



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

**Abordagens à aprendizagem e processos
autorregulatórios dos cadetes do 1º ano dos
cursos de engenharias e medicina no Instituto
Superior Técnico Militar de Angola**

(Versão final após defesa pública)

Celestino Estêvão António

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Sandra Carina Guimarães
Coorientadora: Professora Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, junho de 2017

Abordagens à aprendizagem e processos autorregulatórios dos cadetes do 1º ano dos cursos de engenharias e medicina no Instituto Superior Técnico Militar de Angola

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da professora Doutora Sandra Carina Guimarães e a coorientação da Professora Doutora Maria Luísa Branco, apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica registado na DGES sob o número 6963.

Dedicatória

Aos meus pais, Estêvão António e Emília Rosa, por me terem dado a vida e a educação que faz de mim um homem respeitoso e compreensivo, embora não fazem parte no nosso convívio, muita saudade nos deixaram nesta vida.

Aos meus filhos por dar sentido ao meu existir e que desde a infância souberam responder aos pedidos para mais concentração nos estudos.

Aos meus irmãos João, Victória e mana Minga, que de longe vão dando força e coragem para eu continuar a acreditar que só a ciência faz de mim uma pessoa com perspetivas bem determinadas.

Aos saudosos “irmãos” Nguito e Lucas que muita saudade nos deixaram nesta vida. Que Deus os receba na sua Glória.

Agradecimentos

A presente Dissertação de Mestrado representa o ponto mais alto de um percurso, repleto de momentos menos bons, e contudo, de modo geral, um balanço positivo onde a determinação e perseverança vingaram, cabendo aqui prestar o devido reconhecimento aos que o tornaram possível, e com grande prazer destaque de seguida.

A Direção do ISTM, particularmente à suas Excelências: Tenente General Jaime Manuel Pombo Vilinga, Brigadeiro Médico Francisco Belmiro Rosa, Brigadeiro Abílio Paquissi e Coronel Benjamim Bungo e aos chefes do Departamento e secção Coronel Adão José Fontoura e Tenente Coronel Jorge Palaia respectivamente, por terem acreditado e pela oportunidade que me cederam para a frequentar do Mestrado fora do País.

À minha orientadora, Professora Doutora Carina Guimarães, pela sua disponibilidade, exigência, partilha, empenho, discussão e motivação. por me ter dado indicações sobre o rumo a tomar e por me ajudar a descomplicar as minhas dúvidas. Foi sem dúvida, essencial, na realização de toda esta investigação, pelo esforço e trabalho que demonstrou, principalmente, na reta final, onde existiu um maior volume de trabalho agregado. Muito obrigado!

Agradeço, igualmente, à minha coorientadora, Professora Doutora Maria Luísa Branco, por sempre se demonstrar acessível a qualquer dúvida e apoio académico e administrativo

A todos os professores que, ao longo deste trajeto nos contactos mantidos souberam transmitir conhecimentos, e mostrar caminhos para adquirir as competências necessárias ao exercício desta tão nobre função, o meu obrigado!

A todos os cadetes que aceitaram participar e contribuir para este estudo e de forma rigorosa responder aos questionários, bem como a todos os professores do Departamento de ciências Militares que cederam tempo e espaço para a recolha de dados, o meu obrigado!

Um sincero agradecimento à minha família, em especial a esposa Ana Paula António e a todos filhos, pelo apoio, amor e incentivo; por compreenderem os momentos de menor disponibilidade e atenção da minha parte; e por me acompanharem em todos os momentos difíceis.

Ao meu irmão João Baptista António e irmãs Domingas Bibiana e Victória que sempre estiveram ao meu lado, ajudando e incentivando as minhas decisões.

A todos os colegas da supervisão Pedagógica, a todos os colegas do Departamentos de ciências Militares, a todos os que me lembro e a todos os que já me esqueci, mas são ou foram parte do sistema: obrigado!

Resumo

Sob os racionais teóricos das abordagens à aprendizagem e dos processos autorregulatórios, esta dissertação tem como objetivos: i) compreender as abordagens ao estudo dos alunos do 1º ano do Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) de Angola; e ii) caracterizar os processos autorregulatórios da aprendizagem dos alunos 1ºAno.

Participaram neste estudo 317 estudantes do 1.ºano do ISTM, 192 são do sexo masculino e 125 do sexo feminino, dos cursos de Engenharia e Medicina. Os resultados indicam que há diferenças de médias na abordagem superficial entre os diferentes cursos e que esta diferença é estatisticamente significativa. De acordo com os dados os alunos do 1.º ano de Engenharia parecem adotar estratégias mais superficiais no seu estudo que os alunos de medicina.

Quanto aos processos autorregulatórios, em linhas gerais, as análises dos dados não apresentam valores significativos embora seja possível referir que os estudantes de medicina apresentam médias superiores relativamente aos de engenharia verificando-se o mesmo com as raparigas relativamente aos rapazes.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem dos alunos no ensino superior, sobretudo no momento atual do sistema de ensino universitário angolano em há reformulação de currículos e metodologias, em que é fundamental promover alunos cada vez mais autónomos na sua aprendizagem e, conseqüentemente, responsáveis pela construção do seu próprio saber.

Palavras-chave: Abordagem Profunda, Abordagem Superficial, Ensino Superior Angolano, Autorregulação, Alunos do 1.ºano.

Abstract

Under the rational of approaches to learning and autoregulators processes, this dissertation aims to: i) understand the approaches to the study of first-year students of the Instituto Superior Técnico (ISTM) of Angola; and ii) characterize the autoregulators processes of learning of first-year students.

Participated in this study first year students of 317 ISTM, 192 are male and 125 females, the courses of engineering and medicine. The results indicate that there is no medium in the superficial approach between the different courses and that this difference is statistically significant. According to the data the first-year engineering students seem to adopt strategies more superficial in your study that students of medicine.

How many autoregulators processes, in General, the data analysis do not show significant values although it is possible to say that medical students present higher averages in relation to engineering and the same with the girls in relation to boys.

We hope that this work will contribute to a better understanding of the learning of the students in higher education, especially at the moment of the Angolan University education system in reformulation of curricula and methodologies, in that it is vital to promote students increasingly autonomous in your learning and, consequently, responsible for the construction of your own know

Keywords: Deep Approach, Superficial Approach, higher education, Self-regulation, students in the first year.

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract.....	VI
Índice	VII
Lista de tabelas	VIII
Lista de Acrónimos.....	X
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	3
1.1 - 1.º ano do Ensino Superior	3
1.2 - As abordagens à aprendizagem no ensino superior.	6
1.3. - Os processos autorregulatórios no ensino superior	11
Capítulo II - Metodologia	17
2.1 - Participantes	17
2.2 - Instrumentos	18
2.3 - Procedimentos	19
Capítulo III - Resultados e análise dos dados.....	20
Capítulo IV - Discussão e Conclusão	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
Anexos	35

Lista de tabelas

Tabela 1. Caracterização dos Participantes

Tabela 2. Distribuição dos alunos pela Abordagem Superficial da aprendizagem em função do curso.

Tabela 3. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da Abordagem Superficial.

Tabela 4. Distribuição dos alunos pela Abordagem Profunda da aprendizagem em função do curso

Tabela 5. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da Abordagem Profunda

Tabela 6. Distribuição dos alunos pela Abordagem Superficial em função do sexo.

Tabela 7. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da abordagem superficial

Tabela 8. Distribuição dos alunos pelas Abordagem Profunda em função do sexo.

Tabela 9. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da Abordagem Profunda.

Tabela 10. Distribuição dos alunos pelos Processos Autorregulatórios da aprendizagem em função do curso.

Tabela 11. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da autorregulação da aprendizagem em função do curso.

Tabela 12. Distribuição dos alunos pela fase da planificação da aprendizagem em função do curso

Tabela 13. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Planificação da aprendizagem em função do curso.

Tabela 14. Distribuição dos alunos pela fase de Execução da aprendizagem em função do curso

Tabela 15. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de execução de aprendizagem segundo o curso.

Tabela 16. Distribuição dos alunos pela fase de Avaliação da aprendizagem em função do curso.

Tabela 17. Resultados obtidos ANOVA para comparação de médias da fase de Avaliação da aprendizagem segundo curso.

Tabela 18. Distribuição dos alunos pela Autorregulação da aprendizagem em função do sexo.

Tabela 19. Resultados obtidos ANOVA para comparação de médias da Autorregulação da aprendizagem em função do sexo.

Tabela 20. Distribuição dos alunos pela fase Planificação da aprendizagem em função do sexo

Tabela 21. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Planificação da aprendizagem em função do sexo.

Tabela 22. Distribuição dos alunos pela fase de Execução da aprendizagem em função do sexo.

Tabela 23. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Execução da aprendizagem segundo o sexo.

Tabela 24. Distribuição da fase de Avaliação da aprendizagem em função do sexo

Tabela 25. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Avaliação da aprendizagem segundo o sexo.

Lista de Acrónimos

E S- Ensino Superior

AbSuperficial - Abordagem Superficial

AbProfunda - Abordagem Profunda

ISTM -Instituto Superior Técnico Militar

INTRODUÇÃO

A aprendizagem tem sido alvo de investigação desde há vários séculos, mas durante muito tempo os investigadores pareciam estar mais preocupados em desenvolver uma grande teoria da aprendizagem do que em estudar especificamente os diferentes contextos em que as pessoas podem realizar aprendizagens. Nos últimos anos, esta tendência tem vindo a ser retificada, dando lugar a um campo de estudo designado como investigação sobre a aprendizagem dos alunos, centrado na perspectiva do aluno (Rosário, Ferreira & Guimarães, 2001).

A par destas mudanças a universidade tem sido confrontada com reptos exigentes, nomeadamente quanto à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem oferecida (Rosário & Oliveira, 2006). Deste modo o aluno desempenha um papel importante no seu processo de aprendizagem. Os docentes deverão, assim, desde o 1º ano criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos autorregulatórios, com vista a estimular e promover nos estudantes as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo nos processos e produtos autonomizantes de aprendizagem (Piscalho & Simão, 2014).

A aprendizagem autorregulada é considerada como um dos eixos primordiais da prática educativa, tema central de investigação da psicologia educacional e reveste-se de grande acuidade e atualidade. Demonstra ainda ter um grande impacto no sucesso académico bem como no êxito em qualquer contexto de vida (Piscalho & Simão, 2014). Isto é particularmente relevante no Ensino Superior dada a diferenciação dos alunos quanto às suas potencialidades, dificuldades, background e aspirações, em particular no 1º ano.

A literatura tem, aliás, apontando o 1.ºano como aquele em que as taxas de insucesso e abandono são mais elevadas. Definem-nos como alunos que investem pouco tempo e esforço no seu estudo pessoal, leem e tiram apontamentos ineficientemente, escrevem deficientemente e prepararam os seus exames sem métodos idiossincráticos aos quais se foram habituando ao longo dos anos.

Alguns autores (e.g., Rosário, P. Nunes, T. Magalhães, C. Rodrigues, A. Ricardo, P. Ferreira, P., 2010) sublinham que o sucesso no Ensino Superior é muito influenciado pelas experiências no 1.º ano, em que muitos alunos chegam à Universidade sem hábitos de estudo e de trabalho adequados às novas exigências. Elias (2013) reforça afirmando que a transição do ensino secundário para o ensino superior envolve um conjunto significativo de mudanças, num curto espaço de tempo, que apela fortemente às capacidades de adaptação dos alunos. Esse impacto é mais forte no primeiro ano do curso, sendo por isso considerado um período crítico, dado o confronto com o novo ambiente. Por lado, segundo Rosário e colaboradores (2010) nem sempre a academia aceita, apesar de o experienciar diretamente, as lacunas instrumentais dos seus alunos. Efetivamente omite-se que muitos estudantes não exibem uma

aprendizagem autorregulada, ou seja, possuem um *deficit* de competências para autorregular a sua aprendizagem, vindo comprometido o seu sucesso escolar. E a forma como essa experiência decorre depende de vários fatores, dos quais se salientam o apoio disponibilizado pela instituição de ensino superior, bem como as características individuais e aspetos socioculturais. (Elias, 2013).

O Instituto Superior Técnico Militar de Angola (ISTM) não é exceção e é, de facto, no 1.º ano que os alunos mais experienciam insucesso e conseqüentemente mais abandonam a instituição.

Na sequência do referido, o trabalho que aqui se apresenta procura estudar as abordagens de estudo e os processos autorregulatórios da aprendizagem destes alunos, privilegiando a perspectiva sociocognitiva. Para Rosário, Soares, Núñez, Pienda e Rubio, (2004) esta perspectiva caracteriza os fatores, tantos internos como externos, que influenciam os processos humanos da aprendizagem. De acordo com os mesmos autores, o aluno poderá regular o seu pensamento cognitivo e o seu comportamento perante uma tarefa, bem como o seu nível de motivação através de várias fases - a definição de objetivos e planeamento de estratégias, o controle volitivo e a autorreflexão/avaliação, sujeitas a variáveis comportamentais e contextuais. Assim, recorrendo ao Inventário de Processos de Estudo (Rosário et al. 2005) e ao Inventário de Processos de Autorregulação (Rosário et al. 2006) da aprendizagem procura-se caracterizar as abordagens de estudo e os processos autorregulatórios da aprendizagem dos alunos do ISTM de Angola, e compreender eventuais diferenças em função do curso e sexo.

Esta investigação pretende assim constituir um contributo para uma melhor compreensão da aprendizagem dos alunos do 1.º ano de Ensino Superior, e desta forma, promover cadetes cada vez mais autónomos na sua aprendizagem e, conseqüentemente, responsáveis pela construção do seu próprio saber.

O trabalho apresentado nesta dissertação sob forma de artigo empírico, é constituído, por três capítulos. No primeiro, e no seguimento desta introdução, abordamos o estado da arte da temática em estudo. Assim, na primeira parte, relativo à problemática do aluno do 1º Ano de Ensino Superior, procura compreender a sua aprendizagem destacando os grandes obstáculos à adaptação e conseqüentemente integração no Ensino Superior bem como a multiplicidade de aspetos de índole pessoal, relacional e institucional. Caracteriza-se seguidamente as abordagens à aprendizagem e os processos autorregulatórios no ensino superior. No capítulo II, descrevemos o estudo realizado, um estudo empírico de natureza quantitativa, definimos os objetivos e colocamos as questões de investigação. Seguidamente, apresentamos os participantes, descrevemos os instrumentos e o procedimento metodológico. Concluímos este capítulo com a apresentação dos resultados.

Finalmente, no capítulo III, procedemos à discussão dos resultados, respondendo às questões de investigação.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1.1 - 1.º ano do Ensino Superior

A entrada para o Ensino Superior é um momento marcante no desenvolvimento psicossocial dos jovens estudantes (Almeida, Soares, Guisande & Paisana (2007). Araújo, Almeida e Paúl (2003), consideram que a entrada para o ensino constitui o momento inicial de um projeto de vida, podendo emergir sentimentos confusos que poderão direcionar o comportamento dos indivíduos, numa realidade existencial. De facto, como refere Almeida e colaboradores (2007), com a chegada à Universidade, novos padrões de comportamentos e vivências sociais e afetivas próprias deste meio académico ocorrem na vida destes jovens.

São vários os autores (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005) que sublinham que o Ensino Superior coloca múltiplos desafios aos níveis: (i) pessoal (autonomia, projeto vocacional, ansiedade/depressão, autoconceito, estratégias de coping, entre outros); (ii) interpessoal (grupo, turma, colegas, pares e saída da família); e (iii) institucional (espaço físico, organização do curso, relacionamento com os professores, métodos de ensino-aprendizagem e atividades extracurriculares).

De acordo com Seco e colaboradores (2005) como recursos essenciais para enfrentar estas experiências e desafios, podemos encontrar as: (i) competências individuais a nível cognitivo, emocional e social; (ii) a importância do grupo de pares, relacionado com o envolvimento em atividades extracurriculares (como o futebol, o teatro, a música ou o desporto), nas quais o estudante pode ter oportunidade de desenvolver e cultivar competências interpessoais, bem como derivar suportes sociais considerados indispensáveis para o seu bem estar; (iii) os pais e restante família do estudante, elementos que se assumem como outra fonte importante de suporte, aconselhando, dando afeto, encorajando e constituindo-se como um refúgio importante para quando as coisas correm menos bem; (iv) uma relação amorosa privilegiada, a descoberta de um talento especial e um bom ambiente de trabalho são também fatores de suporte que não podem ser descurados.

A par da influência da literatura internacional nesta área, o interesse recente dos investigadores por este tema pode estar associado às transformações na organização do Ensino Superior e, no caso da psicologia e da educação, às mudanças sociodemográficas ocorridas junto da população estudantil universitária nos últimos anos. Para Guimarães (2016) com a generalização do acesso ao Ensino Superior há um crescente número de estudantes a frequentar este nível de ensino, o que se traduz numa elevada diferenciação do corpo estudantil no que respeita às suas características pessoais, académicas e motivacionais. Almeida, Soares, Guisande e Paisana (2007) defendem que todas estas variáveis têm sido assumidas como razões importantes dos níveis elevados de insucesso e de abandono dos

estudantes, nomeadamente ao longo do 1º ano do Ensino Superior. Trigo (2012) defende ainda que a transição do ensino secundário para o ensino superior é dificultada pelo facto de a regulação externa no ensino secundário ser mais elevada do que a do ensino superior, sendo para o estudante universitário um desafio acrescido assumir a condução da sua própria aprendizagem. Aliás, estudos revelam que os próprios estudantes reconhecem a sua impreparação para enfrentar o estudo universitário e a dificuldade em se motivarem para estudar. A este respeito, Trigo (2012) afirma também que alguns estudos sugerem que é no 1º.ano da universidade que ocorre o maior impacto desenvolvimental da educação pós-secundária. É ainda no 1º. ano que ocorre a maioria das situações de abandono e que se desenvolvem as atitudes dos estudantes face ao curso, as abordagens à aprendizagem e as perceções sobre si próprio.

Rosário e colaboradores (2010) defendem que os alunos universitários com experiência de insucesso neste nível de ensino geralmente investem pouco tempo e esforço no seu estudo pessoal, leem e tiram apontamentos ineficientemente, escrevem deficientemente e preparam os exames sem método. Não são sistemáticos no seu estudo, confiando em métodos idiossincráticos aos quais se foram habituando ao longo dos anos. Tais métodos podem comprometer seriamente a transição destes alunos para os anos seguintes e a própria prossecução na Universidade.

Guimarães (2016) sustenta que o sucesso no Ensino Superior é determinado pelas experiências no 1.º ano, sendo neste ano que as taxas de abandono e reprovação são mais elevadas, também porque muitos estudantes chegam à universidade sem hábitos de estudo e de trabalho adequados às novas exigências. E Almeida (2007) acrescenta que os alunos do 1º. ano apresentem elevadas expectativas de envolvimento académico, e tenham sido selecionados em face da prática de *numerus clausus*, estes alunos encontram diferentes exigências e dificuldades na sua adaptação à universidade.

Segundo Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2009), o abandono resulta das interações dinâmicas e recíprocas que se estabelecem ao longo do tempo entre as características dos estudantes (os seus atributos, intenções e compromissos), as características das instituições do Ensino Superior (designadamente os membros dos subsistemas académicos e social que integram essas instituições - professores, funcionários ou os grupos de pares) e os elementos da comunidade externa envolvente do aluno, por exemplo a família, amigos e o tecido económico empresarial

Os mesmos autores enfatizam o papel determinante do nível de envolvimento com a comunidade externa - os denominados compromissos externos. Quanto maior e mais intensa forem tais compromissos (por exemplo obter e manter um emprego) maior será a probabilidade destes alunos diminuírem a sua interação e contacto com a instituição de ensino, podendo - mesmo em situações em que a sua experiência enquanto estudante é positiva - abandonar o Ensino Superior, essencialmente a opção pelo abandono dependerá da conjugação e influência positiva ou negativa de uma série de variáveis da vida do estudante.

O background dos alunos (o qual se integram as características de vivências pessoais), as variáveis académicas (como os objetivos educativos, resultados académicos no Ensino Secundário, os hábitos de estudo, o absentismo e a incerteza vocacional) e as variáveis ambientais (nomeadamente as características do ambiente académico em que se insere as pressões externas exercidas sobre o estudante, como por exemplo, obrigações familiares e profissionais) representam três das principais variáveis que tem impacto direto e indireto sobre as intenções de abandono e compromisso inicialmente assumido.

Trigo (2012) considera que as experiências prévias dos estudantes são cada vez mais diversificadas, assim como a sua origem sociocultural, as suas necessidades académicas e os resultados que alcançam. Assim, a autora destaca a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre esta população estudantil em constante mudança e cada vez mais heterogénea, assim como compreender os fatores que influenciam o seu desempenho académico, no sentido de identificar caminhos que permitam promover a melhoria das aprendizagens, reduzindo as taxas de abandono do sistema de ensino superior. Guimarães (2016) defende mesmo que é fundamental compreender a experiência dos estudantes e diminuir as taxas de reprovação e abandono.

A Literatura tem evidenciado que os conhecimentos prévios do estudante exercem influência no desempenho académico, assumindo-se em diversos estudos como o preditor mais importante no 1º. ano da universidade. No entanto as classificações do ensino secundário são o preditor mais consistente quatro medidas de desempenho no ensino superior (i.e., quatro exames ao longo do ano, incluindo um exame final).

Para Guimarães, C. (2016), os processos de ensino e aprendizagem encontram-se em mudança, uma verdadeira transmutação de conceções, atitudes, processos e estratégias salientando-se a importância do envolvimento do estudante na condução autónoma do processo de aprendizagem. O modelo de organização em três ciclos e o sistema de ECTS está já concretizado e validado nas instituições do Ensino Superior; importa, agora, conhecer e compreender os processos de aprendizagem e de estudo dos estudantes, em particular do aluno do 1.ºano, de modo a garantir a sua permanência no sistema universitário e promover o sucesso académico. De acordo com o mesmo autor é já robusto o corpo de investigações dedicado ao conhecimento e compreensão dos processos de aprendizagem e de estudo dos alunos, em particular dos alunos do 1.º ano, de modo a contribuir para a sua permanência no sistema universitário e promover o seu sucesso académico. Grande parte destes estudos debruça-se sobre o desenvolvimento e a análise de programas de promoção de competências de estudo no Ensino Superior, como uma forma de prevenir o abandono dos estudos e de promover o sucesso académico destes estudantes, munindo-os com um conjunto de competências e estratégias que lhes permitam responder aos reptos do novo Ensino Superior, e posteriormente aos reptos da sua vida.

Elias (2014) considerando as particularidades da República de Angola e as suas implicações no Ensino Superior, bem como a teoria e investigação empírica sobre a problemática do aluno do

1º. Ano no Ensino Superior, julga-se pertinente desenvolver esta investigação sobre a transição para o Ensino Superior dos estudantes do ensino superior angolano. Neste sentido, procura-se estudar os processos de adaptação académica, das experiências e das dificuldades destes alunos, a partir de uma perspetiva sociocognitiva.

Segundo Fernandes, Martínez e Sánchez (2015) muitos cidadãos estudam e trabalham ao mesmo tempo para manterem a sua sustentabilidade, ficando deste modo privados de contacto social académico, além da perceção da diferença cultural e educacional que sentem ao ingressar no ensino superior. De acordo com os docentes participantes no estudo de Fernandes e colaboradores (2015) há dificuldades de integração por parte dos estudantes na instituição (Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo), o que por só justifica que aquela instituição deva desenvolver mecanismos mais eficazes para integração dos estudantes visando facilitar uma melhor possibilidade de sucesso dos estudantes. Para Elias (2014) as dificuldades de adaptação são de vária ordem, relacionadas com as diferenças culturais, com a confrontação das expectativas pessoais e com a realidade do país de acolhimento, entre outras. Dessa nova realidade, resultam dificuldades de integração social, sentimentos de isolamento e diminuição da autoestima, alienação com atividades diárias, depressão, ansiedade e sentimento de discriminação.

Na sequência do referido e dado que o processo de entrada no ensino superior parece ser uma questão importante para a generalidade dos alunos, e em particular, para os alunos estrangeiros, diversos autores salientam ainda importância de estes constituírem associações, que promovam as interações sociais.

1.2 - As abordagens à aprendizagem no ensino superior

Partindo do reconhecimento dos limites das teorias gerais da aprendizagem humana na explicação da aprendizagem em contextos académicos e da inexistência de uma relação simples entre ensino e aprendizagem, particularmente no ensino superior, a aprendizagem académica tem vindo a merecer, mais recentemente, a atenção dos investigadores que, anteriormente, concentravam os seus estudos na melhoria da instrução (Ferreira, Raposo & da Bidarra, 2009)

Para Rosário (1999), a investigação educativa das abordagens dos alunos ao estudo procura uma descrição mais holística do processo de aprendizagem e teve a sua origem na análise qualitativa dos relatos dos alunos sobre os seus próprios processos de estudo descrevendo uma série importante de conceitos. Para Trigo (2012), as abordagens à aprendizagem constituem um constructo reconhecidamente importante no âmbito da investigação educacional, que tem vindo a ser estudado por diferentes autores e que veio reforçar o papel dinâmico do aluno no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, as abordagens à aprendizagem podem ser cruciais para determinar a qualidade da aprendizagem, os resultados formais em exames, a satisfação dos estudantes e os seus planos relativamente ao ensino que pretendem frequentar.

Pereira (2012) afirma que o conceito de abordagem à aprendizagem pode ser descrito como representando a forma como os alunos se relacionam com as tarefas académicas em função das suas características pessoais e da sua perceção face às mesmas. De acordo com o mesmo autor foi na Universidade de Gotemburgo, na Suécia, que se deu início à investigação da aprendizagem partindo da perspetiva do aluno, através de um estudo de Marton e Säljö, em 1976, que teve como objetivo compreender como os estudantes abordavam uma tarefa específica de leitura. Nesse estudo, os autores identificaram e descreveram, de forma detalhada, dois níveis de processamento que correspondem a dois modos qualitativamente diferentes de aproximação dos alunos à aprendizagem de um determinado texto académico: um nível de processamento superficial e um nível de processamento profundo. Paiva (2008) argumenta que os alunos, sugeriram os mesmos investigadores, enfrentam uma determinada tarefa com uma determinada motivação que ativa, desejavelmente, uma estratégia de aprendizagem congruente. Esta relação metacognitiva entre uma motivação face a uma determinada tarefa que despoleta uma estratégia para a operacionalizar foi apelidada de abordagem à aprendizagem. Assim, a dicotomia superficial versus profunda denominou as formas habituais de os alunos abordarem as tarefas.

Na sequência destes estudos, outros autores (e.g. Valadas, Araújo, & Almeida, 2014) sublinham também que o sucesso académico no ensino superior tem sido associado à qualidade do envolvimento dos estudantes nas tarefas de aprendizagem, recorrendo ao conceito de abordagens ao estudo, não na sua dimensão superficial ou profunda mais acrescentando a esta a dimensão estratégica. Estas abordagens ao estudo refletem, então, as ideias ou conceções dos estudantes acerca da aprendizagem, como estes experimentam e definem as suas situações de aprendizagem, as estratégias a que recorrem para aprender e a motivação subjacente ao comportamento.

De acordo com Paiva (2008) na Abordagem Profunda à aprendizagem, no que se refere às atividades escolares, os alunos examinam os textos como um todo, tentando relacionar os diversos conteúdos; o resultado final será consequente de uma análise seletiva da informação, os alunos realizam leituras amplas do material de estudo, empenhando-se na busca de discussões com professores e colegas. O seu comportamento de estudo caracteriza-se pela preferência de situações desafiantes, com a finalidade de otimizar o seu desenvolvimento em termos de aprendizagem. Para Trigo (2012) na abordagem Profunda, a intenção dos alunos centra-se na compreensão das ideias e na atribuição de um significado pessoal aos conteúdos. Os alunos mostram um interesse intrínseco na tarefa, estão comprometidos pessoalmente com a tarefa e adotam estratégias que satisfaçam a sua curiosidade, tais como: relacionar as ideias com conhecimentos e experiências anteriores e com o mundo que os rodeia; procurar padrões e conexões; pensar criticamente. Os estudantes tentam assim relacionar diferentes partes de uma tarefa umas com as outras ou com outras tarefas, bem como impor uma estrutura no global da tarefa e refletir sobre o seu significado.

Relativamente à abordagem superficial e de acordo com Paiva (2008) os alunos que recorrem a esta abordagem acreditam que a reprodução acrítica é a forma mais correta de estudar. Não enfrentam a atividade como um todo com significado, não criando, assim, quaisquer associações entre os diversos componentes. Deste modo, usam estratégias de natureza superficial que constantemente os auxiliam a alcançar os objetivos mínimos propostos pelos professores, apesar de não planificarem nem se envolverem na resolução das atividades de aprendizagem. Os alunos que optam por esta abordagem defendem a memorização mecânica, processando a informação que recebem do exterior de um modo puramente passivo e o resultado redundante, normalmente, numa compreensão deficiente da informação. Trigo (2012) explica que na abordagem superficial, a intenção dos alunos centra-se no cumprimento dos requisitos de uma determinada tarefa com o mínimo esforço, levando à adoção de estratégias assentes na memorização, com vista à posterior reprodução do material de aprendizagem. Os alunos veem as tarefas como imposições externas, apresentam motivos extrínsecos ao material de aprendizagem e centram-se na aprendizagem dos conteúdos essenciais sem uma exigência compreensiva e integradora, envolvendo-se no estudo sem refletir sobre a sua finalidade e estratégia. Os estudantes tratam o material de aprendizagem como um elemento isolado, de forma passiva e irrefletida. Paiva (2008) sublinha que em situação de sala de aula, os estudantes aceitam de uma forma inerte as matérias que os docentes lhes transmitem. Assim, é compreensível que a abordagem superficial leve a uma retenção estrita e efémera da informação. A relação existente entre abordagem superficial e uma elevada ansiedade na resolução de fichas de avaliação manifesta a inquietação com preparação deficiente e, por esse motivo, a probabilidade de fracassar.

Paiva (2008) salienta que diversos investigadores sugeriram que as diferenças na qualidade das aprendizagens se relacionavam com abordagens à aprendizagem utilizadas. Este facto pode ser esclarecido considerando que os alunos utilizadores de uma abordagem mais superficial pareciam não compreender o significado das mensagens na totalidade, o que se encontrava ligado a níveis baixos de sucesso escolar; enquanto que os alunos que optavam por uma abordagem profunda tentavam, particularmente, descobrir a mensagem do autor e compreender o significado associado à mesma, o que implicava uma visão profunda do aprender e resultados de aprendizagem mais robustos. E Gomes (2011) reforça a ideia que a abordagem superficial envolve a articulação entre uma motivação e estratégias passivas de aprendizagem, e conduz a uma retenção de detalhes factuais, por meio da memorização para a reprodução dos mesmos, o que dificulta a identificação de um conjunto mais amplo a respeito das relações existentes e limita a interação sujeito-objeto. Nessa abordagem, o componente afectivo é direccionado a uma motivação extrínseca à tarefa.

Segundo Paiva (2008), normalmente a memorização dos alunos, numa abordagem superficial, tende a centrar-se apenas na leitura de notas e aspetos particulares da informação, convenientemente com uma intenção de reprodução deste material, de uma forma fiel, verbatim, sem reestruturações. Todavia, a memorização das matérias de aprendizagem

também pode estar submetida a uma intenção profunda, sempre que seja tida como precursora da compreensão do material ou, mais tarde, uma maneira de fortalecer a compreensão dos conteúdos aprendidos. No respeitante à abordagem profunda, o aprendiz efetua a tarefa de aprendizagem com a intenção de obter um significado pessoal do texto. Enceta um processo dinâmico de aprendizagem no qual desafia os pensamentos, os argumentos e as certezas expostas pelo autor, tentando descobrir pontos de ligação entre os pensamentos do texto e entre estes e a sua experiência pessoal. Este mecanismo exige que o aluno faça uma reorganização do conhecimento, construindo, por sua vez, uma estrutura própria

Rosário, Ferreira e Guimarães (2001) reportam que no estudo realizado demonstraram que a dicotomia profunda/superficial não se apresenta como a característica estável do aluno, descreve antes a relação entre a perceção do aluno sobre a tarefa e a sua forma de a enfrentar. Para os mesmos autores, a perceção de tarefas depende de vários aspetos fundamentais: da sua forma e conteúdos, da sua relação com tarefas adjacentes, das suas experiências prévias, da sua perceção da exigência docente e da forma como vai ser avaliado, entre outros. O resultado operacional desta combinação de julgamento e perceções e a intenção de compreender ou memorizar determina a escolha de uma abordagem profunda ou superficial.

Para além das abordagens superficial e profunda, outros estudos identificaram uma terceira abordagem à aprendizagem, denominada estratégica ou de alto rendimento, que se distingue pelo facto de o motivo estar relacionado com a maximização das classificações, acompanhado de uma estratégia congruente que passa por uma eficiente gestão do espaço e do tempo de estudo. Segundo Trigo (2012), os estudantes com uma abordagem estratégica estão interessados em obter notas elevadas, são ambiciosos, têm um elevado autoconceito académico e planeiam cuidadosamente o seu trabalho académico. Para Paiva (2008), na abordagem de alto-rendimento, os alunos pretendem, essencialmente, enaltecer e consolidar o seu autoconceito académico, atingindo, vulgarmente, resultados académicos muito elevados. É esta preocupação com o alcance de classificações elevadas que está na base das motivações destes alunos (que se reconhecem como uma forma peculiar de motivação extrínseca), levando-os a usar estratégias específicas desta abordagem de alto-rendimento, ainda que a opção das mesmas seja autónoma do nível de interesse pelos conteúdos de aprendizagem. Os alunos que optam por esta abordagem estratégica, procuram administrar eficazmente o seu tempo de estudo, centralizando as suas energias na elaboração de apontamentos, na otimização do ambiente de estudo, na planificação atempada das atividades académicas e no estudo em consonância com o tipo de avaliação esperado.

De acordo com Paiva (2008) os alunos são, normalmente, conhecedores daquilo de que precisam para conseguirem elevadas classificações académicas, nomeadamente a autodisciplina, a planificação antecipada e contínua das atividades a concretizar, e também a utilização do tempo conforme o grau de valor da atividade. Todavia, os alunos que optam por

uma abordagem à aprendizagem com as características acima referidas, parecem conseguir controlar o próprio sistema de avaliação o que se expressa nas recolhas frequentes que fazem dos conteúdos e dos critérios de avaliação dos professores bem como no esforço que fazem em projetar uma imagem de aluno-proficiente junto dos docentes.

A abordagem de alto rendimento tal como a abordagem superficial está centrada no produto final. A sua orientação baseia-se numa forma particular de motivação extrínseca: autovalorizarão através de um sucesso escolar visível e, em particular, das classificações elevadas. A preocupação central está subjacente a este padrão motivacional parece ser a de fortalecer o autoconceito académico, através da demonstração pública do valor pessoal comparativamente aos seus colegas. Esta necessidade de exibição de perfeição é concretizada na procura de classificações elevadas, independentemente do grau de interesse subjetivo dos diferentes conteúdos da aprendizagem para o aluno.

Para Trigo (2012) a abordagem estratégica ou de alto rendimento pode ser combinada quer com a abordagem superficial, quer com a abordagem profunda, consoante a perceção do estudante relativamente à forma mais eficaz de obter classificações elevadas. Em determinada situação, o aluno pode entender que a abordagem que o levará a elevados resultados consiste em selecionar conteúdos que memoriza de forma organizada e sistemática ou, pelo contrário, em ler extensivamente procurando significado de uma forma organizada e sistemática. Esta abordagem profunda-alto rendimento é característica de muitos estudantes de sucesso. Aliás, uma abordagem predominantemente profunda pode não conduzir a tão bons resultados académicos como uma abordagem profunda-alto rendimento. Isto porque no primeiro caso os estudantes definem os seus próprios objetivos, seguem os seus próprios interesses académicos e relacionam as ideias com a sua experiência prévia; se estas opções não coincidirem com os objetivos institucionais, o estudante, em termos formais, não alcançará bons resultados, apesar de a sua aprendizagem poder ser sentida, sob o seu ponto de vista, como muito satisfatória.

Na opinião de Paiva (2008), a abordagem de alto-rendimento é utilizada em associação com qualquer uma das outras, em função das exigências percebidas dos diferentes contextos. O autor destaca a “Abordagem Superficial-Alto Rendimento”, determinada pela aprendizagem mecânica, de um modo organizado, das matérias escolares, em que a motivação do aluno é alcançar o sucesso académico por meio da reprodução pormenorizada das matérias e a “Abordagem Profunda-Alto Rendimento”, em que os alunos aprendem significativamente e de uma forma organizada os assuntos académicos, revelando interesses intrínsecos. Os alunos que têm como finalidade conseguir classificações escolares elevadas, enaltecendo a reprodução de detalhes, recorrem a uma “Abordagem Superficial-AltoRendimento”. A mesma autora sublinha que os alunos motivados e empenhados pelos diversos assuntos académicos, cuja meta é o alcance de classificações altas, usam uma “Abordagem Profunda-Alto-Rendimento”, ao realizarem as atividades de forma organizada e tentando compreender o significado das mesmas.

Em Angola, não temos de momento estudos relacionados com esta temática, mas tem sido uma grande preocupação por parte do governo criar estratégias para que as instituições do ensino superior tenham um ensino de qualidade, de forma a promover o sucesso académico. Neste sentido urge a necessidade de serem desenvolvidos estratégias e programas de intervenção nesta área.

Para Cassoma e Fernandes (2013) os procedimentos que usam os estudantes de Angola, se relacionam fortemente com a utilização do processo de memória e relegam os outros processos para segundo plano, isto deve-se ao hábito de estudo concentrado na leitura.

1.3 - Os processos autorregulatórios no ensino superior

Tendo em conta os desafios que se colocam à universidade de hoje, e concretamente aos alunos que ingressam pela primeira vez no ensino superior, torna-se fundamental conhecer o comportamento autorregulatório dos reais protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Trigo e colaboradores (2008) consideram que o campo de pesquisa é bastante diversificado, estando inerente a esta diversidade diferentes modelos e perspetivas. Desta forma, para potenciar uma melhor aprendizagem torna-se necessário conhecer os fatores que influenciam o desempenho académico dos estudantes universitários (Afonso, 2012).

Segundo Rosário e colaboradores (2010), a autorregulação da aprendizagem refere-se a pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas e sistematicamente adaptados, sempre que seja necessário, para incrementar a motivação e a aprendizagem. Aplicado ao campo da educação, este conceito compreende um amplo conjunto de processos e estratégias tal como o estabelecimento de objetivos, a organização e recuperação da informação aprendida, a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento académico, a gestão de tempo e a procura de ajuda necessária, entre outros.

Os investigadores dos processos de autorregulação defendem que para ajudar os estudantes, terá de se apostar no desenvolvimento de processos-chave como a definição de objetivos, a gestão do tempo, as estratégias de aprendizagem, a autoavaliação, as autoatribuições, a procura de ajuda, e as crenças motivacionais, tais como a autoeficácia e o interesse intrínseco pela tarefa (Rosário, Nunes, Magalhães, Rodrigues, Pinto & Ferreira, 2010).

Para Rosário, Núñez e González-Pienda (2006), os alunos autorreguladores da sua aprendizagem procuram ajuda de modo a melhorarem a qualidade da sua aprendizagem. O que, claramente, os identifica como “autorreguladores” da sua aprendizagem não é tanto a sua proficiência na utilização isolada de estratégias de aprendizagem, mas sim a sua iniciativa pessoal, a sua perseverança na tarefa e as competências exibidas, independentemente do contexto onde tal aprendizagem ocorre. Para Trigo e colaboradores (2008), a aprendizagem autorregulada pode ser descrita como um processo ativo, construtivo e orientado para objetivos sob a tutela da interação dos recursos cognitivos, motivacionais e emocionais do aluno.

Outros autores, como Piscalho e Simão (2014) consideram que a autorregulação da aprendizagem apela para um conjunto de dimensões metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais em interação constante com o contexto educativo que atuam diretamente no ato de aprender, determinando o grau em que é exercida a aplicação dos processos de aprendizagem antes, durante e após a aquisição e consolidação dos conhecimentos e das competências escolares.

As investigações têm apontado para estudos comparativos entre alunos e alunas em função da competência para autorregular a aprendizagem a fim de apurarem os processos-chave inerentes ao conceito. Neste sentido, têm analisado as relações entre a autorregulação, motivação e aprendizagem, explorado o desenvolvimento das competências autorregulatórias e desenvolvido intervenções no sentido de promoverem a autorregulação dos e das estudantes. Castro (2007) apesar de atualmente vários autores se debruçarem sobre a importância da aprendizagem autorregulada no ensino superior, têm também sido encontradas algumas limitações relativamente à população estudada, uma vez que esta se tem centrado em alunos de uma fase inicial deste nível de ensino, ou seja, alunos do primeiro ano do ensino superior. De acordo com Afonso (2012) é certo que no ensino superior, as exigências colocadas aos alunos são mais elevadas em comparação com outros níveis de ensino anteriores, e por isso torna-se fundamental que para se atingir o sucesso académico se utilizem estratégias do foro cognitivo e metacognitivo.

A melhor compreensão deste constructo é, portanto, fundamental para o sucesso académico, em particular para alunos do 1.º ano. De acordo com Rosário, Núñez e González-Pienda (2006) o processo autorregulatório é encarado por Zimmerman como um processo dinâmico e aberto, o qual implica uma atividade cíclica por parte dos alunos e alunas. Um dos modelos que expõe o processo cíclico natural da aprendizagem autorregulada, no âmbito da perspetiva sociocognitiva é o Modelo das Três Fases proposto por Rosário (2004). Neste modelo o autor define e caracteriza as diversas fases do processo da autorregulação: Prévia, Controlo Volitivo e Autorreflexão, e pormenoriza os processos intervenientes nas três fases definidas.

1ª Fase - prévia.

De acordo com Rosário e colaboradores (2006), a fase prévia do modelo cíclico de autorregulação é caracterizada por Zimmerman (1998) em cinco tipos de aspetos e crenças. O estabelecimento de objetivos concretiza a intenção dos alunos para alcançarem determinados resultados de aprendizagem. Existe evidência do aumento de resultados escolares em alunos que estabelecem objetivos proximais para as tarefas, tais como subdividir conteúdos de estudo para estudar num determinado tempo. A literatura descreve que os alunos com objetivos orientados para a aprendizagem estão mais centrados no progresso da sua aprendizagem do que na competição com os seus pares e tendem a aprender mais eficazmente do que os alunos com objetivos centrados na realização. O planeamento estratégico consiste na seleção por parte do aluno do leque de estratégias de aprendizagem

ou de métodos que lhe permite alcançar os objetivos desenhados. Estas duas estratégias (o estabelecimento de objetivos e o planeamento estratégico) são afetadas por muitas crenças pessoais, tais como a perceção de autoeficácia, o tipo de objetivos escolares, ou a valorização atribuída à tarefa pelo aluno. A perceção de autoeficácia - as crenças pessoais dos alunos sobre a sua capacidade para aprender ou alcançar determinados níveis de realização escolar - é uma das variáveis mais significativas nesta fase prévia, uma vez que condiciona o nível de investimento e, habitualmente, os resultados escolares dos alunos. A última variável, denominada interesse intrínseco na tarefa, caracteriza o comportamento dos alunos que sustentam o seu esforço nas tarefas de aprendizagem, mesmo na ausência de recompensas tangíveis.

2ª Fase - Controlo volitivo.

Rosário e colaboradores (2006) descrevem esta fase caracterizando-a como os processos que ajudam o aluno a focalizar a atenção na tarefa de aprendizagem otimizando a sua realização escolar. Descreve a focalização da atenção como a necessidade de os alunos protegerem a sua intenção de aprender dos distratores que competem com a tarefa concreta de aprendizagem. Os alunos com baixo rendimento escolar distraem-se mais facilmente das suas atividades e tendem a centrar-se mais nos erros cometidos do que os alunos que apresentam um elevado rendimento escolar. A investigação sobre a aprendizagem académica mostra que os alunos capazes de regular a sua própria aprendizagem face aos múltiplos distratores e dificuldades na sala de aula apresentam melhores resultados e aprendem mais do que os alunos que não exibem estas competências autorregulatórias. As autoinstruções constituem verbalizações sobre os passos a empreender durante o desempenho das tarefas escolares e melhoram a aprendizagem dos alunos (e.g. na vocalização dos protocolos - algoritmos, fórmulas químicas, ou outros - contribui para a diminuição dos erros cometidos). A auto-monitorização fornece informação sobre os progressos e os fracassos relativamente a um determinado critério de referência (e. g., classificações escolares, objetivos escolares delineados, sucesso escolar dos pares). À medida que os alunos vão adquirindo competências escolares, a auto-monitorização das tarefas escolares diminui, sendo cada vez menos intencionalizada em consequência da automatização das rotinas na resolução de problemas. Este facto facilita o cometimento de erros, uma vez que os alunos relaxam a atenção à tarefa, permitindo-se dividir a atenção com tarefas secundárias concorrentes.

3ª fase - Autorreflexão

A autorreflexão compreende quatro tipos de processos. A autoavaliação das produções escolares é usualmente um dos processos autorreflexivos iniciais, que envolve a comparação da informação monitorizada com algum objetivo educativo concreto (e. g., confrontação do resultado obtido no exercício com o apresentado no manual de exercícios). Os processos de atribuição causal desempenham um papel fundamental nos processos de autorreflexão, uma

vez que atribuições dos fracassos escolares a uma competência cognitiva deprimida podem desencadear reações negativas e desinvestimento no trabalho académico. As atribuições causais, a exemplo dos demais processos descritos, são influenciadas pelos fatores pessoais e contextuais, (e. g., os objetivos escolares que o aluno se propõe alcançar, ou o ambiente e a competitividade do contexto de aprendizagem). Os alunos autorreguladores da sua aprendizagem encaram os seus resultados escolares como consequência do seu investimento, atribuindo, por exemplo, um determinado insucesso académico a causas que podem ser alteradas, por exemplo através de um incremento de tempo e esforço no estudo individual. As atribuições causais com o foco na estratégia de aprendizagem também ajudam os alunos na identificação da(s) fonte(s) dos seus erros e na reorganização do perfil estratégico da sua aprendizagem. Os alunos autorreguladores da sua aprendizagem, normalmente, apresentam uma capacidade superior de adaptação às tarefas de aprendizagem porque avaliam as suas realizações escolares de forma mais frequente e adequada. Por fim, e para completar o ciclo das fases do processo de autorregulação, as auto-reações favoráveis promovem crenças positivas acerca de si próprio como estudante, incrementam a perceção de autoeficácia, promovem orientações mais centradas nos objetivos de aprendizagem e incrementam o interesse intrínseco nas tarefas escolares. As auto-reações também assumem a forma de respostas defensivas ou adaptativas à aprendizagem. As primeiras referem-se aos esforços para proteger a própria imagem, evitando a exposição às atividades de aprendizagem e realização (e. g., faltando aos exames, procrastinando a data de entrega de relatórios). Por contraste, as reações adaptativas referem-se aos ajustes relacionados com o incremento da efetividade dos métodos de aprendizagem, alterando ou apenas modificando uma estratégia de aprendizagem que não esteja a ajudar a alcançar os objetivos estabelecidos. O aumento da satisfação pessoal no aprender incrementa a motivação; por sua vez, o decréscimo de satisfação pessoal na tarefa mina os esforços futuros para aprender. Estes processos de autorregulação, como refere Rosário e colaboradores (2006), são cíclicos e, nessa medida, estas fases tendem a criar um movimento no sentido de facilitar ou dificultar as fases seguintes do ciclo. Resumindo, a fase prévia da autorregulação prepara o aluno para a fase de controlo volitivo, influenciando-a. Esta, por sua vez, afeta os processos utilizados na fase de autorreflexão, que interagem com a fase prévia seguinte, incrementando a qualidade das aprendizagens.

Para, Afonso (2012) citando Zimmerman e Cleary (2006) a qualidade e grau de empenho verificado nestes processos podem ser influenciados por qualquer das dimensões psicológicas subjacentes aos mesmos, isto é, o motivo, o método, o tempo, o comportamento, o contexto físico, e o contexto social caracterizam a autorregulação como sendo cíclica, permitindo que o desempenho atual tenha influência da avaliação realizada do comportamento anterior.

Rosário, Núñez e González-Pienda (2006) preocupado com a intervenção e apoiado no modelo de Zimmerman, Rosário (2004b) desenvolve o PLEA (Planeamento, Execução e Avaliação), que representa um modelo cíclico em três fases. Nesta proposição, em cada fase há a

sobreposição do movimento cíclico das três fases que compõem: a Fase Planeamento, a Fase de Execução, e a Fase de avaliação.

A fase de planificação ocorre a montante, quando os alunos analisam a tarefa específica de aprendizagem com a qual se defrontam. Esta análise envolve o estudo dos seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, o estabelecimento de objetivos face à tarefa e o desenho de um plano concreto para reduzir a distância que os separa da meta final.

A fase de execução da tarefa refere-se à implementação das estratégias para alcançar as metas desenhadas. Na sua abordagem à tarefa, os alunos utilizam um conjunto organizado de estratégias e auto-monitorizam a sua eficácia tendo em vista o alcance dos objetivos estabelecidos.

A fase de avaliação tem lugar quando o aluno analisa a relação entre o produto da sua aprendizagem e o objetivo estabelecido. O núcleo fundamental desta fase do processo autorregulatório não se centra na mera constatação de eventuais discrepâncias, mas sim no redesenho de estratégias que possam diminuir essa distância e permitam atingir o objetivo marcado.

Para Rosário e colaboradores (2010), o núcleo dos processos de autorregulação reside na escolha e no controlo, sendo por isso fundamental discutir o processo de ensino-aprendizagem desde a perspectiva do aluno..

Neste contexto a aprendizagem autorregulada pressupõe que os alunos sejam capazes de criar um plano com vistas a alcançar um determinado objetivo, selecionar estratégias adequadas para execução dos mesmos, revisar sistematicamente suas estratégias, bem como seus objetivos e fazer redireccionamentos quando julgarem necessário. Fica dessa forma entendido, que existe um carácter fundamentalmente voluntário e intencional subjacente a esse conceito. (Freire 2009; Rosário e Almeida, 2005; Simão, 2002; Sá, 1998).

A temática em estudo, particularmente em Angola, foi desenvolvida o estudo no Instituto Superior de Ciências da Educação, no Huambo - Angola, com a finalidade principal de diagnosticar os procedimentos que caracterizam as estratégias de aprendizagem, que usam os estudantes do 1º Ano, no curso de Psicologia.

Cassoma e Fernandes (2013) os procedimentos que caracterizam as estratégias de aprendizagem que usam os estudantes do primeiro ano do curso de Psicologia para facilitar a aplicação das estratégias de aprendizagem são: estudo em grupo e individual, leituras, debates da matéria, e esclarecimento de dúvidas durante o mesmo. Estes procedimentos se relacionam com as estratégias cognitivas referenciadas por Wenistein e Mayer equivalentes a Estratégias de aquisição/organização da informação para Ramsdem. Este mesmo autor concluiu que, este tipo de procedimento, por si só, é insuficiente para efectivar uma boa aprendizagem. Finalmente o autor sublinha que os estudantes confundem os procedimentos inclusos nas estratégias, com estratégias de aprendizagem propriamente ditas, visto que muitos afirmam que o estudo em grupo é uma estratégia.

De acordo com Cassoma e Fernandes (2013) as estratégias de aprendizagem são importantes, pois facilitam, aceleram, suavizam e tornam mais eficiente, eficaz ou agradável a aprendizagem. Considerando tudo o anteriormente escrito, é possível afirmar que não existe uma estratégia que possa considerar-se como «a melhor» ou a «única». Efetivamente, não há uma estratégia que tenha êxito com todos os alunos e para todas as competências.

Segundo, Donaciano (2011) parece muito importante na descrição dos comportamentos e estratégias de estudo dos alunos no ensino superior, contudo merece futuros estudos. O índice obtido é tão reduzido que julgamos fazer sentido conduzir novamente alguma reflexão falada com os alunos para tentarmos perceber o seu entendimento da redação que demos aos comportamentos refletidos nos itens e, mais ainda, identificar outras fontes de motivação dos estudantes para a sua aprendizagem ao longo do ensino superior.

Capítulo II

Metodologia

Neste capítulo será realizada uma apresentação da metodologia utilizada na realização do presente trabalho de investigação, incluindo as hipóteses formuladas, critérios utilizados na recolha da amostra e caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e tratamento de dados. Para o presente estudo foram definidos os seguintes objetivos: i). Compreender as abordagens ao estudo dos alunos do 1º ano do ISTM de Angola; e ii). Caracterizar os processos autorregulatórios da aprendizagem dos alunos do 1º Ano do ISTM;

Tendo por base estes objetivos foram formulados, com base na revisão bibliográfica efetuada, quer da temática das abordagens ao estudo quer dos processos autorregulatórios dos alunos do 1º. Ano no Ensino Superior (ES), as seguintes hipóteses:

H1: Os participantes do sexo masculino apresentam médias superiores de abordagem superficial;

H2: Os participantes do sexo feminino apresentam médias superiores de abordagem profunda;

H3: Os participantes do sexo feminino apresentam médias superiores de perceção de autorregulação;

H4: Há diferenças de médias na abordagem superficial entre os diferentes cursos do 1.º ano do ISTM;

H5: Há diferenças de médias na abordagem profunda entre os diferentes cursos do 1.º ano do ISTM;

H6: Há diferenças de médias nas perceções de autorregulação entre os diferentes cursos do 1.º ano do ISTM;

2.1 - Participantes

Participaram neste estudo 317 estudantes do 1º ano de cursos de Licenciatura (1º Ciclo) do Instituto Superior Técnico Militar (ISTM): 192 estudantes (60,6%) do sexo masculino e 125 (39,4%) do sexo feminino com a média de idades de 20,59, e o intervalo entre os 18 anos e 25 anos. Em termos de média final do ensino médio, o curso de Medicina é o que apresenta a média mais elevada e o curso de Engenharia Mecânica a média mais baixa (Tabela 1)

Tabela 1.
Características dos participantes

Curso	Sexo		Média Final do Ensino Médio
	M	F	
Engenharia Informática	56	13	13,51
Engenharia Mecânica	38	2	13,30
Engenharia de Construções e Fortificações	38	16	12,87
Engenharia de Eletrotecnia	43	4	13,17
Medicina	17	90	14,01
Total	192	125	13,49

2.2 - Instrumentos

O primeiro instrumento a ser utilizado foi o questionário sociodemográfico contendo informações como idade, sexo, média final do ensino médio, entre outros.

Para avaliar as abordagens dos cadetes ao estudo, utilizou-se o IPE - Inventário de Processos de Estudos para universitários de Rosário e colaboradores (2005). O IPE (Univ) é composto por 12 itens, representativos de dois fatores ou dimensões, uma abordagem superficial e uma abordagem profunda. Na resposta a este questionário, os participantes devem assinalar a sua opção de resposta numa escala de cinco níveis: 1 -Nunca, 2 - Poucas Vezes, 3 - Algumas Vezes, 4 - Muitas Vezes, 5 - Sempre.

O Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem - IPAA - Univ de Rosário e colaboradores (2006) avalia os processos autorregulatórios da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características pessoais e situações de aprendizagem. O questionário apresenta 9 itens, 3 por cada fase, apresentados num formato *Likert* de 5 pontos. As respostas podem variar entre: nunca (1) e sempre (5).

2.3 - Procedimentos

O processo iniciou-se com o pedido de autorização ao Diretor Geral do ISTM que encaminhou ao Diretor Adjunto, posteriormente para os chefes dos Departamentos para tomada de conhecimento. Relativamente à recolha de dados, a aplicação dos protocolos de investigação realizou-se nas turmas, no horário de aulas destinado a unidade curricular de História Militar, com a presença dos professores de cada turma.

Em cada recolha existiu uma fase inicial de verificação dos consentimentos informados e de explicação oral dos objetivos do estudo, onde foram sublinhadas as questões de confidencialidade e realçada a necessidade de um preenchimento sincero e individual, tentando ao máximo, eliminar erros, sentimentos de avaliação e tranquilizando os participantes. Cada aplicação teve a duração aproximada de 40 minutos por turma, existindo uma atenção especial de modo a assegurar o respeito por todas as questões éticas e deontológicas que devem ser tidas em atenção durante uma investigação deste tipo.

Seguidamente, procedeu-se à inserção dos dados recolhidos no programa de análise de dados, o SPSS (versão 22.0), executando-se em seguida a análise dos dados quantitativos em conformidade com os objetivos delineados, com a obtenção de resultados que permitiram a sua interpretação tendo em conta a bibliografia existente.

Capítulo III

Resultados e análise dos dados

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos de acordo com os objetivos e hipóteses formuladas.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos pela abordagem superficial à aprendizagem em função do curso

Curso	Média	Desvio Padrão
Engenharia Informática	16,01	4,347
Engenharia Mecânica	15,45	4,83
Engenharia de construções e fortificações	15,05	4,322
Engenharia de Eletrotecnia	15,6	3,954
Medicina	13,44	3,459
Total	14,85	4,18

No presente estudo analisámos as diferenças entre cursos relativamente à abordagem superficial. Na tabela 2, podemos observar que o curso de Engenharia Informática é o que apresenta média mais alta ($M = 16,01$; $DP = 4,347$) e os da Medicina apresentam os valores mais baixos ($M = 13,44$; $DP = 3,459$).

Para análise da H4: Há diferenças de médias na abordagem superficial entre os diferentes cursos do 1.º ano do ISTM, utilizou-se o teste ANOVA, de forma a comparar as médias da abordagem Superficial, segundo o curso. A diferença de médias entre os diferentes cursos é estatisticamente significativa $F = 5,262$, $p = .000$ (Tabela 3).

Tabela 3. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da abordagem Superficial, segundo o curso (N=317)

AbSuperficial					
	Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	348,94	4	87,235	5,262	.000
Nos Grupos	5172,486	312	16,578		
Total	5521,426	316			

Relativamente à abordagem profunda e à H5: Há diferenças de médias na abordagem profunda entre os diferentes cursos do 1.ºano do ISTM, podemos observar que o curso de Medicina é o curso que apresenta médias mais elevadas na abordagem Profunda ($M = 24,14$; $DP = 3,463$), não se verificando, no entanto, diferenças estatisticamente significativas ($F = 1,7888$, $p > .005$) (Tabela 5).

Tabela 4. Distribuição dos alunos pelas abordagens profunda em função do curso

Curso	Média	Desvio Padrão
Engenharia Informática	22,83	3,374
Engenharia Mecânica	23,18	2,782
Engenharia de Construções e Fortificações	23,48	3,369
Engenharia de Electrotecnia	23,49	3,329
Medicina	24,14	3,463
Total	23,52	3,346

Tabela 5. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da a abordagem Profunda, segundo o curso (N=317).

AbSuprofunda				
Soma do quadrados	gl	Quadrado médio	F	Sig
7,261	4	19,815	1.788	0,131
3457,811	312	11,083		
3537,073	316			

Na tabela 6. analisam-se as diferenças entre rapazes e raparigas relativamente à sua abordagem à aprendizagem. Podemos observar que os rapazes apresentam uma média na abordagem superficial ($M = 15,41$; $DP = 4,49$) superior à das raparigas ($M = 13,98$; $DP = 3,499$) na realização das tarefas, sendo que esta diferença de médias se afigura estatisticamente significativa ($F = 8,986$, $p < .005$) (Tabela 7). Pode-se validar a H1: Os participantes do sexo masculino apresentam médias superiores de abordagem superficial;

Tabela 6. Distribuição dos alunos pela abordagem superficial em função do sexo

	N	Média	Desvio Padrão
Masculino	192	15,41	4,49
Femenino	125	13,98	3,499
Total	317	14,85	4,18

Tabela 7. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da abordagem Superficial, segundo o Sexo (N=317).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	153,145	1	153,145	8,986	0,003
Nos Grupos	5368,281	315	17,042		
Total	5521,426	316			

No que diz respeito à abordagem profunda, podemos observar na tabela 7. que as raparigas apresentam uma média na abordagem Profunda ($M = 23,83$; $DP = 3,335$) superior à dos rapazes ($M = 23,32$; $DP = 3,346$) na realização das tarefas, no entanto, essa diferença de médias não se afigura estatisticamente significativa ($F=1,757$, $p > .005$) não se validando a H2: Os participantes do sexo feminino apresentam médias superiores de abordagem profunda;

Na Tabela 8. Distribuição dos alunos pelas abordagens Profunda em função do sexo

	N	Média	Desvio Padrão
Masculino	192	23,32	3,346
Feminino	125	23,83	3,335
Total	317	23,52	3,346

Tabela 9. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da abordagem Profunda, segundo o Sexo (N=317).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	19,621	1	19,621	1,757	0,186
Nos Grupos	3517,451	315	11,167		
Total	3537,073	316			

Analisamos, de seguida, os resultados obtidos através do IPAA - Inventário de processos autorregulatórios. Na tabela 10, podemos observar que o curso de Engenharia Informática apresenta uma média nos processos autorregulatórios ($M = 36,83$; $DP = 3,937$) superior ao curso de Medicina ($M = 36,1$ $DP = 3,969$) na realização das tarefas, sendo que esta diferença de médias não se afigura estatisticamente significativa ($F= 0,488$, $p > .005$) (Tabela 11) pelo que não se pode validar a H6: Há diferenças de médias nas perceções de autorregulação entre os diferentes cursos do 1.ºano do ISTM.

Tabela 10. Distribuição dos alunos pelos Processos Autorregulatórios da aprendizagem em função do curso

Curso	N	Média	Desvio Padrão
Engenharia Informática	69	36,83	3,937
Engenharia Mecânica	40	36,05	3,987
Engenharia de Construções e Fortificações	54	36,22	5,336
Engenharia de Electrotécnica	47	35,81	4,387
Medicina	107	36,1	3,969
Total	317	36,23	4,275

Tabela 11. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias dos processos de autorregulação da aprendizagem, segundo o curso (N=317)

	Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	35,897	4	8,974	0,488	0,745
Nos Grupos	5738,292	312	18,392		
Total	5774,189	316			

Analisámos também as diferenças entre cursos relativamente às três fases do processo autorregulatório.

Relativamente à fase de planificação, na Tabela 12, podemos observar que o curso de Engenharia de Construções e Fortificações apresenta a média mais elevada da fase de planificação ($M = 12,22$; $DP = 2,053$) e o curso Medicina ($M = 11,7$; $DP = 2,053$) a média mais baixa. As diferenças, não são, no entanto, estatisticamente significativas ($F=0,719$, $p > .005$).

Tabela 12. Distribuição dos alunos pela fase Planificação da aprendizagem em função do curso

Curso	N	Média	Desvio Padrão
Engenharia Informática	69	12,2	1,779
Engenharia mecânica	40	11,93	1,94
Engenharia de Electrotécnica	47	12,02	1,961
Medicina	107	11,7	2,053
Total	317	12,00	1,965

Tabela 13. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Planificação da aprendizagem, segundo o Curso (N=317).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	11,137	4	2,784	0,719	,580
Nos Grupos	1208,863	312	3,875		
Total	1220	316			

Tabela 14. Distribuição dos alunos pela fase de Execução da aprendizagem em função do curso.

Curso	N	Média	Desvio Padrão
Engenharia Informática	69	12,06	1,862
Engenharia Mecânica	40	11,55	1,961
Engenharia de Construções e Fortificações	54	11,54	2,062
Engenharia de Electrotécnia	47	11,09	2,052
Medicina	107	11,57	1,924
Total	317	11,6	1,968

Analisámos também as diferenças de média entre cursos relativamente à Execução da aprendizagem. Na tabela 14, podemos observar que o curso de Engenharia de Informática apresenta uma média de Execução da aprendizagem ($M = 12,06$; $DP = 1,862$) superior aos de Electrotecnia ($M = 11,09$; $DP = 2,052$) na realização das tarefas, sendo que esta diferença de médias se afigura estatisticamente significativa ($F=1,781$, $p > .005$). E concluímos que a diferença, nesta amostra, não é estatisticamente significativa.

Tabela 15. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Execução da aprendizagem, segundo o curso (N=317).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	27,338	4	6,834	1,781	,132
Nos Grupos	1196,978	312	3,836		
Total	1224,315	316			

Por fim, analisámos as diferenças entre cursos relativamente à fase de avaliação da aprendizagem. Na tabela 16, podemos observar que o curso de Medicina apresenta a média na fase de avaliação ($M = 12,76$; $DP = 1,837$) superior e o curso de Engenharia de Construções e

Fortificações a média inferior ($M = 12,46$; $DP = 2,313$), sendo que mais uma vez esta diferença de médias não se afigura estatisticamente significativa ($F=0,261$, $p > .005$).

Tabela 16. Distribuição dos alunos pela fase Avaliação da aprendizagem em função do curso.

Curso	N	Média	Desvio Padrão
Engenharia Informática	69	12,57	1,794
Engenharia Mecânica	40	12,58	1,810
Engenharia de Construções e Fortificações	54	12,46	2,313
Engenharia de Eletrotecnia	47	12,70	1,933
Medicina	107	12,76	1,837
Total	317	12,63	1,919

Tabela 17. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Avaliação da aprendizagem, segundo o Curso ($N=317$).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	3,883	4	0,971	0,261	0,903
Nos Grupos	1159,669	312	3,717		
Total	1163,552	316			

Analisámos ainda as diferenças entre sexos relativamente à autorregulação da aprendizagem. Na tabela 18, podemos observar que os rapazes apresentam médias de perceções de autorregulação ($M = 36,27$; $DP = 4,561$) não superior à das raparigas ($M = 36,18$; $DP=3,810$) na realização das tarefas, sendo que esta diferença de médias não se figura estatisticamente significativa ($F=0,33$, $p > .005$). Não se valida, desta forma, $H3$: Os participantes do sexo feminino apresentam médias superiores de perceção de autorregulação.

Tabela 18. Distribuição dos alunos pela Autorregulação da aprendizagem em função do sexo ($N=317$).

	N	Média	Desvio Padrão
Masculino	192	36,27	4,561
Feminino	125	36,18	3,810
Total	317	36,23	4,275

Tabela 19. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Avaliação da aprendizagem, segundo o sexo (N=317).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	,608	1	,608	,033	,856
Nos Grupos	5773,581	315	18,328		
Total	5774,189	316			

Tal como a variável curso, analisamos as diferenças de média relativamente à variável sexo nas três fases do processo autorregulatório.

Na tabela 20, podemos observar que os rapazes apresentam uma média de Planificação ($M = 12,14$; $DP = 1,983$) superior à das raparigas ($M = 11,78$; $DP=1,924$) na realização das tarefas, sendo que esta diferença de médias não se figura estatisticamente significativa ($F=2,506$, $p > .005$).

Tabela 20. Distribuição dos alunos pela fase de Planificação da aprendizagem em função do sexo (N=317).

	N	Média	Desvio Padrão
Masculino	192	12,14	1,983
Feminino	125	11,78	1,924
Total	317	12,00	1,965

Tabela 21. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de Planificação da aprendizagem, segundo o sexo (N=317).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	9,629	1	9,629	2,506	,114
Nos Grupos	1210,371	315	3,842		
Total	1220,000	316			

Analisámos também as diferenças entre sexo relativamente à fase de Execução. Na tabela 21, podemos observar que os rapazes apresentam uma média na fase de Execução ($M = 11,61$; $DP = 1,986$) superior à das raparigas ($M = 11,57$; $DP=1,928$) na realização das tarefas, no entanto, mais uma vez esta diferença não é estatisticamente significativa ($F= 2,506$, $p > .005$).

Tabela 22. Distribuição dos alunos pela Execução da aprendizagem em função do sexo (N=317)

	N	Média	Desvio Padrão
Masculino	192	11,61	1,986
Feminino	125	11,57	1,948
Total	317	11,60	1,968

Tabela 23. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da fase de execução da aprendizagem, segundo o sexo (N=317).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	0,164	1	0,164	0,42	,837
Nos Grupos	1224,151	315	3,886		
Total	1224,315	316			

Por fim, analisámos as diferenças entre cursos relativamente à fase de avaliação da aprendizagem. Na tabela 24, podemos observar que os rapazes apresentam uma média na fase de avaliação ($M = 12,51$; $DP = 1,976$) inferior à das raparigas ($M = 12,82$; $DP = 1,819$) mas mais uma vez esta diferença de médias não é estatisticamente significativa ($F = 2,028$, $p > .005$).

Tabela 24. Distribuição dos alunos pela Avaliação da aprendizagem em função do sexo (N=317)

	N	Média	Desvio Padrão
Masculino	192	12,51	1,976
Feminino	125	12,82	1,819
Total	317	12,63	1,919

Abordagens à aprendizagem e processos autorregulatórios dos cadetes do 1º ano dos cursos de engenharias e medicina no Instituto Superior Técnico Militar de Angola

Tabela 25. Resultados obtidos na ANOVA para comparação de médias da a Avaliação da aprendizagem, segundo o sexo (N=317).

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre Grupos	7,445	1	7,445	2,028	,155
Nos Grupos	1156,107	315	3,670		
Total	1163,552	316			

Capítulo IV

Discussão e Conclusão

De um modo geral, os resultados da presente investigação vão no sentido de outros estudos presentes na literatura, embora em muitas das análises não se tenha conseguido encontrar diferenças de médias estatisticamente significativas.

Para Rosário e Oliveira (2006) os comportamentos investidos no trabalho académico pressupõem níveis de autonomia e de responsabilidade pessoais que devem ser trabalhados na Universidade. Os professores desejam que os seus alunos aprendam a analisar as matérias e os processos investigados, avaliem criticamente as soluções propostas para os problemas do mundo físico e social e sejam capazes de aplicar as ideias aprendidas na instrução formal aos problemas e desafios que vivem fora das salas de aula. De facto, as abordagens à aprendizagem são responsivas ao contexto, e é importante investigar em que medida as estratégias de ensino e as metodologias adotadas pelos docentes favorecem a eclosão da abordagem profunda à aprendizagem, uma vez que seria desejável promovermos nos alunos uma atitude de exigência e de qualidade (Rosário & Oliveira, 2006)

Refletindo sobre este aspeto, parece-nos que a manifesta abordagem profunda à aprendizagem reforça esta orientação motivacional. Sendo este tipo de estudo caracterizado pela vontade de aprender, adquirir e aplicar conhecimentos a novas e variadas situações ou problemas, poderemos colocar a hipótese de a abordagem à aprendizagem estar assim orientada pelo cuidado de estes alunos construírem bases de conhecimento sólidos, no sentido de desenvolverem competências que lhes permitirão tornar-se melhores profissionais (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012).

Quanto aos processos Autorregulatórios, em linhas gerais, as análises das respostas ao Inventário de Processos Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) não indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes cursos ou sexo. Tal como noutros estudos portugueses, os resultados indicam que os participantes tendem executar mais seu processo de aprendizagem do que avaliar, planear e autorregular suas ações de estudo. Destaca-se que as falhas em qualquer uma das fases do processo de autorregulação da aprendizagem culminam em consequências para fase seguinte, pois este é um sistema cíclico e dinâmico.

Na sequência do referido, o presente estudo procurou contribuir com a produção nacional angolana sobre alguns aspetos que envolvem o processo de aprendizagem de estudantes universitários. Em consonância com outros estudos que investigaram a temática, os dados encontrados neste estudo não permitem afirmar que todos os participantes não são autorregulados e não é possível asseverar a qualidade do processo de autorregulação da aprendizagem realizada pelos estudantes desta amostra. No entanto, as informações aqui

contidas podem suscitar outra linha de investigação que tratem da relação entre a procrastinação e a autorregulação da aprendizagem.

Conforme exposto, o presente estudo parte do princípio que os processos de ensino e aprendizagem se encontram em mudança, uma verdadeira transmutação de concepções, atitudes, processos e estratégias salientando-se a importância do envolvimento do estudante na condução autónoma do processo de aprendizagem (Guimarães, 2016). Apesar de este estudo ter-se dedicado apenas a uma parte desse processo de aprendizagem, acredita-se que estes resultados tenham contribuído com informações no que se refere a aprendizagem dos estudantes universitários.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem dos alunos no ensino superior, sobretudo no momento atual do sistema de ensino universitário em reformulação de currículos e metodologias para dar cumprimento às sugestões promovendo alunos cada vez mais autónomos na sua aprendizagem e, conseqüentemente, responsáveis pela construção do seu próprio saber.

Referências Bibliográficas

- Afonso, T. J. M. (2012). *Transição e adaptação ao ensino superior: vivências académicas e identidade vocacional* (Doctoral dissertation).
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía y Educación*, 207-220.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- Araújo, B. R. (2005). Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de enfermagem.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista portuguesa de psicossomática*, 5(1), 56-64.
- Barros, R., Monteiro, A. R., & Moreira, J. A. M. (2016). Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(241).
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2012). Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*, 984-996.
- Brandão, A.L. (2016). Comportamentos alimentar e perceção de competência em crianças e adolescentes: Estudo exploratório. UBI. Portugal
- Cassoma, R. C. S., & Fernandes, D. J. F. J. (2013, January). Estratégias de aprendizagem no processo docente educativo nos estudantes do primeiro ano do curso de psicologia no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo. Learning strategies in the teaching education students in the first year of psychology. In *Congreso Universidad* (Vol. 1, No. 3).
- Castro, M. A. D. S. N. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais* (Doctoral dissertation).
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia escolar e educacional*, 9(2), 215-224.
- Da Silva Ribeiro, I., & FERREIRA DA SILVA, C. (2007). Auto-Regulação: Diferenças em Função do Ano e Área em Alunos Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 443-448.
- Donaciano, B., & Almeida, L. S. (2011). Competências de estudo e rendimento académico de alunos da Universidade Pedagógica de Moçambique. In *XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4655-4667). Universidade da Coruña.
- Donaciano, B. (2011). Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica.
- Elias, A. P. T. (2014). Processo de ajustamento de estudantes angolanos ao contexto do ensino superior.


- Fernandes, H. M. R. (2013). *Envolvimento do aluno na escola: um estudo em escolas de São Miguel* (Doctoral dissertation).
- Fernandes, D. J., Martínez, C. C. M., & Sánchez, M. S. (2015). Desempenho Docente. Contribuição para O Processo De Integração Dos Estudantes Que Ingressam No Ensino Superior. Caso Do Instituto Superior De Ciências De Educação Do Huambo, República De Angola. *Revista Órbita Pedagógica. Issn 2409-0131*, 2(1), 1-12.
- Ferreira, M. M., Raposo, N. V., & da Graça Bidarra, M. (2009). Abordagens ao estudo, rendimento académico e atribuições causais do desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (43-2), 329-348.
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286.
- Gonçalves, S., & Silva, S. (2008). Pedagogia no ensino superior.
- Gomes, C. M. A. (2011). Abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, 24(3), 438-447.
- Guimarães, C. (2016). *Estudar e Aprender no Ensino Superior: a Experiência do Aluno Novel de Engenharia Informática* (Tese de Doutoramento). Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Mendes, L., Castro, L., Almeida, A., Gomes, R., & Pereira, A. Programa de intervenção de métodos de estudos em universitários de Angola. *LIVRO DE ATAS*, 46.
- Monteiro, S. C., Almeida, L. D. S., & Vasconcelos, R. M. D. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho académico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162.
- Paiva, M. O. A. D. (2008). Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário.
- Pereira, H. M. P. (2012). *Abordagens à aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem na "história" de alunos de 9º ano de escolaridade* (Doctoral dissertation).
- Piscalho, I., & Simão, A. M. V. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos-perspetivas de investigadores e docentes. *Interacções*, 10(30).
- Rosário, P.S.L., & Almeida, L.S. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e educação*. N°3(Vol.4) Ano 3º. 1999. ISSN: 1138-1663.
- Rosário, P. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 4(1), 43-61.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, 2(2), 121-137.

- Rosário, P., Soares, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rubio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-358.
- Rosário, P., & Oliveira, M. C. (2006). Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa ESE. " *Saber e Educar.*", 11, 23-38.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. G. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo.*
- Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez Perez, J. C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5(7), 429-437.
- Ruiz, V. M. (2008). Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 451-460.
- Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & de Fonseca Rosário, P. S. L. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação académica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, (42).
- Seco, G. M. D. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S., & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões.* Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Duarte, A. L. (2012). Como ter sucesso no Ensino Superior: guia prático do estudante segundo Bolonha.
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2014). Ensino superior e desenvolvimento de competências transversais em futuros economistas e gestores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 225-236.
- Trigo, M. L. (2012). Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade.
- Trigo, L. R., Coelho, A., Moreira, A., Santos, F., Silva, J., Costa, P., ... & Rosário, P. (2008). Processos auto-regulatórios de alunos do 1.º ano do Ensino Superior: Um estudo realizado na Área Metropolitana do Porto.
- Valadas, S. T., & Faisca, L. (2013). Perfis de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior. *In Atas do XII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia, 11-13 de setembro de 2013* (pp. 7222-7242). Universidade do Minho.
- Valadas, S. T., Araújo, A. M. D. D. C., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista e-psi: revista eletrónica de psicologia, educação e saúde*, 1, 47-67.

- Vasconcelos, R., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono acadêmico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia. ICECE.
- Veiga Simão, A. M., & Flores, M. A. (2006). O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências & Letras*, 40, 229-251.
- Veiga, F., Festas, I., Taveira, M. D. C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... & Almeida, A. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico— Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31-47.

ANEXOS

*Análise
do IATE deve fazer
acompanha cadetes
este trabalho para benefício da
Inst. f. m. 31/3/2017*



INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO MILITAR

À
SUA EXCELÊNCIA DIRECTOR GERAL
DO INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO
MILITAR

LUANADA

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

50393194, Major - Celestino Estêvão António, 1º Professor da Secção de Administração Militar do Departamento de Ciências Militares no ISTM, regente da unidade curricular de Geografia Militar e estudante do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior em Portugal.

Vem por este meio pedir a V. Exa. que se digne autorizar a recolha de dados, no âmbito da elaboração de uma dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, o qual se encontra frequentar na Universidade da Beira Interior, Covilhã/Portugal, cujo o Tema é “ **Abordagens ao estudo e processos autorregulatórios dos cadetes do 1º ano dos cursos de engenharias e medicina no Instituto Superior Técnico Militar de Angola.**

A partir da aplicação do referido questionário aos cadetes do ISTM, pretendemos compreender a forma como os cadetes do 1º ano do Ensino Superior organizam o seu estudo e abordam as tarefas de aprendizagem.

A participação nos questionários é, naturalmente, voluntária e anónima, não lhes Sendo portanto solicitados, em local nenhum, a indicação do nome. Para além disso, Todas as suas respostas são estritamente confidenciais: ninguém terá acesso a elas, exceptuando o investigador responsável.

Comprometemo-me desde já a aplicar os questionários, apenas depois da autorização, e, caso V.Exa entenda necessário, prestando os esclarecimentos que pretender, esperamos a vossa melhor disponibilidade sobre o assunto .

Com os melhores cumprimentos.

Luanda, aos 31 Março de 2017

O mestrando

Celestino Estêvão António
Major

Celestino Estêvão António

Major