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78 e 80
Pragmático	1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73 e 76

No que concerne à pontuação obtida em cada estilo de aprendizagem é determinado pelas opções de resposta. Assim cada item admite quatro opções de resposta, traduzidas por 1 (Totalmente em desacordo), 2 (Desacordo), 3 (Acordo) e 4 (Totalmente de acordo). A pontuação de cada estudante em cada estilo é obtida pelo somatório dos números que traduzem as suas respostas na totalidade dos itens relativos a cada estilo. Deste modo, se um aluno, por exemplo, nas 20 questões relativas ao estilo ativo traduziu cada resposta pela opção 3 (Acordo), terá uma pontuação de 60 pontos neste mesmo estilo de aprendizagem, correspondente a $20 \times 3 = 60$.

Efetivamente e pelo critério definido pelos autores, cada aluno que preencha o questionário CHAEA, tende em cada estilo uma pontuação que varia de 20 a 80 pontos, sendo 20 a pontuação mínima correspondente às respostas na opção 1 em todos os itens do mesmo estilo, e 80 à pontuação máxima, correspondente à opção 4 em todos os itens do mesmo estilo. Por outro lado, para averiguar e identificar o nível de preferência de cada aluno nos respetivos estilos de aprendizagem foi necessário definir uma escala em função das pontuações obtidas. Para a definição desta escala seguiu-se uma metodologia muito próxima

à de Alonso, Gallego e Honey (1999), na qual se definiu para cada estilo uma correspondência baseada nas pontuações obtidas no estudo original. Assim, na versão portuguesa deste questionário consideram-se os níveis de preferência descritos na Tabela 9 para os quatro estilos de aprendizagem. Admite-se igualmente que cada estudante evidencia características por mais que um estilo de aprendizagem, assim como níveis distintos de preferências em cada um dos estilos.

Tabela 9 - Níveis de preferência associados aos Estilos de Aprendizagem (Questionário CHAEA - versão Portuguesa).

Níveis de Preferência	Estilo Ativo	Estilo Reflexivo	Estilo Teórico	Estilo Pragmático
Muito Alta	(62,...,80)	(70,...,80)	(65,...,80)	(66,...,80)
Alta	(58,...,61)	(66,...,69)	(61,...,64)	(61,...,65)
Moderada	(53,...,57)	(59,...,65)	(55,...,60)	(54,...,60)
Baixa	(49,...,52)	(57, 58)	(51,...,54)	(51,...,53)
Muito Baixa	(20,...,48)	(20,...,56)	(20,...,50)	(20,...,50)

Em síntese, os passos conducentes à identificação dos estilos de aprendizagem mais predominantes em cada aluno e respetivos níveis de preferência podem-se resumir em quatro aspetos: (1) preencher o questionário CHAEA; (2) determinar a pontuação obtida relativa a cada estilo; (3) comparar as pontuações obtidas com os critérios apresentados na tabela 8 (níveis de preferência); e (4) identificar e registar o nível de preferência em cada um dos estilos referidos. Importa igualmente referir, que o desafio de cada aprendiz em querer saber o seu estilo de aprendizagem pode constituir um fator de mudança no processo de ensino e aprendizagem.

Na realidade estudos desenvolvidos com o CHAEA têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, em termos de validade e fiabilidade. Com efeito, os coeficientes de consistência interna dos itens (alfa cronbach) apresentam valores aceitáveis num conjunto significativo de trabalhos desenvolvidos nesta área (Costa & Leal, 2008). Nesta perspetiva, estimou-se a fiabilidade do questionário, através da medição da consistência interna, obtendo-se para cada estilo de aprendizagem o valor desta mesma consistência (Tabela 10). No que refere-se ao presente estudo, obteve-se um valor de alfa de cronbach para a escala total de 0,84, o que corrobora a boa consistência interna. Ao se comparar os respetivos coeficientes (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) com os valores obtidos no estudo original, como se pode evidenciar na Tabela 10, conclui-se que são relativamente similares, sendo de destacar que para o estilo ativo e para o estilo teórico obtêm-se valores superiores no presente estudo comparativamente com o estudo original. Em contrapartida, o estilo reflexivo e estilo pragmático regista-se um valor de alfa de cronbach inferior ao valor do estudo original.

Tabela 10 - Coeficientes de consistência interna do CHAEA no presente estudo e no estudo original (Miranda, 2005).

Estilos de Aprendizagem	α de Cronbach	
	α obtido no presente estudo	α obtido no estudo original (Miranda, 2005)
Ativo	0.70	0.62
Reflexivo	0.72	0.77
Teórico	0.73	0.69
Pragmático	0.60	0.66

3.3.3. Escala de Autoeficácia Geral

Para avaliar as crenças de autoeficácia em alunos no ensino superior na Universidade da Beira Interior foi utilizado a escala de autoeficácia geral elaborada pelos autores Sherer, Maddux, Mercante, Prentice - Dunn e Rogers, nos anos oitenta (80) do século XX. A escala original incluía 23 itens. Da solução fatorial resultaram dois fatores: o primeiro designava-se de autoeficácia geral, composto por 17 itens, e o segundo de autoeficácia social, constituído por 6 itens. É de referir que posteriormente o primeiro fator subdividiu-se em duas componente que refletem duas dimensões: (1) iniciação e persistência, (2) eficácia perante a adversidade. As respostas ao questionário são dadas numa escala tipo likert de catorze pontos. Na versão adaptada para a população Portuguesa optou-se por uma escala de sete pontos, onde as respostas dos alunos variam entre Discordo totalmente (1) e Concordo totalmente (7) (Ribeiro, 1995).

No que diz respeito ao estudo de adaptação desta escala para contexto Português realizou-se em dois momentos: o primeiro consistiu num estudo piloto com 128 alunos, seguido de um estudo definitivo com 605 estudantes. Nesta fase realizou-se uma análise das principais componentes com diferentes métodos de rotação fatorial, encontrando-se 3 dimensões. A primeira dimensão da escala designou-se de Iniciação e Persistência (IP), sendo composta por seis itens (1, 5, 6, 7, 14 e 15) dizendo respeito à apreciação que o discente faz acerca da sua vontade para iniciar e para completar uma determinada ação/tarefa. Relativamente à segunda dimensão, Eficácia Perante a Adversidade (EPA), inclui cinco itens (2, 4, 8, 9 e 12) e avalia a vontade para persistir numa atividade perante situações que são adversas. Por fim, a terceira dimensão, Eficácia Social (ES), inclui quatro itens (3, 10, 11 e 13), com intuito de qualificar as expetativas dos aprendizes perante situações sociais (Ribeiro, 1995) (cf. Tabela 11).

Tabela 11 - Dimensões da Escala de Autoeficácia Geral e itens correspondentes a cada dimensão.

Dimensões	Itens	
	Diretos	Indiretos
Iniciação e Persistência	1 e 6	5, 7, 14 e 15
Eficácia Perante a Adversidade	2	4, 8, 9 e 12
Eficácia Social	11 e 13	3 e 10

No que concerne às notas estas podem ser usadas como um perfil das diferentes dimensões ou como uma nota global. A nota total e por dimensão correspondem à soma bruta dos itens, e quanto mais alta for, maior a perceção de eficácia. A nota de cada item varia de um (1) a sete (7): o valor (1) é atribuído à letra “A”, exceto nos itens invertidos, e o valor de (7) é atribuído à letra “G”. Em relação à pontuação dos alunos na primeira dimensão (IP) varia entre (6 - 42); na segunda dimensão (EPA) esta mesma variação é entre (5 - 35) e, por último, a dimensão (ES) varia entre (4 - 28), respetivamente às pontuações mínima e máxima que os alunos podem obter em cada uma destas dimensões da escala de autoeficácia geral (Ribeiro, 1995). Relativamente à análise da consistência interna do estudo original de Ribeiro (1995), comparativamente, com os coeficientes obtidos no presente estudo podem-se verificar na Tabela 12.

Tabela 12 - Coeficientes de consistência interna da escala de autoeficácia geral no estudo original e no presente estudo.

Dimensões	α de Cronbach	
	α Obtido no presente estudo	α Obtido no estudo original (Ribeiro, 1995)
Iniciação e Persistência	0.77	0.80
Eficácia Perante a Adversidade	0.77	0.80
Eficácia Social	0.55	0.60

Em suma, e a partir da análise da Tabela 12, pode observar-se que ao comparar-se os respetivos coeficientes do presente estudo com os obtidos no estudo original, estes são relativamente similares, com excepção do valor de α obtido na dimensão da autoeficácia, Eficácia social, visto que este valor revela-se inconsistente (Pestana & Gageiro, 2008).

3.4. Procedimentos

Para a concretização do objetivo, e uma vez que se pretendia estudar alunos do primeiro e terceiro anos de escolaridade, procedeu-se a uma seleção dos cursos por conveniência. Assim inclui-se na amostra cursos de duas Faculdades da UBI, nomeadamente, Psicologia, Economia e Ciências do Desporto (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas), Arquitetura e Engenharia Informática (Faculdade de Engenharia).

Posteriormente foi solicitado a autorização aos autores dos devidos instrumentos para a sua utilização no âmbito da realização desta investigação. Após a obtenção das autorizações necessárias, os cursos foram selecionados de acordo com a disponibilidade do horário letivo, contactando-se por correio eletrónico os docentes, solicitando-se a autorização para que a recolha de dados ocorresse no dia e na hora que considerassem mais oportuno. Na sua aplicação, foi pedido o consentimento informado aos discentes, assim como foi-lhes garantido a confidencialidade das respostas e que os dados seriam tratados, única e exclusivamente, com fins puramente académicos. É de referir igualmente, que a recolha dos dados ocorreu durante os meses de Fevereiro e Março de 2013.

Por fim, os questionários foram inseridos numa base de dados, recorrendo-se para tal ao SPSS na versão 21 para a sua respetiva análise e tratamento estatístico. Nesta perspetiva, e considerando o número da amostra permite supor que os resultados seguem uma distribuição normal, de acordo com o teorema do limite central, recorrendo-se à estatística paramétrica. Assim recorre-se ao Teste de t - Student como a finalidade de comparar as médias das variáveis quantitativas dos estilos de aprendizagem e crenças de autoeficácia, em dois grupos diferentes, como o género, a idade, ano de escolaridade e área científica (Pestana & Gageiro, 2008). Utilizou-se One-Way Anova quando se pretendeu comparar mais de duas médias.

3.5. Resultados

A fim de tornar a apresentação dos resultados mais explícita e de facilitar a sua compreensão, os dados foram organizados com base nos objetivos formulados neste mesmo estudo. Assim, para cada um dos objetivos apresentar-se-ão os resultados.

Relativamente aos estilos de aprendizagem, nesta amostra observa-se um valor médio de 54.62 (DP = 5.82) no estilo ativo, um valor médio de 57.15 (DP = 5.47) no estilo reflexivo, um valor médio de 56.86 (DP = 5.61) no estilo teórico e um valor médio de 54.74 (DP = 6.67) no estilo pragmático (cf. Tabela 13). Conforme se observa na Tabela 14, a pontuação média total da escala de autoeficácia geral é de 79.75 (DP = 11.41), na dimensão Iniciação e Persistência é de 31.46 (DP = 6.04), na dimensão de Eficácia Perante Adversidades é de 28.09 (DP = 4.01) e na dimensão de Eficácia Social é de 20.17 (DP = 4.00).

Tabela 13 - Estatística descritiva dos estilos de aprendizagem do CHAEA.

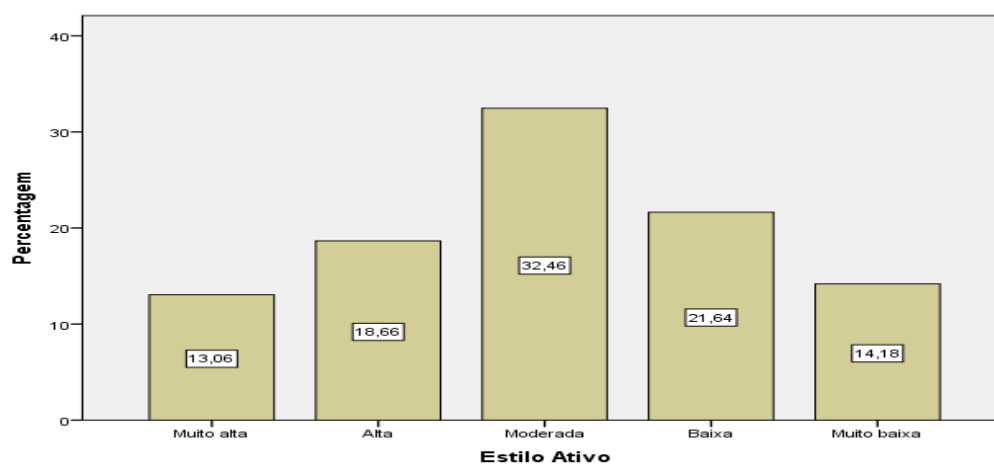
Estilos de Aprendizagem	Nº de itens	M	DP
Ativo	20	54.62	5.82
Reflexivo	20	57.15	5.47
Teórico	20	56.86	5.61
Pragmático	20	54.74	6.67

Tabela 14 - Estatística descritiva das dimensões da Escala de Autoeficácia Geral.

Dimensões da Autoeficácia	Nº de itens	M	DP
Iniciação e Persistência	6	31.46	6.04
Eficácia perante Adversidades	5	28.09	4.01
Eficácia Social	4	20.17	4.00
Total	15	79.75	11.41

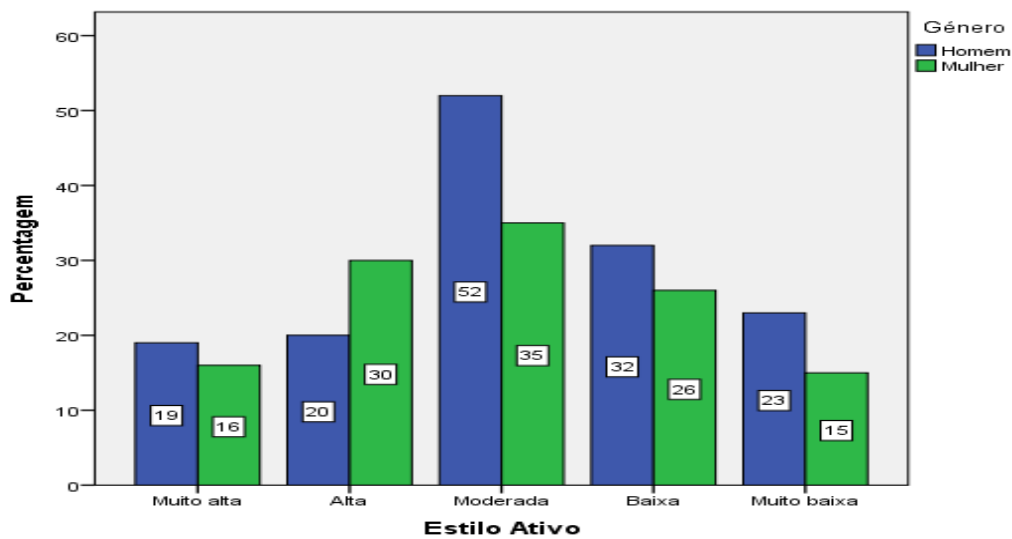
No que diz respeito ao objetivo de determinar os níveis de preferência para cada estilo de aprendizagem nos alunos do ensino superior, procede-se seguidamente uma descrição dos resultados obtidos. No estilo ativo, verifica-se uma percentagem mais elevada no nível preferência Moderado (32.46%), seguindo dos níveis de preferência Muito Alto (13.06%), Alto (18.66%), Baixo (21.64%) e Muito Baixo (14.18%).

Figura 2 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo.



No que diz respeito à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo face ao género, conforme está explícito na Figura 3, verifica-se que o género masculino apresenta valores percentuais mais elevados comparativamente com o género feminino relativo aos níveis de preferência, respetivamente: Muito Alto (19%; 16%), Moderado (52%; 35%), Baixo (32%; 26%) e Muito Baixo (23%; 15%), exceto no nível de preferência Alto, onde as mulheres apresentam valores percentuais mais elevados (30%) face aos homens (20%).

Figura 3 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo em função do género



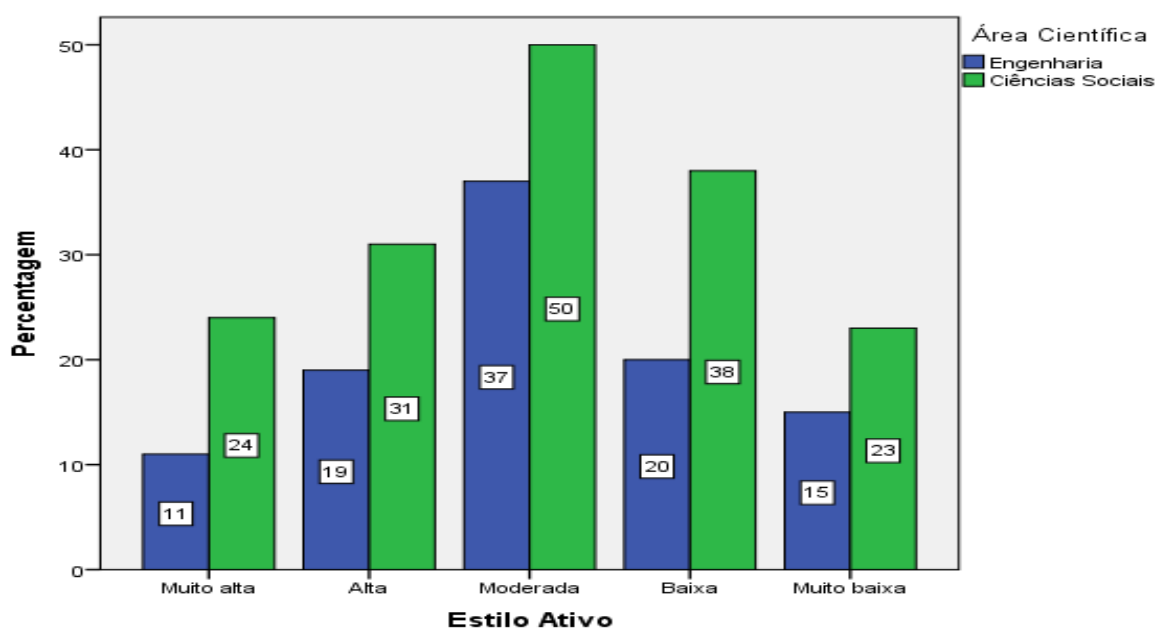
No que concerne à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo face ao curso, verifica-se na Tabela 15, que relativamente ao nível de preferência Muito Alto são os alunos dos cursos de Psicologia e Ciências do Desporto com um valor percentual de (15.6%), respetivamente, que apresentam percentagens mais elevadas, em contrapartida, os discentes do curso de Engenharia Informática evidenciam percentagens mais baixas (6.5%). Relativamente ao nível de preferência Alto são os estudantes do curso de Arquitetura que apresentam percentagens mais elevadas (26.8%), por seu lado, os aprendizes do curso de Engenharia Informática evidenciam valores percentuais mais baixos (8.7%). No que reporta ao nível de preferência Moderado verifica-se que são os alunos dos cursos de Arquitetura que apresentam uma percentagem mais elevada (35.7%), em contrapartida, os estudantes do curso de Psicologia evidenciam uma percentagem mais baixa (25.0%). No que diz respeito ao nível de preferência Baixo são os discentes do curso de Psicologia que apresentam percentagens mais elevadas (26.6%), por sua vez, os estudantes do curso de Arquitetura evidenciam percentagens mais baixas (16.1%). Por fim, quanto ao nível de preferência Muito Baixo são os aprendizes do curso de Engenharia Informática que evidenciam níveis percentuais mais elevados (23.9%), em contrapartida, os alunos do curso de Arquitetura apresentam níveis percentuais mais baixos (7.1%).

Tabela 15 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo em função do curso.

Níveis de Preferência	Curso				
	Arquitetura	Psicologia	Engenharia Informática	Economia	Ciências do desporto
Muito Alto	14.3%	15.6%	6.5%	10.5%	15.6%
Alto	26.8%	17.2%	8.7%	18.4%	20.3%
Moderado	35.7%	25.0%	37.0%	36.8%	31.3%
Baixo	16.1%	26.6%	23.9%	21.1%	20.3%
Muito Baixo	7.1%	15.6%	23.9%	13.2%	12.5%

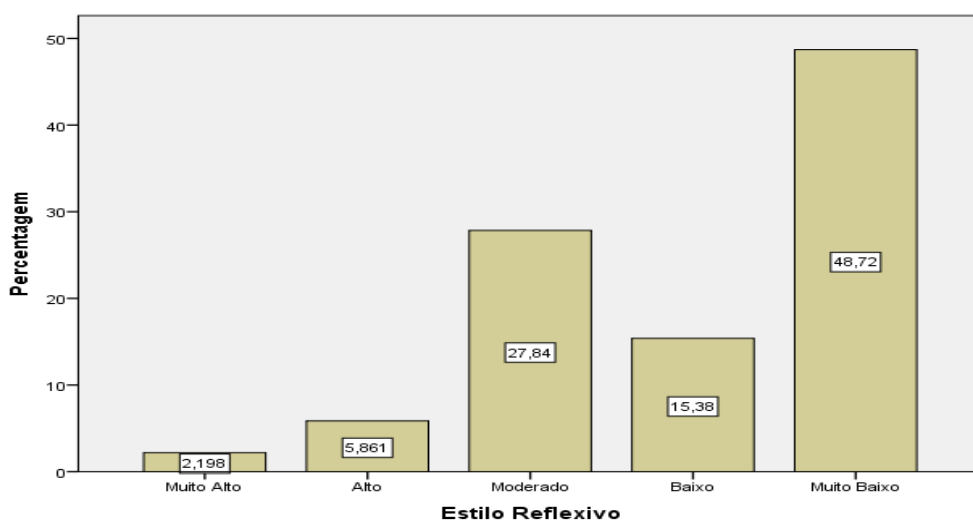
Relativamente à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo em função da área científica, pode-se verificar na Figura 4, que os estudantes da área científica de Ciências Sociais apresentam valores percentuais mais elevados face aos vários níveis de preferência comparativamente com os estudantes da área científica de Engenharia que apresentam valores percentuais mais baixos, respetivamente: Muito Alto (24%; 11%); Alto (31%; 19%); Moderado (50%; 37%); Baixo (38%; 20%) e Muito Baixo (23%; 15%).

Figura 4 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem ativo em função da área científica.



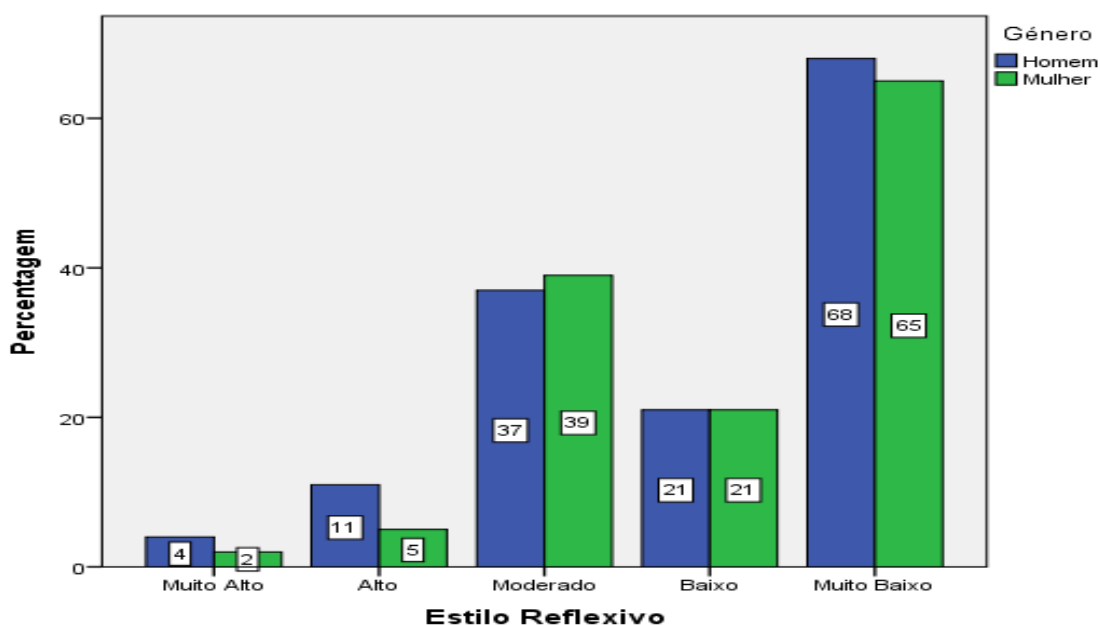
No que concerne aos resultados obtidos referente aos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo, apresenta-se na Figura 5 os resultados percentuais dos discentes da UBI em função deste estilo. De uma forma geral, tende-se a verificar por parte dos alunos uma percentagem mais elevada face ao nível de preferência Muito Baixo (48.72%). Salienta-se igualmente, que para os outros níveis de preferência obtiveram-se os seguintes valores percentuais: Muito Alto (2.198%); Alto (5.861%); Moderado (27.84%) e Baixo (15.38%).

Figura 5 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo.



No que diz respeito à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo em função do género, na Figura 6 verifica-se que o género masculino apresenta valores percentuais mais elevados comparativamente com o género feminino relativo aos níveis de preferência, respetivamente: Muito Alto (68%; 65%), Alto (11%; 5%) e Muito Baixo (68%; 65%). Salienta-se igualmente, que face ao nível de preferência Moderado o género feminino apresenta valores percentuais mais elevados (39%) face ao género masculino que evidencia valores percentuais mais baixos (37%). Por fim, é de destacar, que ambos os géneros apresentam valores percentuais idênticos quanto ao nível de preferência Baixo face ao estilo de aprendizagem reflexivo (21%).

Figura 6 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo em função do género.



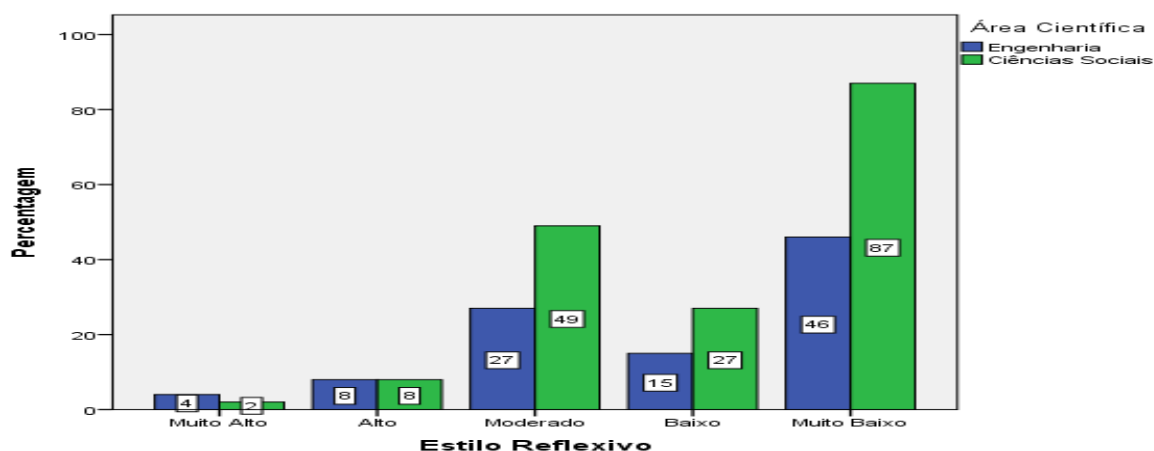
No que concerne à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo em função do curso, pode-se confirmar na Tabela 16, que relativo ao nível de preferência Muito Alto são os estudantes do curso de Engenharia Informática que apresentam uma percentagem mais elevada (6.8%), em contrapartida, os alunos do curso de Economia e Ciências do Desporto evidenciam valores percentuais mais baixos (0%) respetivamente. No que diz respeito ao nível de preferência Alto são os discentes do curso de Economia que apresentam uma percentagem mais elevada (13.2%), por seu lado, os aprendizes do curso de Psicologia evidenciam um valor percentual mais baixo (1.4%). Relativamente ao nível de preferência Moderado são os alunos do curso de Psicologia que apresentam uma percentagem mais elevada (34.8%), por sua vez, estudantes do curso de Engenharia Informática evidenciam níveis percentuais mais baixos (18.2%). No que reporta ao nível de preferência Baixo são os discentes do curso de Engenharia Informática que apresentam uma percentagem mais elevada (18.2%), em contrapartida, os aprendizes do curso de Economia evidenciam uma percentagem mais baixa (10.5%). Por fim, quanto ao nível de preferência Muito Baixo são os alunos do curso de Ciências do Desporto que apresentam valores percentuais mais elevados (56.1%), enquanto os estudantes do curso de Arquitetura evidenciam uma percentagem mais baixa (41.1%).

Tabela 16 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo em função do curso.

Níveis de Preferência	Curso				
	Arquitetura	Psicologia	Engenharia Informática	Economia	Ciências do desporto
Muito Alto	1.8%	2.9%	6.8%	0%	0%
Alto	10.7%	1.4%	4.5%	13.2%	3%
Moderado	33.9%	34.8%	18.2%	23.7%	24.2%
Baixo	12.5%	17.4%	18.2%	10.5%	16.7%
Muito Baixo	41.1%	43.5%	52.3%	52.6%	56.1%

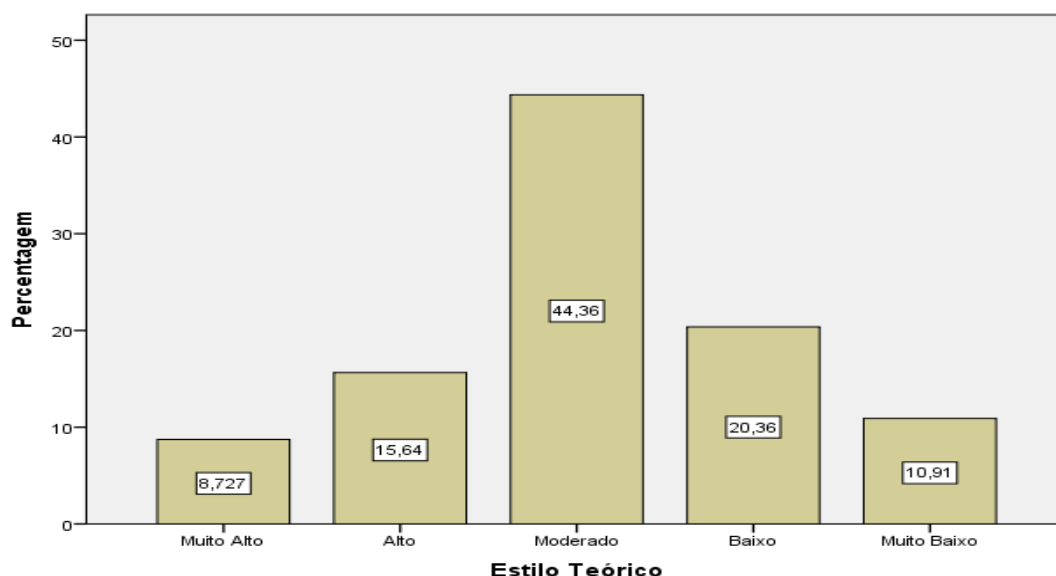
Relativamente à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo em função da área científica, pode-se confirmar na Figura 7, que os estudantes da área científica das Ciências Sociais evidenciam valores percentuais mais elevados comparativamente com os discentes da área científica de Engenharia no que diz respeito aos níveis de preferência Moderado (49%; 27%), Baixo (27%; 15%) e Muito Baixo (87%; 46%), respetivamente. No que reporta ao nível de preferência Muito Alto são os aprendizes da área científica de Engenharia que evidenciam valores percentuais mais elevados (4%), por seu lado, os discentes da área científica de Ciências Sociais apresentam valores percentuais mais baixos (2%). Por fim, e quanto ao nível de preferência Alto ambas as áreas científicas evidenciam valores percentuais idênticos (8%).

Figura 7 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem reflexivo em função da área científica.



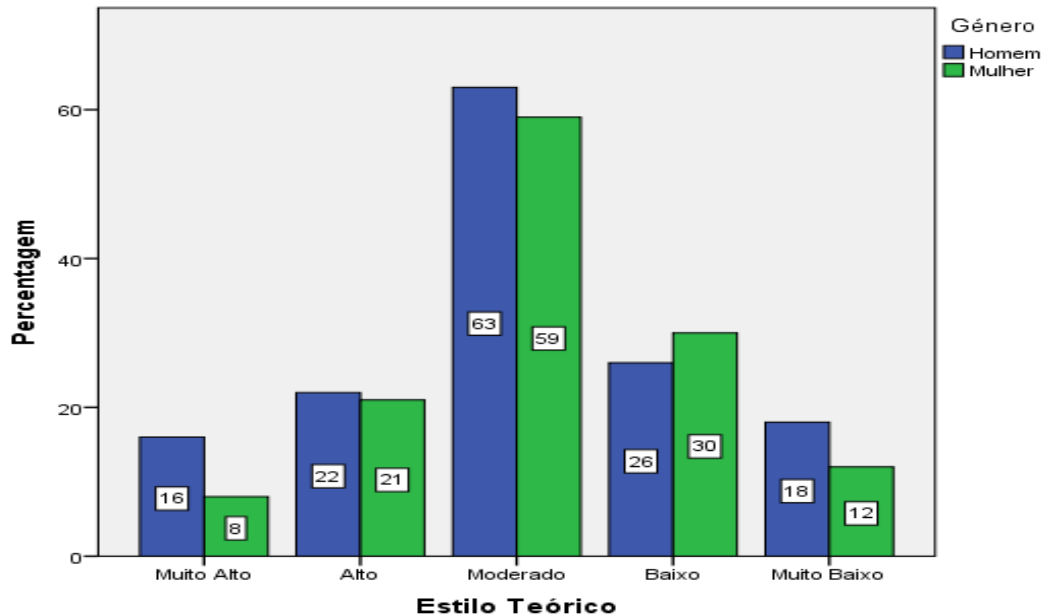
No que diz respeito aos resultados obtidos referente aos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico, verifica-se na Figura 8 os resultados percentuais dos aprendizes da UBI face a este mesmo estilo de aprendizagem. Numa apreciação geral dos resultados tende-se a verificar por parte dos alunos da amostra uma percentagem mais elevada face ao nível de preferência Moderado (44.36%). Salienta-se, que para os outros níveis de preferência obtiveram-se os seguintes valores percentuais: Muito Alto (8.727%); Alto (15.64%); Baixo (20.36%) e Muito Baixo (10.91%).

Figura 8 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico.



No que diz referência à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico face ao género, conforme se verifica na Figura 9, o género masculino evidencia valores percentuais mais elevados comparativamente com o género feminino em relação aos níveis de preferência Muito Alto (16%; 8%); Alto (22%; 21%) e Moderado (63%; 59%), respetivamente. No que concerne ao nível de preferência Baixo o género feminino apresenta valores percentuais mais elevados (30%) face ao género masculino (26%). Por fim, destaca-se, relativo ao nível de preferência Muito Baixo que é o género masculino que evidencia valores percentuais mais elevados (18%) face ao género feminino que apresenta valores percentuais mais baixos (12%).

Figura 9 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico face ao género.



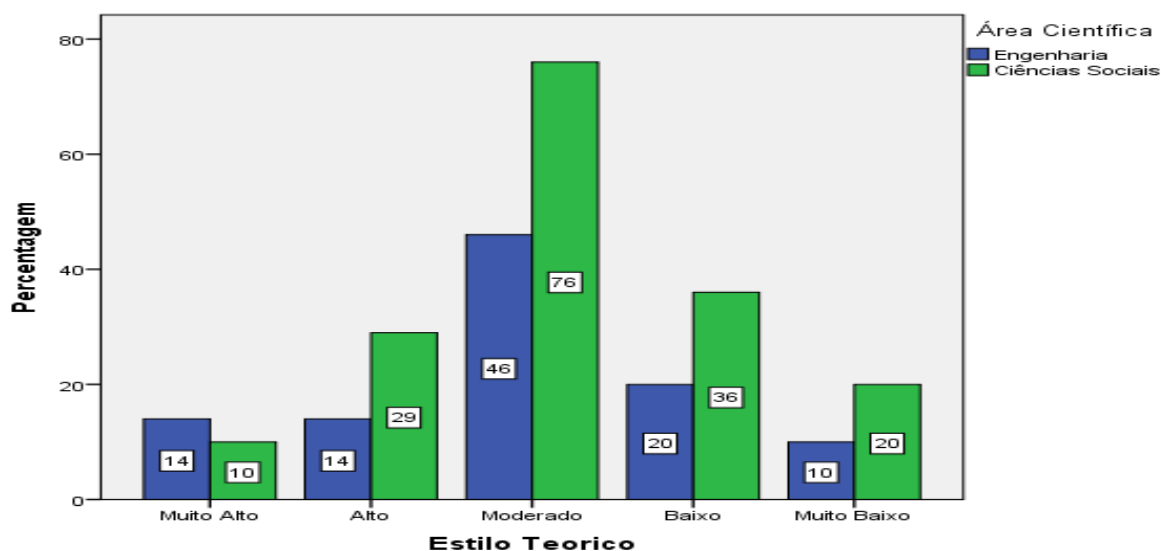
Relativamente à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico em função do curso, verifica-se na Tabela 17 que face ao nível de preferência Muito Alto são os alunos do curso de Arquitetura que apresentam valores percentuais mais elevados (14.3%), em contrapartida, os estudantes do curso de Ciências do Desporto evidenciam valores percentuais mais baixos (1.5%). Em relação ao nível de preferência Alto são os discentes do curso de Psicologia que apresentam valores percentuais mais elevados (23.5%), por seu lado, os aprendizes do curso de Economia evidenciam valores percentuais mais baixos (7.9%). No que diz respeito ao nível de preferência Moderado são os estudantes do curso de Ciências do Desporto que surgem com valores percentuais mais elevados (47.7%), por sua vez, os alunos do curso de Psicologia evidenciam valores percentuais mais baixos (41.2%). No que concerne ao nível de preferência Baixo são os aprendizes do curso de Ciências do Desporto que surgem com valores percentuais mais elevados (24.6%), em contrapartida, os aprendizes do curso de Economia evidenciam valores percentuais mais baixos (13.2%). Por fim, quanto ao nível de preferência Muito Baixo são os estudantes do curso de Economia que apresentam valores percentuais mais elevados (21.1%), enquanto os alunos do curso de Arquitetura são os que surgem com valores percentuais mais baixos (5.4%).

Tabela 17 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico em função do curso.

Nível de Preferência	Curso				
	Arquitetura	Psicologia	Engenharia Informática	Economia	Ciências do desporto
Muito Alto	14.3%	5.9%	12.5%	13.2%	1.5%
Alto	10.7%	23.5%	16.7%	7.9%	15.4%
Moderado	46.4%	41.2%	41.7%	44.7%	47.7%
Baixo	23.2%	22.1%	14.6%	13.2%	24.6%
Muito Baixo	5.4%	7.4%	14.6%	21.1%	10.8%

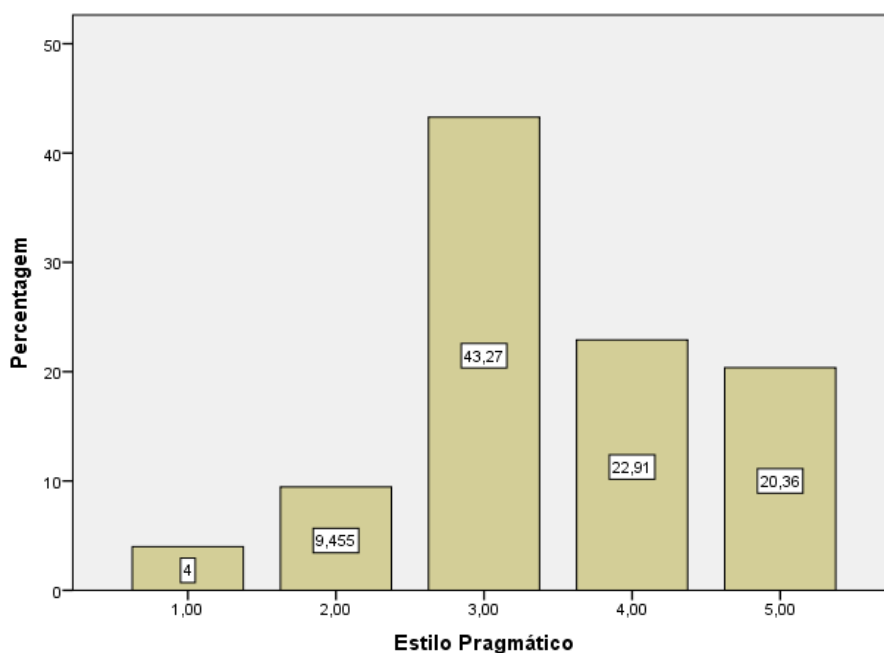
No que concerne à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico face à área científica, pode-se verificar na Figura 10 que os aprendizes da área científica Ciências Sociais apresentam valores percentuais mais elevados comparativamente com os discentes da área científica de Engenharia relativo aos níveis de preferência Alto (29%; 14%); Moderado (76%; 46%); Baixo (36%; 20%) e Muito Baixo (20%; 10%), respetivamente. Relativamente ao nível de preferência Muito Alto são os estudantes da área científica de Engenharia que surgem com valores percentuais mais elevados (14%), paralelamente, os alunos da área científica de Ciências Sociais apresentam valores mais baixos (10%).

Figura 10 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem teórico face à área científica.



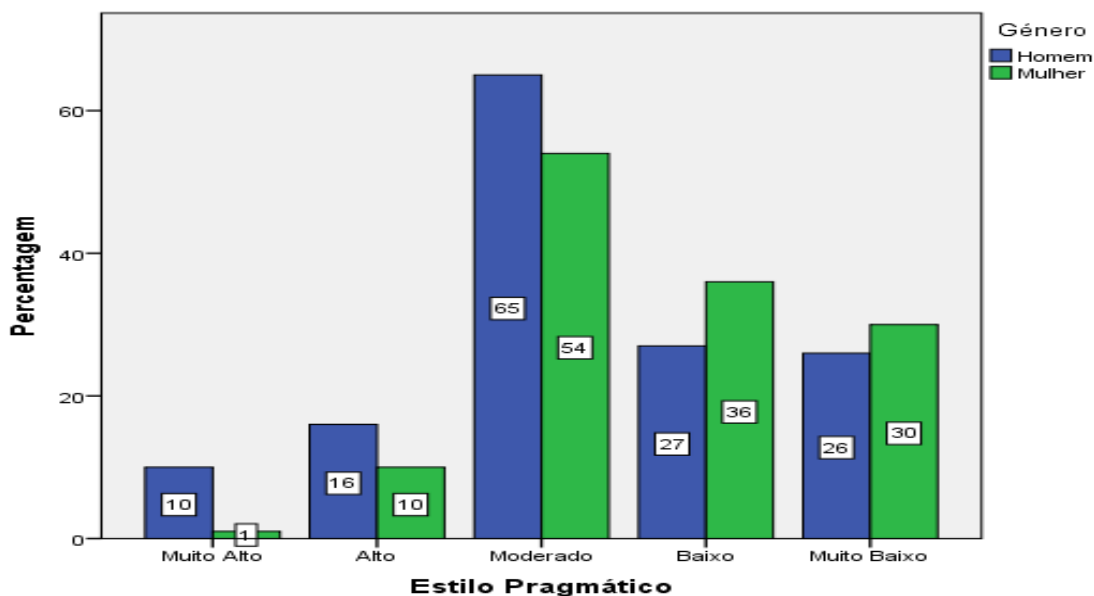
No que diz respeito aos resultados obtidos referente aos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático, apresenta-se na Figura 11 os resultados percentuais dos alunos em função deste mesmo estilo de aprendizagem. Numa apreciação geral dos resultados alcançados tende-se a verificar por parte dos aprendizes da amostra uma percentagem mais elevada face ao nível de preferência Moderado (43.27%). Salienta-se igualmente, que para os outros níveis de preferência obtiveram-se os seguintes valores percentuais: Muito Alto (4%); Alto (9.455%); Baixo (22.91%) e Muito Baixo (20.36%).

Figura 11 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático.



Relativamente à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático em função do género, conforme está explícito na Figura 12, pode-se verificar que o género masculino apresenta valores percentuais mais elevados comparativamente ao género feminino face aos níveis de preferência Muito Alto (10%; 1%); Alto (16%; 10%); e Moderado (65%; 54%), respetivamente. No que reporta ao nível de preferência Baixo o género feminino evidencia valores percentuais mais elevados (36%), paralelamente, o género masculino apresenta valores percentuais mais baixos (27%). Por fim, e no que diz referência ao nível de preferência Muito Baixo o género feminino evidencia valores percentuais mais elevados (30%) face ao género masculino que apresenta valores percentuais mais baixos (26%).

Figura 12 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo pragmático face ao género.



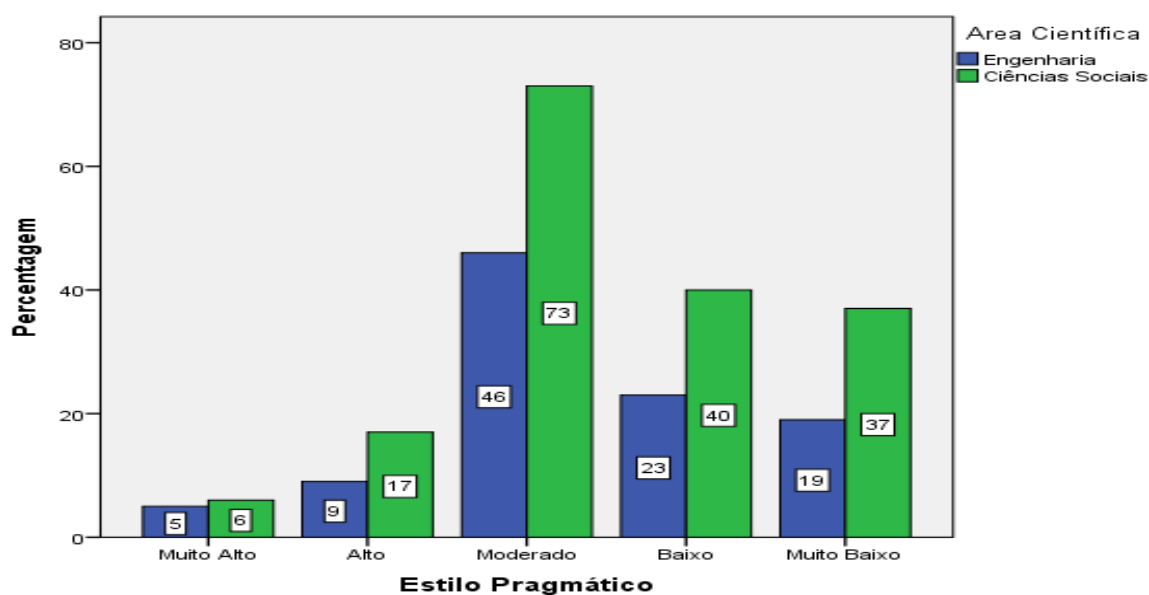
No que diz referência à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático em função do curso, pode-se verificar na Tabela 18 que face ao nível de preferência Muito Alto são os alunos do curso de Ciências do Desporto que apresentam valores percentuais mais elevados (7.5%), em contrapartida, os estudantes do curso de Economia evidenciam valores percentuais mais baixos (0%). Relativamente ao nível de preferência Alto os discentes do curso de Economia surgem com valores percentuais mais elevados (15.8%), no entanto, são os aprendizes do curso de Engenharia Informática que evidenciam valores percentuais mais baixos (2.1%). No que diz respeito ao nível de preferência Moderado são os estudantes do curso de Arquitetura que apresentam valores percentuais mais elevados (49.1%), paralelamente, os alunos do curso de Psicologia são os que evidenciam valores percentuais mais baixos (35.3%). No que diz referência ao nível de preferência Baixo são os discentes do curso de Psicologia que apresentam valores percentuais mais elevados (33.8%), contrariamente, os aprendizes do curso de Ciências do Desporto surgem com valores percentuais mais baixos (11.9%). Por fim, e relativamente ao nível de preferência Muito Baixo são os alunos do curso de Ciências do Desporto que apresentam valores percentuais mais elevados (23.9%), enquanto os estudantes do curso de Economia evidenciam valores percentuais mais baixos (13.2%).

Tabela 18 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático em função do curso.

Níveis de Preferência	Curso				
	Arquitetura	Psicologia	Engenharia Informática	Economia	Ciências do desporto
Muito Alto	3.6%	1.5%	6.4%	0%	7.5%
Alto	14.5%	5.9%	2.1%	15.8%	10.4%
Moderado	49.1%	35.3%	40.4%	47.4%	46.3%
Baixo	18.2%	33.8%	27.7%	23.7%	11.9%
Muito Baixo	14.5%	23.5%	23.4%	13.2%	23.9%

No que diz respeito à distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático face à área científica, é possível verificar-se na Figura 13 que os alunos da área científica de Ciências Sociais evidenciam valores percentuais mais elevados em todos os níveis de preferência comparativamente com os aprendizes da área científica de Engenharia: Muito Alto (6%; 5%); Alto (17%; 9%); Moderado (73%; 46%); Baixo (40%; 23%) e Muito Baixo (37%; 19%), respetivamente.

Figura 13 - Distribuição percentual dos níveis de preferência no estilo de aprendizagem pragmático face à área científica.



No que concerne ao objetivo de comparar os valores médios dos alunos com baixa e elevada autoeficácia nas respetivas dimensões em função dos estilos de aprendizagem, primeiramente procedeu-se à constituição de dois grupos de comparação, tendo por base a mediana teórica observada em cada uma das dimensões da sub - escala da autoeficácia: Iniciação e Persistência (32.00); Eficácia Perante Adversidades (29.00) e Eficácia Social (21.00). O valor da mediana em cada uma das dimensões da autoeficácia permitiu constituir dois grupos de comparação: o grupo 1 (com baixa pontuação face às dimensões) e o grupo 2 (com elevada pontuação face às dimensões). Como se observa na Tabela 19 relativamente à pontuação média na dimensão da sub - escala da autoeficácia, Iniciação e Persistência, verifica-se que não se evidenciam resultados estatisticamente significativos entre as médias dos grupos com baixa e elevada Iniciação e Persistência considerando qualquer um dos estilos de aprendizagem.

Tabela 19 - Valores médios (\pm DP) nos estilos de aprendizagem comparativamente entre os alunos com baixa e elevada Iniciação e Persistência.

Estilos de Aprendizagem	Iniciação e Persistência						t - Student	
	Baixa Iniciação e Persistência			Elevada Iniciação e Persistência			t	p
	n	M	DP	n	M	DP		
Ativo	140	54.54	5.76	106	54.46	6.13	0.10	0.916
Reflexivo	145	57.01	5.80	106	57.25	4.94	-0.34	0.730
Teórico	146	56.67	5.58	107	56.76	5.74	-0.11	0.905
Pragmático	147	54.19	5.35	107	54.69	4.99	-0.75	0.449

No que diz respeito aos valores médios dos alunos com baixa e elevada Eficácia Perante Adversidades nos estilos de aprendizagem, verifica-se na Tabela 20 para o estilo de aprendizagem ativo $t(264) = -2.90$; $p = \leq 0.01$. Através desta análise estatística observa-se diferenças entre os valores médios, onde são os alunos com elevada Eficácia Perante Adversidades que evidenciam valores médios mais elevados comparativamente com os estudantes com baixa Eficácia Perante Adversidades, respetivamente ($M = 55.83$ e 53.75 ; $DP = 6.02$ e 5.48). Os resultados são igualmente estatisticamente significativos no estilo de aprendizagem reflexivo $t(270) = -3.56$; $p = \leq 0.001$, onde são os estudantes com elevada Eficácia Perante Adversidades que apresentam valores médios mais elevados comparativamente aos discentes com baixa Eficácia Perante Adversidades ($M = 58.62$ e $56,24$; $DP = 5.47$ e 5.30). Por fim, estes resultados estatísticos são igualmente significativos no estilo de aprendizagem teórico $t(271) = -3.02$; $p = \leq 0.01$, e são os aprendizes com elevada Eficácia Perante Adversidades que evidenciam valores médios mais elevados face aos discentes com baixa Eficácia Perante Adversidades, respetivamente ($M = 58.25$ e 55.98 ; $DP = 6.03$ e 5.19). No que se refere ao estilo de aprendizagem pragmático não se verifica diferenças

estatisticamente significativas entre os valores médios dos dois grupos $t(264) = -1.92$; $p = 0.056$.

Tabela 20 - Valores médios (\pm DP) nos estilos de aprendizagem comparativamente entre os alunos com baixa e elevada Eficácia Perante Adversidades.

Estilos de Aprendizagem	Eficácia Perante Adversidades						t - Student	
	Baixa Eficácia Perante Adversidades			Elevada Eficácia Perante Adversidades			t	p
	n	M	DP	n	M	DP		
Ativo	164	53.75	5.48	102	55.83	6.02	-2.90	0.004
Reflexivo	168	56.24	5.30	104	58.62	5.47	-3.56	0.000
Teórico	168	55.98	5.19	105	58.25	6.03	-3.30	0.001
Pragmático	169	54.21	5.38	105	55.56	6.09	-1.92	0.056

Relativamente aos valores médios dos alunos com baixa e elevada Eficácia Social face aos estilos de aprendizagem, verifica-se na Tabela 21, que os resultados nesta dimensão da sub - escala da autoeficácia são estatisticamente significativos face ao estilo de aprendizagem ativo $t(264) = -2.15$; $p = \leq 0.05$. Após esta análise estatística verifica-se diferenças significativas entre os valores médios, onde são os estudantes com elevada Eficácia Social que apresentam valores médios mais elevados comparativamente aos aprendizes com baixa Eficácia Social ($M = 55.55$ e 54.00 ; $DP = 5.97$ e 5.67). No que diz respeito aos restantes estilos não se encontram resultados estatisticamente significativos entre os valores médios dos dois grupos, nomeadamente no estilo reflexivo $t(270) = -0.74$; $p = 0.457$, no estilo teórico $t(271) = 1.15$; $p = 0.248$, e no estilo pragmático $t(272) = 1.10$; $p = 0.269$.

Tabela 21 - Valores médios (\pm DP) nos estilos de aprendizagem comparativamente entre os alunos com baixa e elevada Eficácia Social.

Estilos de Aprendizagem	Eficácia Social						t - Student	
	Baixa Eficácia Social			Elevada Eficácia Social			t	p
	n	M	DP	n	M	DP		
Ativo	155	54.00	5.67	111	55.55	5.97	-2.15	0.032
Reflexivo	157	56.98	5.67	114	57.48	5.19	-0.74	0.457
Teórico	157	57.20	5.68	116	56.40	5.56	1.15	0.248
Pragmático	160	54.94	5.29	114	54.21	5.43	1.10	0.269

No que diz respeito ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem face à idade, primeiramente procedeu-se à constituição de dois grupos de comparação, o grupo 1 refere-se aos alunos com idades compreendidas entre os 16 - 19 anos, enquanto o grupo 2 corresponde aos discentes com idades compreendidas entre os 20 - 52 anos de idade. Conforme se pode verificar na Tabela 22 não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estilos de aprendizagem face à sua idade.

Tabela 22 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem em função da idade.

Estilos de Aprendizagem	Grupo 1 (16 - 19 anos)			Grupo 2 (20 - 52 anos)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ativo	98	55.30	6.34	170	54.24	5.49	1.439	0.151
Reflexivo	101	57.78	5.56	172	56.78	5.40	1.458	0.146
Teórico	103	57.33	6.25	172	56.59	5.20	1.062	0.289
Pragmático	103	54.66	5.43	173	54.80	5.84	-0.186	0.853

No que concerne ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem em função do género, e pela leitura da Tabela 23, é possível constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o feminino, mais concretamente no estilo de aprendizagem pragmático $t(274) = 2.67$; $p = \leq 0.01$. Através desta análise estatística verifica-se diferenças significativas entre os valores médios, onde são os homens que apresentam valores médios mais elevados comparativamente com género feminino ($M = 55.60$ e 53.80 ; $DP = 6.37$ e 4.64). No que diz respeito aos restantes estilos de aprendizagem não se verificam resultados estatisticamente significativos entre o género masculino e feminino, nomeadamente no estilo ativo $t(266) = -0.757$; $p = 0.450$, no estilo reflexivo $t(271) = 0.007$; $p = 0.995$ e no estilo teórico $t(273) = 0.785$; $p = 0.433$.

Tabela 23 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem face ao género.

Estilo de Aprendizagem	Género Feminino			Género Masculino			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ativo	122	54.91	5.43	146	54.38	6.13	-0.757	0.450
Reflexivo	132	57.15	5.26	141	57.16	5.68	0.007	0.995
Teórico	130	56.60	4.83	145	57.12	6.24	0.785	0.433
Pragmático	131	53.80	4.64	145	55.60	6.37	2.667	0.008

No que reporta ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem face ao curso, e como se observa na Tabela 24, pode-se concluir que existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações médias dos estilos de aprendizagem entre os cinco cursos da amostra, mais concretamente no estilo de aprendizagem ativo $F(4;276) = 2.605$; $p = \leq 0.05$. Após esta análise estatística verifica-se diferenças significativas entre os valores médios de cada curso, onde são os alunos dos cursos de Arquitetura e Ciências do Desporto que evidenciam valores médios mais elevados, respetivamente ($M = 55.91$ e 55.47 ; $DP = 52.54$ e 5.66). No que diz respeito ao estilo de aprendizagem pragmático observa-se diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios em cada curso, $F(4;275) = 3.028$; $P = \leq 0.05$, deste modo, verifica-se que são os discentes do curso de Arquitetura que apresentam valores médios mais elevados ($M = 56.38$; $DP = 6.48$), enquanto os aprendizes do curso de Psicologia evidenciam valores médios mais baixos face a este mesmo estilo de aprendizagem ($M = 53.20$; $DP = 4.68$). No que diz respeito aos restantes estilos de aprendizagem não se verifica resultados estatisticamente significativos, nomeadamente no estilo reflexivo $F(4;272) = 1.812$; $P = 0.127$ e no estilo teórico $F(4;274) = 0.833$; $p = 0.505$.

Tabela 24 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem face ao curso.

Estilos de Aprendizagem	Curso	n	M	DP	F	Sig
Ativo	Psicologia	64	54.17	5.72	2.605	0.036
	Economia	38	54.58	6.19		
	Ciências do Desporto	64	55.47	5.91		
	Engenharia Informática	46	52.54	5.66		
	Arquitetura	56	55.91	5.35		
	Total	268	54.62	5.82		
Reflexivo	Psicologia	69	57.83	5.15	1.812	0.127
	Economia	38	57.02	5.90		
	Ciências do Desporto	66	56.01	4.76		
	Engenharia Informática	44	56.50	6.45		

	Arquitetura	56	58.27	5.35		
	Total	273	57.15	5.47		
Teórico	Psicologia	68	57.00	4.96	0.833	0.505
	Economia	38	56.40	6.87		
	Ciências do Desporto	65	56.00	4.56		
	Engenharia Informática	48	57.17	6.66		
	Arquitetura	56	57.77	5.59		
	Total	276	56.87	5.61		
Pragmático	Psicologia	68	53.20	4.68	3.028	0.018
	Economia	38	54.74	4.73		
	Ciências do Desporto	67	55.55	6.04		
	Engenharia Informática	47	53.87	5.64		
	Arquitetura	56	56.38	6.48		
	Total	276	54.74	5.68		

O objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem em função do ano de escolaridade, e após a análise da Tabela 25, pode observar-se que existem diferenças estatisticamente significativas face ao estilo de aprendizagem ativo entre o 1º e 3º ano $t(168) = 2.59$; $p = \leq 0.05$. Após a análise estatística verifica-se diferenças significativas entre os valores médios em cada ano de escolaridade, onde são os discentes do 1º ano de escolaridade que evidenciam valores médios mais elevados comparativamente com aprendizes do 3º ano que apresentam valores médios mais baixos ($M = 55.55$ e 53.6 ; $DP = 6.01$ e $5,48$). No que diz respeito aos restantes estilos de aprendizagem não se verifica resultados estatisticamente significativos entre o 1º e 3º ano de escolaridade, nomeadamente no estilo reflexivo $t(273) = 1.91$; $p = 0.057$, estilo teórico $t(275) = 1.40$; $p = 0.163$ e estilo pragmático $t(276) = 0.05$; $p = 0.957$.

Tabela 25 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem em função do ano de escolaridade.

Estilos de Aprendizagem	1º ano			3º ano			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ativo	140	55.55	6.01	128	53.67	5.48	2.58	0.010
Reflexivo	144	57.75	5.44	129	56.49	5.44	1.91	0.057
Teórico	147	57.20	5.74	128	56.36	5.44	1.40	0.163
Pragmático	146	54.76	5.28	130	54.72	6.11	0.05	0.957

No que diz respeito ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem em função da área científica que os estudantes frequentam, e após a análise da Tabela 26, pode-se observar que não existem diferenças estatisticamente significativas. No entanto, verifica-se que os discentes da Faculdade de Engenharia (Engenharia Informática e Arquitetura) no que se refere ao estilo de aprendizagem teórico apresentam valores médios mais elevados ($M = 57.48$; $DP = 6.05$) comparativamente com os aprendizes que frequentam a FSCH (Psicologia, Economia e Ciências do Desporto) que evidenciam valores médios mais baixos ($M = 56.48$; $DP = 5.31$).

 Tabela 26 - Valores médios (\pm DP) dos estilos de aprendizagem em função da área científica que os estudantes frequentam.

Estilos de Aprendizagem	Faculdade de Engenharia			Faculdade de Ciências Sociais Humanas			t -test	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ativo	103	54.30	5.77	165	54.82	5.87	-0.715	0.475
Reflexivo	101	57.50	5.87	172	56.95	5.23	0.812	0.417
Teórico	105	57.48	6.05	170	56.49	5.31	1.420	0.157
Pragmático	104	55.17	6.20	172	54.48	5.33	0.979	0.329

Relativamente ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões da autoeficácia face à idade, e conforme consta na Tabela 27, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre a idade e a dimensão da sub - escala da autoeficácia, Iniciação e Persistência, $t(273) = -2.08$; $p = 0.038$, onde são os alunos do grupo 2 que apresentem valores médios mais elevados comparativamente com os estudantes do grupo 1 que evidenciam valores médios mais baixos, respetivamente ($M = 32.05$ e 30.49 ; $DP = 5.67$ e 6.53). No que concerne às restantes dimensões da autoeficácia não se verifica resultados

estatisticamente significativos entre os dois grupos, nomeadamente na dimensão Eficácia Perante Adversidade $t(274) = 0.276$; $p = 0.783$ e na dimensão de Eficácia Social $t(274) = -1.034$; $p = 0.302$.

Tabela 27 - Valores médios (\pm DP) nas dimensões da autoeficácia face à idade.

Dimensões da Autoeficácia	Grupo 1 (16 - 19 anos)			Grupo 2 (20 - 52 anos)			t	p
	n	M	DP	n	M	DP		
Iniciação e Persistência	103	30.49	6.53	170	32.05	5.67	-2.08	0.038
Eficácia Perante Adversidades	103	28.18	4.09	173	28.05	3.98	0.276	0.783
Eficácia Social	104	19.85	4.00	172	20.36	4.00	-1.034	0.302

No que concerne ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões da autoeficácia face ao género, conforme consta na Tabela 28, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão da sub-escala da autoeficácia, Iniciação e Persistência, face ao género masculino $t(278) = 2.40$; $p = \leq 0.05$. Através da análise estatística observa-se diferenças significativas entre os valores médios face ao género, onde são os homens que apresentam valores médios mais elevados, em contrapartida, as mulheres evidenciam valores médios mais baixos, respetivamente ($M = 32.29$ e 30.55 ; $DP = 5.99$ e 6.00). No que se refere às restantes dimensões da autoeficácia não se verifica resultados estatisticamente significativos entre o género masculino e feminino, nomeadamente na dimensão de Eficácia Perante Adversidades $t(274) = -0.51$; $p = 0.607$ e na dimensão de Eficácia Social $t(274) = 0.476$; $p = 0.634$.

Tabela 28 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia face ao género.

Dimensões da AE	Género Feminino			Género Masculino			t	p
	n	M	DP	n	M	DP		
Iniciação e Persistência	130	30.55	6.00	143	32.29	5.99	2.40	0.017
Eficácia Perante Adversidades	131	28.22	4.20	145	27.98	3.86	-0.51	0.607
Eficácia Social	131	20.05	3.90	145	20.28	4.10	0.476	0.634

No que diz referência ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões de autoeficácia face ao curso, conforme consta na Tabela 29, pode-se observar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os discentes dos vários cursos face às três dimensões da escala de Autoeficácia Geral. No entanto, e no que concerne à primeira dimensão da sub - escala da autoeficácia, Iniciação e Persistência, verifica-se que existem diferenças entre os valores médios face ao curso, onde são os alunos do curso de Engenharia Informática que evidenciam valores médios mais elevados ($M = 32.40$; $DP = 5.87$) comparativamente com os estudantes do curso de Economia que apresentam valores médios mais baixos ($M = 30.58$; $DP = 5.84$), no entanto, verifica-se que os resultados não são estatisticamente significativos $F(4; 272) = 0.50$; $p = 0.733$. Relativamente à segunda dimensão, Eficácia Perante Adversidades, verifica-se igualmente, que os resultados não são estatisticamente significativos $F(4; 275) = 1.72$; $p = 0.144$, contudo, confirma-se que existem diferenças entre os valores médios desta dimensão em função do curso, onde são os discentes do curso de Arquitetura que apresentam valores médios mais elevados ($M = 28.84$; $DP = 4.19$), em contrapartida, os aprendizes do curso de Economia evidenciam valores médios mais baixos ($M = 26.89$; $DP = 4.30$). Por fim, e no que se refere à terceira dimensão da sub - escala da autoeficácia, Eficácia Social, e após a análise estatística, observa-se igualmente que os resultados não são estatisticamente significativos $F(4; 275) = 1.64$; $p = 0.162$, todavia, verifica-se diferenças entre os valores médios desta dimensão face ao curso, onde são os estudantes dos cursos de Psicologia e Engenharia Informática que apresentam valores médios mais elevados, respetivamente ($M = 20.81$ e 20.81 ; $DP = 4.08$ e 4.06) comparativamente com os discentes do curso de Arquitetura que apresentam valores médios mais baixos ($M = 19.36$; $DP = 3.94$).

Tabela 29 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia face ao curso.

Dimensões da Autoeficácia	Curso	n	M	DP	F	Sig
Iniciação e Persistência	Psicologia	68	31.44	5.52	0.504	0.733
	Economia	38	30.58	5.84		
	Ciências do Desporto	65	31.48	6.62		
	Engenharia Informática	48	32.40	5.87		
	Arquitetura	54	31.24	6.35		
	Total	273	31.46	6.05		
Eficácia	Psicologia	68	28.38	3.93		

Perante	Economia	38	26.89	3.93	1.727	0.144
Adversidades	Ciências do	67	27.64	4.30		
	Desporto					
	Engenharia	47	28.42	4.22		
	Informática					
	Arquitetura	56	28.84	3.16		
	Total	276	28.09	4.19		
Eficácia	Psicologia	68	20.81	4.01	1.649	0.162
Social	Economia	38	19.42	4.08		
	Ciências do	67	20.13	3.85		
	Desporto					
	Engenharia	48	20.81	4.06		
	Informática					
	Arquitetura	55	19.36	3.94		
	Total	276	20.17	4.00		

No que diz respeito ao objetivo de comparar os valores médios nas dimensões de autoeficácia em função do ano de escolaridade, conforme se confirma na Tabela 30, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os aprendizes do 1º e 3º ano de escolaridade face à dimensão da sub - escala da autoeficácia, Iniciação e Persistência, $t(273) = - 1.99$; $p = \leq 0.05$. Após a análise estatística verifica-se que existem diferenças significativas entre os valores médios desta dimensão em função do ano de escolaridade, contudo, são os estudantes do 3º ano que apresentam valores médios mais elevados comparativamente com os discentes do 1º ano de escolaridade que evidenciam valores médios mais baixos, respetivamente ($M = 32.24$ e 30.78 ; $DP = 5.68$ e 6.29). Deste modo, e tendo por base estes resultados descritos, são os alunos do 3º ano de escolaridade que evidenciam uma maior perceção de autoeficácia, percecionando-se como mais disponíveis para iniciarem uma determinada tarefa, quer no contexto pessoal, quer igualmente no contexto académico. No que se refere às restantes dimensões não se evidenciam resultados estatisticamente significativos entre o 1º e 3º ano de escolaridade, nomeadamente na dimensão de Eficácia Perante Adversidades $t(274) = 1.163$; $p = 0.246$ e na dimensão de Eficácia Social $t(274) = 0.431$; $p = 0.666$.

Tabela 30 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia em função do ano de escolaridade.

Dimensões da Autoeficácia	1º ano			3º ano			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Iniciação e Persistência	146	30.78	6.29	127	32.24	5.68	-1.995	0.047
Eficácia Perante Adversidades	146	28.36	4.12	130	27.80	3.89	1.163	0.246
Eficácia Social	148	20.26	3.91	128	20.05	4.12	0.431	0.666

Por fim, e no que se refere ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões da autoeficácia em função da área científica que os estudantes frequentam, e conforme se verifica na Tabela 31, pode-se constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas. No entanto, importa referir que na dimensão de Eficácia Perante Adversidades os alunos da Faculdade de Engenharia apresentam valores médios ligeiramente superiores face aos estudantes da Faculdade de Ciências Sociais Humanas que evidenciam valores médios mais baixos, respetivamente ($M = 28.60$ e 27.80 ; $DP = 3.77$ e 4.14).

 Tabela 31 - Valores médios (\pm DP) das dimensões da autoeficácia em função da área científica que os estudantes frequentam.

Dimensões da Autoeficácia	Faculdade de Engenharia			Faculdade de Ciências Sociais Humanas			t - Student	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Iniciação e Persistência	103	31.60	6.40	170	31.38	5.84	0.285	0.776
Eficácia Perante Adversidades	104	28.60	3.77	172	27.80	4.14	1.607	0.109
Eficácia Social	104	19.96	4.02	172	20.29	3.99	-0.661	0.509

3.6. Discussão

Ao longo da discussão dos resultados, pretende-se efetuar uma análise crítica aos resultados obtidos, confrontando-os entre si e com o enquadramento teórico que ajudou a orientar e a organizar o presente estudo, procurando-se enfatizar as suas teorias, contributos e implicações.

Nesta perspetiva, e tendo por base o objetivo geral deste estudo empírico confirma-se a relação existente entre os estilos de aprendizagens e as crenças de autoeficácia dos alunos do ensino superior da UBI. Efetivamente, resultados de outros estudos sugerem o bom desempenho académico se encontra correlacionado com os seus estilos de aprendizagem (Bzuneck, 2001; Rodrigues e Barrera, 2007). Também a persistência e o esforço que estes empregam perante tarefas mais complexas e específicas, visto que a motivação escolar está fortemente interrelacionada com as perceções e crenças de eficácia parece ter um impacto direto no desempenho académico dos discentes do ensino superior. Deste modo, estudantes com uma elevada perceção de autoeficácia têm uma maior propensão, do que os que evidenciam uma baixa perceção de autoeficácia, nomeadamente, para escolherem e selecionarem tarefas mais complexas, persistirem face às adversidades e utilizarem estilos e/ou estratégias de aprendizagem mais específicas, em suma, tais dimensões assumem-se como fundamentais para o sucesso académico.

No que diz respeito ao objetivo de determinar os níveis de preferência (Muito Alto; Alto; Moderado; Baixo e Muito Baixo) para cada estilo de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático), verifica-se uma tendência uniforme pela resposta no nível de preferência Moderado. Este resultado obtido no presente estudo remete-nos para a questão da indesejabilidade social, visto que os alunos poderão ter respondido a cada item do questionário de acordo o que consideram ser aceitável pela sociedade, e não de acordo com as suas características pessoais e académicas. Outro fator importante que possivelmente contribui para este provável enviesamento de resultados deve-se às características psicométricas do instrumento CHAEA, nomeadamente o número elevado de itens que o corresponde, tal poderá ter originado algum cansaço nos estudantes.

No que concerne ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões da autoeficácia em função dos estilos de aprendizagem, verifica-se existir diferenças estatisticamente significativas na dimensão da sub - escala da autoeficácia, Eficácia Perante Adversidades, face aos estilos de aprendizagem ativo, reflexivo e teórico, assim como na dimensão, Eficácia Social, face ao estilo ativo. Estes resultados vão de encontro ao que é descrito na literatura científica, visto que, num estudo realizado por Enríquez e Cuadras (2011) demonstram que os estudantes que utilizavam estilos de aprendizagem mais próximos da compreensão e reflexão dos conteúdos curriculares, estilo reflexivo e teórico, apresentam igualmente resultados académicos superiores comparativamente com estudantes que utilizavam estilos mais próximos da memorização dos mesmos conteúdos. Efetivamente pode-

se considerar que estas crenças ou expectativas de eficácia dos aprendizes no ensino superior têm um impacto direto na relação das atitudes e nos comportamentos escolares, no esforço e empenho demonstrado, nas suas perceções, bem como nas reações emocionais e sociais perante o processo ensino - aprendizagem.

Relativamente ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem em função da idade, pode-se constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas. Os resultados obtidos no presente estudo contrariam o que é descrito na literatura, uma vez que, num estudo realizado por Picoli e Galembeck (2012) demonstram que os estudantes na faixa etária dos 16 - 19 anos evidenciam uma preferência por um estilo mais ativo comparativamente com os outros estilos de aprendizagem. Por outro lado, e segundo o mesmo estudo, alunos que se encontram na faixa etária dos 20 - 28 anos, apresentam uma elevada predominância pelos estilos de aprendizagem teórico e reflexivo, visto que as suas principais características são o gosto e o interesse por analisarem as suas próprias ideias e conceitos teóricos com a finalidade de as/os resolverem a partir de diversos formatos. É de referir que no estudo empírico, tendo em conta os resultados obtidos, são os discentes da faixa etária dos 16 - 19 anos que apresentam valores médios mais elevados nos respetivos estilos de aprendizagem: ativo; reflexivo e teórico, comparativamente com os aprendizes da faixa etária dos 20 - 52 anos.

Em relação ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem entre o género masculino e feminino. Deste modo, e segundo os resultados obtidos do estudo revelam existir diferenças estatisticamente significativas entre os homens e as mulheres face ao estilo pragmático, onde é o género masculino que apresenta valores médios mais elevados em função deste mesmo estilo de aprendizagem, em contrapartida, verificou-se igualmente, que no género feminino não existe uma predominância por um determinado estilo de aprendizagem, mas sim uma utilização de diferentes estilos perante as diversas exigências académicas. Nesta perspetiva, e tendo por base diversos estudos empíricos, mais concretamente uma investigação realizada por Valdebenito, Pierart, Salgado, Palma e Seiffert (2009) conclui-se que os alunos do género masculino apresentam uma predominância pelo estilo pragmático, onde caracterizam-se em termos pessoais e académicos, por aplicarem na prática as suas ideias e conhecimentos e aproveitam a primeira oportunidade por experimentá-las, paralelamente, o género feminino não é evidente a utilização de um estilo predominante, no entanto, assumem características de um estilo mais reflexivo, demonstrando o interesse e o gosto por analisarem e observarem determinadas experiências ou situações sob diferentes perspetivas. Tais resultados vão de encontro aos dados obtidos no estudo, visto que as mulheres apresentam valores médios mais elevados referente ao estilo de aprendizagem reflexivo comparativamente com os outros estilos de aprendizagem, no entanto, estes valores não são estatisticamente significativos.

No que se refere ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem face ao curso, na realidade constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o curso e os estilos de aprendizagem, verificando-se

assim, que os alunos do curso de Arquitetura e Ciências do Desporto evidenciam preferências por um estilo mais ativo e pragmático comparativamente com os outros cursos da amostra. O resultado acima descrito não corrobora ao que é descrito na literatura científica, na medida que uma investigação realizado por Pierart e Pavés (2011) demonstra que o curso de Arquitetura reporta a um estilo de aprendizagem mais reflexivo, entretanto, importa referir que no presente estudo empírico, este mesmo curso apresenta valores médios mais elevados comparativamente com os outros cursos, entretanto, estes resultados não são significativos face ao estilo de aprendizagem reflexivo.

No que diz respeito ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem face ao ano de escolaridade, deste modo, verifica-se diferenças estatisticamente significativas em relação ao estilo ativo nos alunos do 1º ano. No que diz respeito aos discentes do 3º ano, regista-se que não existe uma preferência dominante por um determinado estilo de aprendizagem, no entanto, verificou-se valores médios mais elevados face ao estilo teórico, ou seja, estes alunos caracterizam-se por pensarem cada detalhe dos problemas de uma forma lógica, demonstrando um interesse e aptidão por sintetizar e analisar os fatos. Do ponto de vista da literatura, este mesmo objetivo não pode ser corroborado devido a inexistência de estudos.

No que concerne ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem em função da área científica que os estudantes frequentam, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, contudo, apesar de os resultados não serem significativos quanto ao estilo de aprendizagem teórico, os alunos da Faculdade de Engenharia apresentam valores médios mais elevados comparativamente aos discentes da FSCH. Estes resultados em termos de valores médios vão de encontro ao que é descrito na literatura científica, na medida, que um estudo realizado por León (2004) com 121 estudantes das licenciaturas de Engenharia Informática, Ciências Biomédica, Gestão e Arquitetura, os resultados demonstram que os estudantes que frequentam a Faculdade de Engenharia (Engenharia Informática e Arquitetura) apresentam uma preferência por um estilo de aprendizagem mais teórico e pragmático, mais concretamente o curso de Engenharia Informática. Relativamente ao curso de Ciências Biomédicas predomina um estilo mais reflexivo. Em suma, os resultados e conclusões no estudo realizado por León (2004) vão de encontro à presente investigação, em termos de valores médios, onde são os alunos de Engenharia Informática que apresentam valores médios mais elevados face aos estilos de aprendizagem teórico e pragmático, em contrapartida, os estudantes da FCSH evidenciam valores médios mais elevados face ao estilo ativo, contudo, estes valores não são estatisticamente significativos.

No que se refere ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões da autoeficácia face à idade, pode-se constatar que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente na dimensão, Iniciação e Persistência, visto que são os alunos da faixa etária dos 20 - 52 anos de idade que apresentam um conhecimento mais profundo sobre as suas competências e conhecimentos, bem como das suas fragilidades, e deste modo,

evidenciam uma maior crença para iniciarem e para completarem determinadas tarefas comparativamente com os discentes da faixa etária dos 16 - 19 anos de idade. A partir dos resultados obtidos no estudo empírico verifica-se que não são corroborados pela literatura científica, visto que um estudo realizado por Meneses e Silva (2009) com 127 alunos do 1º ciclo de estudos do Ensino Superior Privado Português, na Faculdade de Engenharia e na Faculdade de Saúde, com idades compreendidas entre os 17 e os 44 anos, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões da autoeficácia face à idade dos estudantes.

Relativamente ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões de autoeficácia em função do género, verifica-se diferenças estatisticamente significativas relativamente à dimensão da sub - escala da autoeficácia, Iniciação e Persistência, onde são os alunos do género masculino que demonstram uma capacidade mais elevada para iniciarem e concluírem uma determinada tarefa, bem como expectativas positivas e realistas na concretização das mesmas comparativamente ao género feminino. Por sua vez, na dimensão, Eficácia Perante Adversidades, constata-se que são as mulheres que apresentam valores médios mais elevados face ao género masculino, embora os resultados não sejam estatisticamente significativos. Os resultados obtidos no presente estudo são corroborados com algumas investigações realizadas neste âmbito, uma vez que após um estudo de Mils, Pajares e Herran (2007) com 183 alunos, 98 do género masculino e 85 do género feminino, verificou-se que as alunas do género feminino apresentam níveis mais elevados em termos de responsabilidade e eficácia perante as adversidades académicas e sociais comparativamente com o género masculino. Em síntese, e segundo o mesmo estudo, evidencia-se que os homens apesar de apresentarem processos de responsabilidade e empenho nas tarefas inferiores face às mulheres, estes apresentam maior vontade para iniciarem e concluírem uma determinada tarefa.

Em relação ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões de autoeficácia face ao curso, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o curso e as dimensões da sub - escala da autoeficácia. Por sua vez, estes resultados não corroboram ao que é descrito na literatura, visto que segundo um estudo realizado por Reis e Camacho (2009) no ensino superior, estes autores concluíram que os alunos que frequentam cursos nas áreas científicas de Engenharia e da Saúde demonstram-se mais confiantes nas suas capacidades de concluírem com êxito as tarefas académicas, assim como apresentam uma maior persistência face a discentes que frequentam outras áreas científicas. Nesta perspetiva, e segundo o presente estudo, embora os resultados não sejam estatisticamente significativos, os discentes do curso de Engenharia Informática apresentam valores médios mais elevados nas dimensões, Iniciação e Persistência e Eficácia Social comparativamente com os outros cursos da amostra, no entanto, é de referir que na dimensão, Eficácia Perante Adversidades, são os aprendizes do curso de Arquitetura (Faculdade de Engenharia) que apresentam valores médios mais elevados face aos outros cursos. Em síntese, e face a estes resultados, importa questionar e refletir a utilização dos

estilos de aprendizagem pelo corpo docente das diferentes Faculdades da UBI, visto que este mesmo processo de aprendizagem, de partilha e de transmissão de conhecimentos entre docente - discente, garante uma aprendizagem mais participativa e atrativa, que por sua vez, é responsável por uma aquisição efetiva de competências e de estratégias cognitivas, sociais e comportamentais nos alunos.

No que concerne ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões da autoeficácia em função do ano de escolaridade, verifica-se diferenças estatisticamente significativas entre o 1º e o 3º ano de escolaridade em relação à dimensão da sub - escala da autoeficácia, Iniciação e Persistência. Os resultados indicam que, os estudantes do 3º ano evidenciam uma maior perceção de autoeficácia, bem como mais disponíveis para iniciarem uma determinada ação, quer no contexto pessoal, quer no contexto académico. Estes resultados vão de encontro ao que é descrito na literatura, visto que os alunos que frequentam anos de escolaridade superiores, apresentam um conhecimento mais profundo sobre as suas competências e fragilidades, assim como evidenciam níveis mais elevados de autoeficácia na resolução dos desafios que deparam-se diariamente ao longo do seu percurso académico, paralelamente os discentes do 1º ano de escolaridade do ensino superior, não têm ainda um conhecimento aprofundado sobre as suas competências e conhecimentos, bem como têm dificuldades em tomarem decisões acerca das atividades e tarefas que vão realizar ao longo do ano letivo, no entanto, à medida que avançam na escolaridade, vão possuir um maior controlo sobre o seu percurso e a sua confiança vai influenciar as suas decisões (Zimmerman, Bandura & Martinez - Pans, 1992).

Por fim, e relativo ao objetivo de comparar os valores médios das dimensões da autoeficácia face às áreas científicas onde os estudantes frequentam. Desta forma, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que frequentam a Faculdade de Engenharia e a Faculdade de Ciências Sociais Humanas quanto ao nível de autoeficácia. Neste seguimento, e segundo a literatura, alunos que frequentam cursos diretamente interrelacionados com a Engenharia apresentam-se mais confiantes nas suas capacidades de concluírem com êxito determinadas tarefas académicas face às adversidade das mesmas, podendo sugerir igualmente uma maior perceção de eficácia quando comparados com discentes que frequentam outras áreas científicas (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007). Tais resultados evidenciados na literatura vão de encontro com os resultados alcançados no presente estudo, no que concerne ao valores médios obtidos no presente estudo, especialmente na dimensão, Eficácia Perante Adversidades, onde são os alunos da Faculdade de Engenharia que evidenciam valores médios mais elevados comparativamente com estudantes que frequentam a FCSH.

Após a discussão dos resultados obtidos e reflexão dos mesmos, é de referir a importância do conhecimento desta relação entre os estilos de aprendizagem e as crenças de autoeficácia, visto ser um processo multidimensional e que integra uma relação dinâmica entre os aspetos pessoais e ambientais, com o intuito de contribuírem para o desenvolvimento

de competências autoreguladas e estimularem as competências cognitivas e pessoais dos alunos do ensino superior.

Conclusão

Com esta investigação pretendeu-se dar um pequeno contributo para uma melhor compreensão destes dois construtos educativos, que são os estilos de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em alunos no ensino superior.

Reconhecendo-se que os estilos de aprendizagem e as crenças de autoeficácia se têm tornado em conceitos primordiais tanto nas investigações como na prática educativa, demonstram ter um grande impacto no sucesso escolar dos estudantes, bem como no êxito no contexto de vida. Perante estas evidências, considera-se que é importante continuar a valorizar as capacidades intelectuais dos discentes como fator que condiciona e influencia o seu desempenho escolar. Porém, os resultados deste estudo reforçam igualmente a necessidade de dar destaque às características motivacionais e estilos de aprendizagem dos alunos, dos quais fazem parte as suas expectativas de eficácia, visto que estas demonstram desempenhar um papel preponderante na explicação da realização escolar dos estudantes no ensino superior (Almeida, 1997).

Em termos gerais, os resultados provenientes do instrumento CHAEA, no que se refere ao género, evidenciam-se que são os estudantes do género masculino que apresentam um estilo de aprendizagem mais pragmático, em contrapartida, o género feminino não se verifica a utilização de um determinado estilo de aprendizagem específico. Relativamente ao objetivo de comparar os valores médios dos estilos de aprendizagem face ao curso conclui-se que são os alunos dos cursos de Arquitetura e Ciências do Desporto que evidenciam maior preferência pelos estilos de aprendizagem ativo e pragmático comparativamente com os outros cursos. Já no que se refere ao ano de escolaridade é possível verificar que são aprendizes do 1º ano que apresentam uma preferência pelo estilo ativo face aos alunos do 3º ano de escolaridade. Em relação à escala da autoeficácia geral, importa referir atendendo ao valor de α obtido na dimensão Eficácia Social ($\alpha = 0.55$), a necessidade de relativizar os resultados para esta mesma dimensão. Todavia, é de referir que este valor de α é idêntico em investigações realizadas por diferentes autores, nomeadamente na investigação realizada por Ribeiro (1995) obtendo um valor de ($\alpha = 0.60$). Em termos de resultados provenientes da mesma escala, conclui-se que são os estudantes do género masculino que apresentam uma maior vontade para iniciarem e concluírem uma determinada tarefa comparativamente com o género feminino. Relativamente ao ano de escolaridade são os discentes do 3º ano que apresentam uma maior perceção de autoeficácia na dimensão, Iniciação e Persistência, percecionando-se como mais disponíveis para iniciarem uma dada ação, quer no contexto pessoal, quer no contexto académico. Por fim, importa salientar que são os estudantes da faixa etária dos 20 - 52 anos de idade que apresentam um conhecimento mais profundo sobre os seus próprios conhecimentos e competências, bem como das suas fragilidades na dimensão da autoeficácia, Iniciação e Persistência, face aos alunos da faixa etária dos 16 - 19 anos de idade.

Tendo em conta as considerações descritas ao longo desta investigação do ponto de vista teórico face aos resultados obtidos no presente estudo empírico, é notória a existência de diferenças individuais, em termos pessoais, sociais e académicos, nos estudantes que frequentam o ensino superior, o que contribui para a heterogeneidade, cada vez mais conhecida da população estudantil que frequenta este nível de ensino. Tais diversidades têm igualmente repercussões nas experiências e no rendimento académico nos alunos, legitimando a crescente atenção, por parte dos responsáveis académicos, a esta realidade (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005).

Perante tais apreciações, considera-se de grande importância a existência de uma intervenção psicológica para o contexto académico, particularmente que esta assume um carácter mais preventivo e promocional. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de serviços específicos de apoio aos alunos nas universidades, que contemplem: definição de projetos de carreira associados ao curso; apoio tutorial ao longo do ano letivo; o incremento da motivação, assim como o desenvolvimento de aprendizagens académicas. Assumindo-se a premissa de que a autoeficácia no ensino superior se constitui como uma importante variável para o sucesso e para o rendimento académico, importa deste modo, equacionar a importância da intervenção psicológica ao nível da autoeficácia, onde estes serviços de apoio psicológico aos alunos considerem, nas suas atividades de aconselhamento e acompanhamento, as características pessoais e contextuais onde estes se movimentam e que se constituem como formas de maximizar os seus estilos e estratégias de aprendizagem, bem como as implicações ao nível da autoeficácia (Garcia, 2009).

No que diz respeito à pertinência desta investigação deve-se ao fato de ser um tema cuja utilidade é de extrema importância não só a nível académico, como igualmente a nível pessoal, contextual e social, quer para alunos, professores e psicólogos, visto que torna-se necessário que o ensino e as metodologias educativas utilizadas sejam repensados de modo a privilegiar todos os tipos e estilos de aprendizagem dos estudantes para que os objetivos sejam realmente alcançados, isto é, a construção de conhecimentos em todos os seus âmbitos.

Relativamente aos pontos fortes deste estudo, considera-se que a colaboração por parte dos docentes foi bastante positiva, tornando muito mais fácil a aplicação dos questionários, além dos mesmos terem manifestado interesse pelos resultados finais, assim como os alunos. No que concerne às limitações, é de salientar que, a existência de poucos alunos do 1º e 3º ano de Economia deveu-se à ausência dos mesmos no momento da aplicação dos questionários. Uma outra dificuldade relaciona-se com o fato da maioria dos estudos Portugueses disponíveis na literatura referente aos estilos de aprendizagem não estarem especificamente relacionados com o mesmo construto, mas sim com conceitos subjacentes, mais concretamente estilos cognitivos e estratégias de aprendizagem, ou ainda com a relação deste construto (estilos de aprendizagem) com a autoeficácia. Todavia, importa igualmente salientar que em estudos futuros a variável autoeficácia poderia ser medida através da escala de autoeficácia académica.

Como sugestões metodológicas para futuros trabalhos nesta área, com o intuito de aprofundar um maior conhecimento sobre estes dois conceitos que são fundamentais no processo ensino - aprendizagem, reitera-se que seria bastante pertinente realizar um estudo longitudinal com alunos do 12º ano dos diversos cursos científicos, investigando deste modo, os seus estilos de aprendizagem, bem como as suas perceções de autoeficácia e, posteriormente acompanhar estes mesmos estudantes ao longo do ensino superior, com o intuito de conseguir perceber a existência, ou não, de diferenças entre estilos utilizados no ensino secundário e os que praticam ao longo do ensino superior em diferentes áreas académicas (Saúde, Engenharias, Ciências Sociais e Artes e letras).

Por fim, importa considerar que as experiências vivenciadas pelos discentes no ensino superior constituem diferentes desafios académicos, cognitivos, afetivos, pessoais e sociais. Estes mesmos desafios direcionam os estudantes a processos de transições complexos e multidimensionais, nas quais envolvem mudanças ambientais, hábitos de estudo, bem como no modo como refletem sobre a complexidade da sociedade e do contexto educacional, exigindo aquisição de normas e de novos modelos de comportamentos e estilos de aprendizagem apropriados à instituição educativa e ao nível do ensino de cada docente (Polydoro, 2010).

Com base nesta perspetiva, salienta-se a necessidade de se formarem estudantes autorreguladores na sua aprendizagem, pelo fato destes se destacarem em termos académicos dos outros, sendo mais facilmente identificados pelos seus docentes, bem como pelos objetivos educativos que definem para si próprios, e também pela suas capacidades de automonitorização das atividades de estudo e da eficácia do planeamento estratégico face aos estilos de aprendizagem. Como tal, as principais virtudes dos discentes que realizam aprendizagens autorregulatórias são: a motivação, a resiliência face aos obstáculos, crenças e/ou expetativas positivas, assim como utilizam diferentes estratégias para a resolução de determinados problemas. De fato, estes mesmos alunos usualmente percebem-se como mais auto-eficazes e autoconfiantes, sendo que estas crenças e expetativas de autoeficácia incrementam não só a motivação para a aprendizagem, como também o processo de autoregulação (Rosário, Núñez & González, 2006).

Referências Bibliográficas

- Aguilera, P. E. (2007). Concepción teórica - metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera educación especial, *Tesis Doctoral*. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz & Caballero. Cuba.
- Almeida, L. S. (1992). Inteligência e Aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção, *Psicologia: Teorias e Pesquisa*, 8 (3), 277 - 292.
- Almeida, L. S. (1997). Programas para ensinar a estudar e a pensar: contribuições para a aprendizagem dos alunos, *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (2), 221 - 235.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensarejo.
- Alonso, C. M. & Gallego, D. J. (2002). Los estilos de estilos de aprendizaje, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3 - 28.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje, Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao.
- Alonso, C. M. & Gallego, D. J. (2008). Estilos de aprendizaje, presente y futuro, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1 (1) 4 - 15.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje, Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao.
- Amaral, S. F. & Barros, D. M. V. (2009). Estilos de aprendizagem no contexto educativo no uso das tecnologias digitais, *Revista SER: Saber, Educação e Reflexão*.
- Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura: Autoeficácia em diferentes contextos, *Campinas & Alínea*, 9 - 23.
- Bandura, A. (1978). The self - system in reciprocal determinism, *American Psychologist*, 33, 344 - 358.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory, *American Psychologist*, 44, 1175 - 1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self - efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28, 117 - 148.
- Bandura, A. (1997). Self - efficacy: The exercise of control, *Psychological Review*.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self - development, adaptation and change, *Psychological Review*, 84 (2), 191 - 214.
- Bardagi, M. & Roff, R. (2010). Autoconceito, Autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes, *Avaliação*, 1 (15), 41 - 56.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sociocognitivas do desenvolvimento escolar, *Cognição e Aprendizagem Escolar*.
- Barros, D. M. V. (2008). A teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais, *Revista SER: Saber, Educação e Reflexão*, 1 (2).

- Béltran, J. A. (2003). Estratégias de Aprendizaje, *Revista de Educación*, 332, 55 - 73.
- Bertolini, E. A. S. & Mello Silva, M. A. (2005). Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais, *Revista Técnica IPEP*, 5 (1), 51 - 62.
- Biggs, J. B. (1982). Student motivation and Study strategies in university and college of advanced education populations, *Higher education research development*, 1, 33 - 55.
- Burr, V. (2000). *An introduction to social constructivism*. London: Rutledge.
- Blanco Veja, H., Martinez Main, M., Zueck Enríquez, M. C. & Gastélum Cuadras, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficácia en conductas en universitários de primer ingreso, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3).
- Bzuneck, J. A. (2009). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno, *Contribuições da Psicologia Contemporânea*, 116 - 133.
- Cabral, A. P. & Tavares, J. (2005). Leitura/Compreensão, escrita e sucesso académico: Um estudo de diagnóstico em quatro universidades Portuguesas, *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 203 - 213.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models and measures, *Educational Psychology*, 24 (4).
- Cavelluci, L. C. B. (2005). Estilos de Aprendizagem: em busca das diferenças individuais, *Cursos de Especialização em Instrucional Design*.
- Cerqueira, T. C. S. (2000). Estilos de aprendizagem em universitários, *Tese de Doutoramento em Educação*. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Chaves, S. (2004). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades, *ANPED*, 27, 1 - 16.
- Claxton, C. S. & Murrell, P. H. (1988). *Learning Styles*, Clearinghouse on higher education. Washington.
- Cué, J. L. G. (2011). Revisión de los conceptos de estilo y estilos de aprendizaje, *Campus Montecillo: México*.
- Diniz, A. (2001). Crenças, escolha de carreira e integração universitária, *Tese de Doutoramento não Manuscrito*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Dobarro, V. R. (2007). Solução de problemas e tipos de mente matemática: relações com as atitudes e crenças de autoeficácia, *Tese de Douramento não Manuscrito*. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierahical model of achievement motivation, *Educational Psychology Review*, 13, 139 - 156.
- Esteban, M., Ruiz, C. & Cerejo, F. (1996). "Validación del cuestionario ILP - R", *Anales de Psicología*, 12 (29), 133 - 151.
- Faria, L. & Simões, L. (2002). Autoeficácia em contexto educativo, *Psychologica*, 31, 177 - 196.

- Figueira, A. P. (2000). Contributo para a compreensão da regulação entre as estratégias de autoregulação e rendimento escolar, *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 215 - 243.
- Freitas, A. A., Cruz, C. A. & Filho, E. E. (2006). Contribuições dos estilos de aprendizagem no ensino das teorias administrativas em engenharia de produção, *XIII SIMPEP*. Brasil.
- Garcia, J. (2009). Avaliação e Aprendizagem na educação superior, *Estudos, Avaliação e Educação*, 20 (43).
- Given, B. K. (2000). *Learning styles: a guide for teachers and parents*, Learning Forum Publications.
- Goulão, M. F. (2011). Estilos de Aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem e auto - aprendizagem, *Estilos de Aprendizagem na Atualidade*, 1.
- Goulão, M. F. (2012). Estilos de aprendizagem e género, *Revista Estilos de Aprendizagem*, 9 (9).
- Jordan, R. R. (2010). English for academic purposes. *In learning styles and cultural awareness*, 94 - 108. Cambridge University Press.
- Juárez, S. C. L., Rodríguez, H. G. & Luna, M. E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje con herramienta potencial para la tutoría académica, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10 (10).
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and test performance self - regulatory analysis, *Journal of Experimental Education*, 70, 101 - 113.
- Kolb, A. Y. (2005). "Learning styles and learning spaces: enhancing experiential in higher education", *Academy of management learning education*, 4 (2), 193 - 212.
- Labour, M. (2002). "Learning empowerment via raising awareness of learning styles in foreign language teacher training", *Proceedings of the 7th Annual ELSIN conference*, 227 - 234.
- León, M. I. A. (2004). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de Bachillerato, *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*, UNED.
- Lopes Da Silva, A., Veiga Simão, A. M. & Sá, I. (2003). A autoregulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos, *Revista de Mestrado em Educação*, 10 (19), 56 - 74.
- Lourenço, A. A. (2007). Processos autorregulatórios em alunos do 3º ciclo: contributos da autoeficácia e da instrumentalidade, *Tese de Doutoramento*, apresentada ao Instituto de Educação e psicologia da Universidade do Minho.
- Lourenço, A. A. & De Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem, *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132 - 141.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. & Shea, M. C. (1989). *Operant theory and research in self - regulation*. In B. J. Zimmerman & Schunk, D. H., *Self - Regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer - Verlag.
- Margarita, P., Carolina, R. & Gustavo, V. (2011). Identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad pontificia Bolivariana Bucarananja, *Educación e Tecnología*, (1).

- Martín, P. A. & Girón, M. A. N. (2010). Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Universidad de Huelva: un instrumento para apoyar su formación, *I Congreso Internacional Virtual de Formación del profesorado*.
- Martinelli, S. C. & Sassi, A. G. (2010). Relação entre autoeficácia e motivação académica, *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (4), 780 - 791.
- Martinez, G. P. (2007). *Aprender y Enseñar: los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula*. Bilbao.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography, *Higher education research & development*, 24 (4), 335 - 348.
- McCombs, B. L. (1989). Self - regulated learning and academic achievement: a phenomenological view, *Theory, Research and Practice*, 25 (1), 51 - 69.
- Meneses, R. F. & Silva, I. (2009). Autoeficácia de estudantes do 1ºano de cursos superiores de saúde pós - Bolonha, *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 6, 474 - 484.
- Mills, N., Pajares, F. & Herran, C. (2007). Self - efficacy of college intermediate students: relation to achievement and motivation, *Language Learning*, 57 (3), 417 - 442.
- Miranda, L. A. V. (2005). Educação online: Interação e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web, *Tese de Doutoramento não Manuscrito*. Universidade do Minho. Braga.
- Miranda, L. & Morais, C. (2008). Estilos de aprendizagem: O questionário CHAEA adaptado para a Língua Portuguesa, *Revista de estilos de aprendizagem*, 1 (1).
- Monereo, C. (1990). "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar", *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3 - 25.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo, *Atas do VIII congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 3505 - 3516.
- Olaz, F. O. (1997). Autoeficácia, diferencias de género y comportamiento vocacional, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (13).
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. J. H. (2010). Teorias de Aprendizagem, *UFRGS*.
- Pajares, F. (1996). Self - efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66, 543 - 578.
- Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, McGraw - Hill.
- Paris, S. G. & Byrness, J. P. (1989). *The constructivism approach to self - regulation and learning in the classroom*. In Zimmerman & Schunk, *Self - regulated learning and academic achievement: Theory, Research and Practice*, 169 - 200. New York: Springer Verlag.
- Pereira, M. A. (2005). Ensino - aprendizagem em um contexto dinâmico, *Tese de Doutoramento não Manuscrito*. Universidade de São Paulo.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Picoli, M. E. F. S. & Galembeck, E. (2012). Existe influência da idade, do género e do tipo de instituição onde se leciona/estuda nos estilos de aprendizagem? *Revista Estilos de Aprendizagem*, 10 (10).
- Pierart, C. G. A. & Pavés, F. R. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico, *Revista de estilos de aprendizaje*, 8 (8).
- Pina Neves, S. & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da escala de autoeficácia académica (EAEA), *Psicologia*, 20 (2), 45 - 68.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Education Research*, 31, 459 - 476.
- Polydoro, S. A. J. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação, *Avaliação psicológica*, 9 (2), 267 - 278.
- Preito, N. (2003). La Autoeficacia en el context académico, *Revista Eletrónica "Atualidades Investigativas en Educación"*
- Pupo, E. A. & Torres, E. O. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora, *Revista de estilos de aprendizaje*, 5 (5).
- Pupo, E. A. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitária, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10 (10).
- Raskin, J. (2002). Constructivism in Psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism, *American Communication Journal*, 5 (3).
- Reis, P. R. & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição do Ensino Superior Portuguesa, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41 - 59.
- Ribeiro, J. L. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da autoeficácia geral, *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, 163 - 176.
- Ribeiro, J. S. & Silva, C. F. (2007). Autoregulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 443 - 448.
- Riding, R. & Cheema, I. (2001). Cognitive styles - on or view and integration, *Educational Psychology*, 11, 193 - 216.
- Rodrigues, L. C. & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental, *Psicologia em Pesquisa, UFJF*, 1 (2), 41 - 53.
- Rohrkemper, M. M. (1989). *Self - regulated learning and academic achievement: a vygotskiana view*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, self - regulated learning and academic achievement: Theory, Research and Practice (143 - 167). New York: Springer Verlag.
- Rosário, P. & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário, *Revista Galego - Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (4), 273 -280.
- Rosário, P., Nuñez, J. C., González - Pienda, J. A. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: cartas do Gervásio ao seu ambíguo*. Coimbra: Edições Almedina.

- Rosário, P., Mendes, M. L., Grácio, L., Chaleta, E., Núñez, J., González - Pienda, J. & Hernández - Pina, F. (2006). Discurso de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade, *Psicologia em estudo*, 11 (3), 463 - 471.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: a case history of a variable, *American Psychologist*, 45, 489 - 493.
- Santos, J. A. S. (1998). Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista, *IESAP*.
- Schmal, R., Moreira, M. R., Calenci, A. T., Benhayón, M. & Oliva, M. (2011). Estilos de aprendizaje en la enseñanza superior, *Atas y congresos, Ediciones UNED*. Madrid.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self - efficacy during self - regulated learning, *Educational Psychologist*, 25 (1), 71 - 86.
- Schunk, D. H. (1991). Self - efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, 26 (3), 207 - 231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction: self-efficacy, adaptation and adjustment, *Journal of Psychology*, 3 - 33.
- Senra, C. M. S., Lima, G. F. C. A. & Silva, F. W. O. (2009). A relação entre os estilos de aprendizagem de Richard Felder e os tipos psicológicos de Carl Jung, *CFET (Centro Federal de Educação Tecnológico)*.
- Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da autoeficácia em contextos educativos, *Psychologica*, 44, 7 - 10.
- Silva, A. (2008). A Construção de carreira no ensino superior, *Tese de Doutoramento não Manuscrito*. Universidade do Minho.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary, *Psychological Review*, 57, 193 - 216.
- Smith, K. (1997). "Learning Styles: a force in effective teaching", *ASEE Prism*, 6 (4), 18 - 23.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction, *Theory in to practice*, 44 (3), 245 - 253.
- Sousa, L. F. N. I. & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática, *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 193 - 201.
- Teixeira, M., Castro, G. & Piccolo, P (2007). Adaptação à Universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional, *Interação em Psicologia*, 11 (2), 211 - 220.
- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de autoeficácia percebida em contextos sociais e académicos, *Psychologica*, 51, 47 - 55.
- Tornero, M. E. M. & Ruiz, E. M. (SD). Diagnóstico de estilos de aprendizaje en alumnos de trabajo social, *Revista de estilos de aprendizaje*.
- Uncala, G. S. (2008). Los estilos de enseñanza del professor/a, *Experiencias Educativas*.
- Valdebenito, V. M., Pierart, C. G. A, Salgado, M. T. C., Palma, H. M. & Seiffert, K. R. (2009). Perfil de aprendizaje en estudiantes de primer año de carreras de diferentes áreas en la universidad de Concepción, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3 (3).

- Valente, N. T. Z., Abib, D. B. & Kusnik, L. F. (2006). Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em Ciências, *ANPAD*.
- Van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome, *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73 - 83.
- Varela, A. V., Anjos, B. B. & Barbosa, M. L. A. (2011). Estilos de aprendizagem e o ensino superior: potencializando a atitude científica, *Estilos de Aprendizagem na Atualidade*, 1.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion, *Psychologist Research*, 92 (4), 548 - 573.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive of organizational management, *Academy of Management Review*, 14 (3), 361 - 384.
- Young, T. (2010). “How valid and useful is the nation learning style? A multicultural investigation”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 427 - 433.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self - regulated learning and academic achievement: on overview, *Educational Psychologist*, 25 (1), 3 - 17.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez - Pans, M. (1992). Self - motivation for academic attainment: The role of self - efficacy beliefs and personal goal setting, *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663 - 676.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self - regulated learning and academic achievement: Na overview and analysis: Theoretical Perspectives, *American Educational Research Journal*, 31, 845 - 862.