



**Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)**

Conhecimento e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena
Editora

Ano 2019

Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)

Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C749 Conhecimentos e saberes da psicopedagogia clínica e institucional [recurso eletrônico] / Organizadora Gladys Batista Picaglie, Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-103-9

DOI 10.22533/at.ed.039190402

1. Psicologia da aprendizagem – Estudo e ensino. 2. Psicologia educacional. 3. Psicopedagogia. I. Picaglie, Gladys Batista. II. Oliveira, Antonella Carvalho.

CDD 370.1523

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Psicopedagogia surge da necessidade de entender os processos de aprendizagem, onde seu foco principal é a Aprendizagem e o Sujeito. O profissional precisa ter um olhar abrangente para vários aspectos sociais: sujeito, família e comunidade escolar. E também aspecto cognitivo, emocional, cultural e orgânico.

O campo de atuação pode ser clínico, institucional, hospitalar e empresarial. O clínico atende crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem, utilizando técnicas de intervenção terapêutica de forma integrada com a família e colégio. O trabalho Institucional acontece nas Instituições de Ensino, trabalhando com a prevenção dos problemas de aprendizagem e realizando projetos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O psicopedagogo está conquistando campo no mercado de trabalho. Podemos perceber nos artigos que compõe o “*e book Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional*” os diversos âmbitos de atuação, descrevendo sua importância para o processo psicossócio educacional.

Uma boa leitura!

Gladys Batista Picaglie

Antonella Carvalho de Oliveira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS	
Camila Rezende Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0391904021	
CAPÍTULO 2	8
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904022	
CAPÍTULO 3	19
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, LEITURA E ESCRITA DO ALUNO SURDO	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904023	
CAPÍTULO 4	28
MEDIÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM AVALIATIVA DE UM MODELO DE ALCANCE AMPLO	
Elisabete Pinto da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.0391904024	
CAPÍTULO 5	39
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: A PRÁTICA DOCENTE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Miryan Cristina Buzetti	
DOI 10.22533/at.ed.0391904025	
CAPÍTULO 6	46
ANALFABETISMO AFETIVO EM ADOLESCENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS ORGANIZAÇÕES	
Marisa Cláudia Jacometo Durante	
Kelly Danelli dos Passos	
Marcia Maria Schaab	
Paulo Renato Foletto	
DOI 10.22533/at.ed.0391904026	
CAPÍTULO 7	60
REFLEXÕES ACERCA DOS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO, ÉTICA E CIVILIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR	
Elane Luís Rocha	
Cláudia Bernardes de Almeida Rosa	
Dalva Aparecida Bispo de Oliveira Miro	
DOI 10.22533/at.ed.0391904027	

CAPÍTULO 8 69

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTEGRAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

Elizabeth Francelino
Nadia Sanzovo
Joaquim José Jacinto Escola

DOI 10.22533/at.ed.0391904028

CAPÍTULO 9 79

A AVALIAÇÃO COMO PRÊMIO: PERSPETIVAS DE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Teresa Paulino dos Santos
Maria Palmira Alves

DOI 10.22533/at.ed.0391904029

CAPÍTULO 10 98

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL A PARTIR DO PROGRAMA MENOR APRENDIZ

Marisa Claudia Jacometo Durante
Eliana Aparecida Gonçalves Simili
Moacir Juliani
Rodrigo Antonio Szablewski

DOI 10.22533/at.ed.03919040210

CAPÍTULO 11 115

EMERGING AS EARLY CHILDHOOD TEACHER: CRITICAL CHALLENGES

Dalila Maria Brito da Cunha Lino
Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira
Maria Cristina Cristo Parente

DOI 10.22533/at.ed.03919040211

CAPÍTULO 12 127

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO

Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira
Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro
Brigite Carvalho da Silva

DOI 10.22533/at.ed.03919040212

CAPÍTULO 13 136

O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO... INTERAÇÕES QUE (NOS) FORMAM E DESENVOLVEM

Teresa Sarmento
Conceição Leal da Costa

DOI 10.22533/at.ed.03919040213

CAPÍTULO 14 151

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Ludynnylla Paiva Botta dos Passos
Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.03919040214

CAPÍTULO 15	157
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE WEB 2.0 – UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Nadia Sanzovo Joaquim José Jacinto Escola	
DOI 10.22533/at.ed.03919040215	
CAPÍTULO 16	173
A UNIVERSIDADE, A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A INCLUSÃO SOCIAL	
Armando Paulo Ferreira Loureiro Antonio Izomar Rodrigues Madeiro João Carlos Pereira Coqueiro Maria José Quaresma Portela Corrêa Manoel Domingos Castro Oliveira Sílvia De Fátima Nunes Da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.03919040216	
CAPÍTULO 17	182
A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL PELOS PROFESSORES DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS	
Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz Joaquim José Jacinto Escola Regiane Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.03919040217	
CAPÍTULO 18	193
MOTIVAÇÃO E OUTROS FACTORES QUE INFLUENCIAM OS MÉTODOS DE ESTUDO. O CASO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA	
Laurinda Magalhães Carlos Sebastião Máquina Mendes Anabela Maria de Sousa Pereira Agatângelo Joaquim dos Santos Eduardo	
DOI 10.22533/at.ed.03919040218	
CAPÍTULO 19	210
A ARTE DE VER: VAMOS FOTOGRAFAR?	
Elaine Simões Romual Rebeca Maria de Lurdes Dias de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.03919040219	
CAPÍTULO 20	224
O DIRETOR NO NOVO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA E AS (DES) CONTINUIDADES DEMOCRÁTICAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS	
Maria Fernanda dos Santos Martins Ana Paula Morais Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.03919040220	
CAPÍTULO 21	238
TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS CURRICULARES	
Sandra Faria Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.03919040221	

MOTIVAÇÃO E OUTROS FACTORES QUE INFLUENCIAM OS MÉTODOS DE ESTUDO. O CASO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA

**Laurinda Magalhães Carlos Sebastião
Máquina Mendes**

Instituto Superior de Ciências da Saúde,
Universidade Agostinho Neto, Angola

Anabela Maria de Sousa Pereira
Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro, Portugal

Agatângelo Joaquim dos Santos Eduardo
Instituto Superior de Ciências da Saúde,
Universidade Agostinho Neto, Angola

RESUMO: Vários programas têm procurado desenvolver competências e a promoção do sucesso académico. Acredita-se que a influência dos fatores externos, bem como as competências motivacionais, de entre outras dimensões, poderão auxiliar na trajetória académica. Apartir de um estudo quantitativo, com 286 alunos, de ambos os géneros, com médias de idade de 22.58 anos (DP=4.65), que frequentavam os primeiros anos das licenciaturas na Universidade Agostinho Neto em Angola, procurou-se verificar a influencia da Motivação e de outros factores na aquisição de competências por estudantes universitários angolanos através da recolha de informações sobre os métodos de estudo dos estudantes do Ensino Superior de Angola. Foi definida a Escala de Competências de Métodos de Estudo (ECME-ES). A ECME-ES, constituída por

seis subescalas, apresentou resultados mais elevados, por ordem decrescente, as seguintes dimensões, com diferentes fatores associados: I. Motivação, II. Compreensão, III. Avaliação, IV. Organização diária da área de estudo, V. Gestão do Tempo e VI. Procrastinação, sendo verificada, tal como apontam os resultados, que Motivação tem o resultado médio mais elevado (M= 4.42, DP= 0.62), com um fator associado e denominado *envolvimento no processo de ensino e aprendizagem*. Atenta-se que essa dimensão demonstrou valores mais elevados, sendo ela um indicador de que, para haver resultados académicos eficazes, a Motivação precisa estar efetivamente aliada ao proceso de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: motivação, métodos de estudo, ensino superior, sucesso académico, competências.

ABSTRACT: Several programs are created to develop skills and promote academic success. It is believed that the influence of external factors, as well as motivational skills, among other dimensions, may help in the academic trajectory. From a quantitative study, with 286 students of both sexes, with a mean age of 22.58 years (SD=4.65). All of the students attended the first years of the degree programs at Agostinho Neto University in Angola. We sought to verify the influence of Motivation and

other factors in the acquisition of skills by Angolan university students through the collection of information on the methods of study of students of Higher Education in Angola. The Competency Scale of Study Methods (ECME-ES) was defined. ECME-ES, consisting of six subscales, presented higher mean scores, in descending order, the following dimensions, with different associated factors: I. Motivation, II. Understanding, III. Evaluation, IV. Daily organization of the study area, V. Time Management and VI. Procrastination. As indicated by the results, Motivation has the highest average result ($M = 4.42$, $SD = 0.62$), with an associated factor called *involvement in the teaching and learning process*. It is important to note that this dimension has shown higher values, being an indicator that, in order to have effective academic results, Motivation needs to be effectively allied to the teaching and learning process.

KEYWORDS: motivation, study methods, higher education, academic success, skills.

1 | INTRODUÇÃO

A busca do conhecimento científico é hoje cada vez mais intensa, sendo notória a demanda de oportunidades no ensino superior. Em Angola, de uma única Universidade em todo País, a Universidade Agostinho Neto (UAN) até à década de 90 no século passado, regista-se hoje cerca de uma centena de instituições de ensino superior entre públicas e privadas. Assim, uma parte significativa da juventude concretizou a grande expectativa de obter a formação universitária. Porém, a aquisição de competências e habilidades profissionais deve ser acompanhada de motivação correcta e da aplicação eficiente de métodos de estudo que permita atingir o sucesso no processo de formação académica e científica.

Foi objetivo desta pesquisa perceber como a motivação e outros factores influenciam a aquisição de competências nos estudantes universitários angolanos através da recolha de informações sobre os métodos de estudo dos estudantes do Ensino Superior de Angola.

Na perspetiva de Perrenoud (1999), uma competência é uma capacidade que nos induz a agir de forma eficaz perante as situações com que nos deparamos na vida. Uma competência é apoiada no conhecimento, mas não se centra e limita somente a ele. Donaciano (2006), define competência como um certo domínio de uma pessoa para o desempenho de atividades com sucesso.

Para Gilbert e Parlier (1992 apud Jardim, 2007) é considerado competente o indivíduo que inclui e combina de uma forma dinâmica o “saber saber”, o “saber fazer” e o “saber ser”, transformando-os em atividades através das quais cria evidências da sua competência e assim se adapta às “... condições mutantes de cada contexto” (Jardim, 2007, p.78). Outro dos elementos comuns para a definição de competência é a intersubjectiva que resulta da validação, por parte de outros sujeitos, da ação competente que visa refletir a capacidade do indivíduo para reunir diferentes saberes

no sentido da realização adequada e bem-sucedida da atividade.

Nesta investigação foi assumida a definição de competência proposta por Jardim (2007, p.79), na qual é entendida como a “... *capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de aptidões numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido*”. O autor acrescenta ainda que o sucesso desta operacionalização (realizada com competência) decorre do pacto efetuado entre aquele que se assume competente para a realização da atividade e um terceiro que lhe reconhece capacidade para tal.

Segundo Nimitz e Pinto (2008), a motivação proporciona os estímulos necessários para uma aprendizagem mais eficaz. E Chiavenato (2005), considera que a motivação é um estado íntimo que impele os indivíduos a comportarem-se de uma determinada maneira para alcançarem seus objetivos ou realizar suas tarefas pessoais. A motivação está interligada às forças interiores das pessoas e à forma como estas conduzem os seus comportamentos. Cada vez mais se verifica a influência da motivação na aprendizagem. Segundo Donaciano (2011), é a motivação que influenciará o envolvimento e a persistência no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a motivação está inteiramente ligada às competências que auxiliarão na avaliação e organização dos objetivos e metas a alcançar por parte dos estudantes.

A motivação está implícita no processo de aprendizagem, seja por parte de quem ensina, seja por parte de quem aprende. Um estudante motivado será mais atento e disciplinado, e mais interessado ao que estiver ao seu redor. Acredita-se que quanto mais motivado o estudante estiver, maior a probabilidade de organizar o seu estudo e aumentar o seu desempenho académico.

Para Nimitz e Pinto (2008), a motivação leva o aluno a empenhar-se, envolver-se e desejar estar ativamente incluído no seu processo de ensino e de aprendizagem, esforçando-se cada vez mais para aprender e evoluir.

A aprendizagem precisa envolver o uso dos saberes e estratégias pessoais para idealizar e alcançar objetivos. Neste processo, as perceções de autoeficácia são fundamentais para um resultado satisfatório (Donaciano, 2011). No processo de aprendizagem é portanto, pressuposto que os alunos tenham a responsabilidade perante as situações de organização e gestão frente as novas aprendizagens e as variáveis que possam surgir neste novo percurso.

Desde cedo, as competências de autorregulação e de autoeficácia são impulsionadores da motivação dos alunos em prol das novas aprendizagens. Piletti (2007), refere que a falta de motivação pode estar estritamente interligada à origem da não satisfação de necessidades que antecedem a aprendizagem, tais como fatores de adaptação, saúde, fome, cansaço, de entre outros.

A autorregulação é a explicitação de que os alunos não são aprendentes passivos, pelo contrário contribuem ativamente para alcançar os seus objetivos, exercitando o controlo sobre o seu processo de aprendizagem. A competência da autorregulação potencia, na aprendizagem, a execução das atividades, o delinear dos objetivos e

motiva o estudante nos momentos de dificuldades (Veiga, 2013).

Apesar do conceito de autorregulação não estar em consenso perante os investigadores, Donaciano (2011) verificou que esta competência é fundamental para o controlo dos pensamentos, sentimentos e comportamentos, de forma a orientar o estudante num âmbito cognitivo, metacognitivo e afetivo.

Neste sentido, muitas investigações têm-se centrado na compreensão da atuação da autorregulação na prática. Os autores observam à sua atenção para alguns processos chaves, tais como a gestão do tempo, estabelecimento de objetivos, definição de estratégias de aprendizagem, monitorização dos estudos e de atribuições casuais, procura de recursos, motivação e crença da autoeficácia (Donaciano, 2011), autorregulação e autoconhecimento.

2 | METODOLOGIA

O instrumento incide primeiro na recolha de dados sociodemográficos da amostra e depois enfoca as habilidades e métodos de estudo dos estudantes universitários, tendo sido adaptada a escala utilizada por Donaciano (2011).

Para validar e aplicar a Escala de Competências e Métodos de Estudo (ECME-ES) num contexto angolano foram usados procedimentos éticos, através de termos de autorização e consentimentos livres e esclarecidos.

O instrumento foi enviado por *E-mail* para o departamento da área académica que concedeu a autorização, enviou os inquéritos aos alunos que os preencheram em sala de aula com a devida autorização e supervisão dos docentes. Estes reencaminharam os questionários preenchidos para o Departamento de Assuntos Académicos, o qual devolveu aos investigadores.

À base do estudo de Donaciano (2011), foram acrescentadas as competências da “gestão do tempo” e da “procrastinação.” A ECME-ES continha uma escala de Likert, com 5 níveis de concordância, em que “1” correspondia a *descordo totalmente* e “5” a *concordo totalmente*. Todas afirmações serviam para avaliar a “gestão do tempo”, a “compreensão,” o “comportamento diário”, a “avaliação”, a “procrastinação” e a “motivação”.

De acordo com Hill e Hill (2009), para verificar a credibilidade e coerência das questões foi realizado um pré-teste antes da aplicação do questionário, com a participação aleatória de 10 alunos. Algumas perguntas do pré-teste foram reformuladas para melhorar a interpretação e diminuir o tempo de preenchimento da Escala. Outros 30 alunos testaram o questionário novamente, não tendo sido verificadas evidências de dificuldade no seu preenchimento.

A amostra foi de 286 alunos que frequentavam o 1º ano do Instituto Superior de Ciências da Saúde e na Cidade Universitária da UAN no ano letivo 2014, sendo 148 mulheres (51.7%) e 138 homens (48,3%) com média de idade de 22.58 anos

(DP= 4.65), sendo 86.7% solteiros, 6.3% casados, 5.9% vivendo em união de facto, 0.3% divorciados. Cerca de 87,4% dos alunos proviam da Província de Luanda, 87,1% moravam em casa/apartamento e 65,4% nunca reprovou. A nota média de acesso ao Ensino Superior foi 9.29 (DP= 1.96).

O instrumento original foi reformulado após a análise da estrutura de correlação inicial dos 63 itens, tendo resultado na Tabela 1, a qual mostra a organização inicial e final, após a modificação dos itens nas escalas de Gestão do tempo (GT), Compreensão (CPR), Comportamento diário (CD), Avaliação (AV), Procrastinação (PROC) e Motivação (MOT). Na validação foram eliminados 16 itens, permanecendo 47. A eliminação destes itens teve como base os seguintes critérios: a) Carga fatorial inferior a 0.35; b) Carga fatorial superior a 0.35 de um item em mais que um fator; c) Correlação item-total inferior a 0.30.

Deste modo, o item de Gestão de tempo GT4 foi alocado na escala de Avaliação. Os itens GT5, GT6 e GT14 foram alocados na escala de procrastinação; os itens da escala de Comportamento diário CD1, CD4, foram alocados nas escalas de Gestão de tempo, e o item CD6 foi alocado na escala da Compreensão.

Item – Escala original	Item – Escala modificada
GT1 Escrevo objetivos diários e semanais para o meu estudo.	GT
GT2 Estabeleço prioridades entre as diferentes disciplinas a estudar e atividades que devo realizar.	GT
GT3 Faço um registo de todos os trabalhos e provas a realizar nos próximos tempos.	GT
GT4 Questiono-me se o que estou a fazer permite atingir os meus objetivos.	AV*
GT5 No momento de estudar começo normalmente por comer, ver TV ou conversar com alguém.	PROC*
GT6 Tenho a tendência de fazer primeiro as tarefas rápidas, fáceis e de que eu gosto mais.	PROC*
GT7 Pelo menos uma vez por mês, faço um registo de como estou a usar o meu tempo de estudo.	GT
GT8 Frequentemente tenho de dormir menos para conseguir estudar todas as disciplinas.	GT
GT9 Planifico o meu estudo marcando um determinado tempo para cada tarefa.	GT
GT10 Escrevo uma lista de coisas a fazer todos os dias.	GT
GT11 Penso frequentemente que me devia organizar mais.	GT
GT12 Analiso os registos das aulas e procuro maneiras de simplificar ou melhorá-los.	GT
GT13 A minha área de estudo devia estar mais arrumada.	GT
GT14 Socialização (por exemplo, facebook) impedem-me às vezes de me concentrar nos estudos.	PROC*
GT15 As pessoas dizem-me frequentemente que eu devia parar um bocado, relaxar e estudar menos.	GT

Item – Escala original	Item – Escala modificada
GT16 Normalmente durmo o suficiente, faço exercício físico regular e como comida saudável.	GT
GT17 Sinto muita tensão e pressão enquanto estudo e tenho dificuldades em lidar bem com isso.	GT
GT18 Sinto que não tenho tempo suficiente para descansar ou divertir-me.	GT
CPR1 Deteto as palavras-chave de um texto.	CPR
CPR2 Nas aulas, fico atento(a) ao professor e à turma para entender melhor as matérias.	CPR
CPR3 Quando estudo faço anotações, resumos ou esquemas.	CPR
CPR4 Capto as principais ideias de um texto.	CPR
CPR5 Refaço os exercícios e releio os apontamentos para entender a matéria	CPR
CPR6 Memorizo os conteúdos através da leitura.	CPR
CPR7 Reescrevo as partes importantes de um texto ou anotações à medida que estudo.	CPR
CPR8 Gosto de esclarecer as dúvidas que tenho à medida que estudo as matérias.	CPR
CPR9 Anoto aspetos que não compreendo para depois pedir ajuda ou voltar a eles e superar as dificuldades.	CPR
CPR10 Para participar melhor das aulas, estudo o conteúdo antecipadamente.	CPR
CPR11 Relaciono o conteúdo da aula com aprendizagens anteriores a fim de compreender melhor os conceitos.	CPR
CPR12 Estudo a matéria numa sequência que facilite a minha compreensão.	CPR
CD1 Elaboro um horário de estudo que procuro seguir diariamente.	GT*
CD2 Em geral sou assíduo às aulas.	CD
CD3 Tenho o meu material de estudo organizado por disciplinas	CD
CD4 Consigo ter tempo suficiente para estudar todas as matérias.	GT*
CD5 Quando necessário procuro um local reservado para estudar.	CD
CD6 Nas aulas concentro-me para entender a explicação dos professores.	CPR*
CD7 Antes de começar a estudar verifico se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper.	CD
CD8 Leio sempre os textos e faço os exercícios sugeridos pelos professores.	CD
AV1 Quando vou concluir o estudo de uma matéria verifico se entendi tudo.	AV
AV2 Consigo antecipar benefícios futuros do esforço que dedico ao meu estudo.	AV
AV3 Confronto os meus conhecimentos com os dos colegas para aprofundar o meu domínio das matérias	AV
AV4 Consigo identificar as causas dos resultados fracos no meu rendimento académico.	AV

Item – Escala original	Item – Escala modificada
AV5 Avalio o meu desempenho nas provas para definir quanto devo estudar.	AV
AV6 Procuro conhecer como os professores elaboram as provas para adequar o meu estudo.	AV
AV7 Preparo-me para o teste antecipando questões que possam ser colocadas sobre a matéria.	AV
AV8 Primeiro leio a prova para ter uma ideia do seu conteúdo e só depois respondo às questões.	AV
AV9 Sinto satisfação com a forma como estudo.	AV
PROC1 Quando o professor manda fazer uma tarefa faço-a imediatamente.	PROC
PROC2 Normalmente deixo de estudar disciplinas que me são desagradáveis.	PROC
PROC3 Faço a revisão do conteúdo das aulas todos os dias.	PROC
PROC4 Adio para o dia seguinte o que deveria estudar hoje.	PROC
PROC5 Tenho tendência de esperar até ao último minuto para começar a estudar.	PROC
PROC6 Frequentemente tenho de esperar a disposição certa ou a altura certa para estudar.	PROC
PROC7 Perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para as provas.	PROC
PROC8 Preocupo-me frequentemente com a possibilidade de ter tomado uma má decisão relativa aos estudos.	PROC
MOT1 Motivo-me para continuar a estudar esforçando-me para obter melhores resultados.	MOT
MOT2 Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades das matérias.	MOT
MOT3 Imagino exemplos de aplicação prática para um assunto se isso me motiva a estudá-lo melhor.	MOT
MOT4 Com frequência distraio-me quando não consigo compreender as matérias.	MOT
MOT5 Esforço-me por estudar mais intensamente um conteúdo mais difícil.	MOT
MOT6 Não consigo estudar certos conteúdos quando eles não me interessam.	MOT
MOT7 O meu estudo está a ser importante para desenvolver competências para o meu futuro profissional.	MOT
MOT8 Esforço-me por obter os melhores resultados académicos possíveis.	MOT

Tabela 1- Instrumento ECME-ES após análise exploratória e apreciação teórica dos 63 itens.

O tratamento estatístico foi feito com o SPSS (v.22, IBM Corporation, 2013). A caracterização da amostra foi realizada com recurso ao cálculo de medidas descritivas como média, desvio padrão, frequências ou percentagens.

A validação do instrumento foi feita com análises de fiabilidade e validade (Maroco, 2003; Field, 2005).

Neste estudo considerou-se como valor mínimo do alfa de Cronbach 0.60 (Pestana e Gageiro, 2008) e correlação item-total acima de 0.30 (Tabachnick e Fidell, 2007).

Para analisar a validade foi utilizada uma Análise em Componentes Principais (ACP), com recurso a uma técnica de rotação ortogonal Varimax, cujo objetivo é atribuir a cada item uma carga fatorial “exclusiva” a um só fator (Field, 2005). Esta carga fatorial diz respeito à correlação existente entre o fator e o item que pode variar entre -1 e 1, em que o 0 representa ausência de covariância. Quanto mais o valor de correlação se aproximar dos extremos -1 ou 1 maior será a ligação entre esse item com o fator. Neste estudo foi considerado como critério de inclusão de um item no fator à obtenção de uma carga fatorial acima de 0.35 (Schmitt, 2011).

Um outro importante princípio da validação é o da extração de fatores baseada em valores próprios superiores a 1 (Pestana e Gageiro, 2008). Os valores próprios dizem respeito à quantidade de variância explicada extraída com cada fator. O total de variância explicada diz respeito à quantidade de variabilidade explicada por todos os fatores cujo valor próprio seja superior a 1, considerando-se este como o critério (Pestana e Gageiro, 2008). O somatório das variâncias explicadas de todos os fatores deve ser pelo menos 50% (Maroco, 2003; Field, 2005). O screeplot, diagrama que projeta a variância explicada/valores próprios por cada fator (eixo yy), pelo número de fatores extraídos (eixo xx), foi também analisado como método de seleção do número de fatores.

Para a realização da ACP foram tidos em conta os seus dois pressupostos fundamentais: a) O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permite conhecer a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis. Logo, que pode ser atribuída a um fator comum. O critério considerado foi $KMO > 0.60$ (Maroco, 2003; Field, 2005); b) O teste de esfericidade de Bartlett (BTS) que testa se a matriz de correlação é uma matriz identidade (H_0), o que indica se há ou não correlação entre os dados. Este teste rejeita a hipótese nula se $p < 0.05$, indicando assim evidências da existência de correlações aceitáveis entre as variáveis/itens (Diamantopoulos e Siguaw, 2000; Field, 2005).

Na análise de fiabilidade e validade da amostra foram invertidos os itens cuja formulação era contrária à dos restantes, permitindo assim medir cada fator no sentido positivo. Deste modo a solução final contou com alguns itens invertidos: itens 6 e 7 na escala de gestão do tempo e itens 3-8 na escala de procrastinação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados abaixo mostram que a fiabilidade e validade das tabelas analisadas, que correspondem aos construtos, nomeadamente GT, CPR, CD, AV, PROC e MOT são aceitáveis, permitindo concluir que as propriedades psicométricas do instrumento

são apropriadas. Todas as escalas cumpriram os critérios $KMO > .60$ e $BTS, p < .001$.

Quanto à variância explicada, apenas na *avaliação* este valor ficou abaixo de 50%, porém, próximo deste critério (47.39%). Todas as cargas fatoriais foram superiores a .35, sugerindo correlação adequada entre os itens e o respectivo fator.

Não foi encontrada qualquer carga fatorial abaixo de .40. Ao nível da consistência interna foram detetados valores de alfa de Cronbach abaixo de .60 no *Comportamento diário*, com .50 e *Procrastinação* com .54, conforme a Tabela 2. Todos os restantes foram iguais ou superiores a 0.60.

Na subescala de *comportamento diário* foi encontrado um único fator designado: *organização diária da área de estudo* ($M = 3.91, DP = 0.71$). Os resultados deste estudo apontam para a importância do local escolhido, nomeadamente na necessidade de demarcação de um espaço próprio para o estudo que deve oferecer boas condições de conforto, iluminação, higiene, ventilação, evitando também espaços com muitos estímulos visuais e sonoros.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE COMPORTAMENTO DIÁRIO	CARGA FATORIAL
1. Tenho o meu material de estudo organizado por disciplinas	0.74
2. Antes de começar a estudar verifico se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper.	0.70
3. Leio sempre os textos e faço os exercícios sugeridos pelos professores.	0.68
α cronbach	0.50
Variância explicada	50.00%

$kmo = 0.60, bts, p < .001$

Tabela 2- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Comportamento diário

Quanto à *procrastinação* foram encontrados três fatores: *autorregulação* ($M = 3.59, DP = 0.93$), *manifestação da procrastinação* ($M = 2.96, DP = 0.87$) e *procrastinação no estudo diário* ($M = 3.66, DP = 0.80$).

Esses resultados, se harmonizam com as pesquisas de Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), sobre a autorregulação e a procrastinação em estudantes universitários, como forma de colaborar com o processamento superficial das informações e compreensão daquilo que se pretende aprender, bem como, dum desempenho abaixo do esperado.

Segundo as referidas autoras, uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação nos estudos, dá indícios, de que o estudante que procrastina, tem dificuldade em utilizar as suas estratégias de

autorregulação da aprendizagem.

Quanto ao resultado da procrastinação no estudo diário, os resultados de tais investigadoras também apresentam correlações negativas e significantes.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE PROCRASTINAÇÃO	CARGA FATORIAL		
	F1	F2	F3
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa faço-a imediatamente	.74		
2. Faço a revisão do conteúdo das aulas todos os dias.	.69		
3. Tenho a tendência de fazer primeiro as tarefas rápidas, fáceis e de que eu gosto mais.		.66	
4. Frequentemente tenho de esperar a disposição certa ou a altura certa para estudar.		.65	
5. No momento de estudar começo normalmente por comer, ver tv ou conversar com alguém.		.63	
6. Perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para as provas.			.68
7. Tenho tendência de esperar até ao último minuto para começar a estudar.			.64
8. Adio para o dia seguinte o que deveria estudar hoje.			.62
α cronbach		.54	
Variância explicada		53.87	

kmo= .61, bts, p<.001

Tabela 3- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Procrastinação

Os fatores em cada escala foram nomeados de acordo com os itens que neles foram alocados devido à carga fatorial elevada. Os fatores pertencentes à subescala de gestão do tempo que foram nomeados como: *organização do estudo* (M= 3.40, DP= 0.79), *gestão das atividades diárias do estudo* (M= 3.00, DP= 0.91), *organização da área de estudo* (M= 4.01, DP= 0.82) e *planeamento do estudo* (M= 3.22, DP= 0.85).

Estes fatores estão relacionados com a utilização adequada do tempo, com os objetivos definidos pelos próprios alunos, bem como os critérios estabelecidos para alcançar e avaliar as suas próprias aprendizagens, de forma a gerir e valorizar seu tempo de maneira eficaz (Ramos, 2013).

Os resultados concordam com os de Costa (2005) que refere a relevante importância do planeamento individual, no sentido de que os estudantes organizem um plano de atividades diárias e/ou semanais no qual estejam incluídos não só as tarefas a serem desenvolvidas, mas também a relação dos exames com as datas e os resultados, bem como a definição das horas de estudo semanais, para que assim,

possam organizar-se e gerir melhor seu tempo, buscando resultados satisfatórios.

No estudo de Virtanen, Nevgi e Niemi (2013), os resultados apontam para uma relação importante entre a gestão do tempo e outras estratégias de autorregulação como autocontrole, autoavaliação e busca ativa por ajuda com vista na resolução de problemas, fatores igualmente preditores do sucesso acadêmico em estudantes do Ensino Superior.

De acordo com Nadinloyi et al. (2013), as competências de gestão de tempo podem ser treinadas, o que, dada a relação entre esta dimensão do comportamento e o desempenho acadêmico, se revela como fator importante a ter em conta para o sucesso em estudantes do Ensino Superior.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE GESTÃO DO TEMPO	CARGA FATORIAL			
	F1	F2	F3	F4
1. Elaboro um horário de estudo que procuro seguir diariamente.	.75			
2. Planifico o meu estudo marcando um determinado tempo para cada tarefa.	.72			
3. Escrevo objetivos diários e semanais para o meu estudo.	.66			
4. Pelo menos uma vez por mês, faço um registo de como estou a usar o meu tempo de estudo.	.65			
5. Escrevo uma lista de coisas a fazer todos os dias.	.59			
6. Sinto que não tenho tempo suficiente para descansar ou divertir-me.		.67		
7. Frequentemente tenho de dormir menos para conseguir estudar todas as disciplinas.		.67		
8. Normalmente durmo o suficiente, faço exercício físico regular e como comida saudável.		.67		
9. A minha área de estudo devia estar mais arrumada.			.81	
10. Penso frequentemente que me devia organizar mais.			.74	
11. As pessoas dizem-me frequentemente que eu devia parar um bocado, relaxar e estudar menos.				.72
12. Faço um registo de todos os trabalhos e provas a realizar nos próximos tempos.				.67
α cronbach				.60
Variância explicada				53.31%

kmo= .70, bts, p<.001

Tabela 4- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Gestão do Tempo

Na subescala de *compreensão* foram encontrados os fatores: *organização da informação* (M= 4.22, DP= 0.55), *compreensão em sala de aula* (M= 3.90, DP= 0.66) e

sistematização da informação (M= 4.06, DP= 0.67). Neste trabalho, foram verificadas semelhanças ao estudo de Donaciano e Almeida (2011), com estudantes universitários de Moçambique, onde se observam as atitudes de compreensão e organização da informação que se apresentam como estratégias que o aluno aplica para facilitar a sua aprendizagem e incrementar o seu desempenho escolar.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE COMPREENSÃO	CARGA FATORIAL		
	F1	F2	F3
1. Estudo a matéria numa sequência que facilite a minha compreensão.	.75		
2. Nas aulas concentro-me para entender a explicação dos professores.	.68		
3. Nas aulas, fico atento(a) ao professor e à turma para entender melhor as matérias.	.65		
4. Para participar melhor das aulas, estudo o conteúdo antecipadamente.	.53		
5. Gosto de esclarecer as dúvidas que tenho à medida que estudo as matérias.	.47		
6. Memorizo os conteúdos através da leitura.		.78	
7. Capto as principais ideias de um texto.		.63	
8. Relaciono o conteúdo da aula com aprendizagens anteriores a fim de compreender melhor os conceitos.		.52	
9. Quando estudo faço anotações, resumos ou esquemas.			.81
10. Reescrevo as partes importantes de um texto ou anotações à medida que estudo.			.68
11. Refaço os exercícios e releio os apontamentos para entender a matéria			.45
α cronbach			.76
Variância explicada			50.22%

kmo= .84, bts, p<.001

Tabela 5- Análises de fiabilidade e validade o fator de Compreensão

A subescala da *motivação* teve um único fator denominado *envolvimento no processo de ensino e aprendizagem* (M= 4.42, DP= 0.62). A motivação demonstrou valores mais elevados, indicando que, para haver um estudo eficaz, a motivação precisa estar aliada às outras competências.

Segundo Paulino, Sá e Silva (2015), em seu estudo sobre a autorregulação da motivação, a motivação é considerada um tema essencial quando se reflete sobre a aprendizagem e o sucesso escolar, bem como a autorregulação da motivação, já que esta é identificada na aprendizagem como um aspeto fundamental para as competências de autorregulação da aprendizagem.

As competências motivacionais são evidenciadas pelos fatores e características pessoais, por isso são interligadas aos objetivos, interesses, expectativas, vontades e emoções da própria pessoa e nessa perspectiva, o auto conhecimento e a auto aceitação são imprescindíveis neste âmbito. Por outro lado, os fatores motivacionais podem ser extrínsecos aos alunos, como apoio dos familiares e respostas positivas dos professores. Segundo Moreira et al. (2013), os estudantes do Ensino Superior com desempenho acadêmico mais baixo são também os que estão menos motivados.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE MOTIVAÇÃO	CARGA FATORIAL
	F1
1. Esforço-me por obter os melhores resultados acadêmicos possíveis.	.78
2. O meu estudo está a ser importante para desenvolver competências para o meu futuro profissional.	.75
3. Motivo-me para continuar a estudar esforçando-me para obter melhores resultados.	.77
α cronbach	.67
Variância explicada	60.61%

kmo= .84, bts, p<.001

Tabela 6- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Motivação

Na subescala de *avaliação* foram identificados três fatores: *atitude face à avaliação* (M= 3.90, DP= 0.66), *preparação de exames* (M= 4.12, DP= 0.61) e *autoanálise face ao desempenho* (M= 3.85, DP= 0.85), que podem ser observados de forma interligada.

Neste aspeto, Ramos (2013) afirma que a preparação do aluno para a avaliação e a sua atitude frente a esta é crucial para o seu desempenho, pois a sua preparação prévia poderá libertá-lo da sensação de ansiedade, acarretando uma maior confiança frente ao teste, contrariamente, aqueles estudantes que se prepararam de forma insatisfatória poderão apresentar maiores níveis de ansiedade e chegarão ao teste sem confiança na sua capacidade de aprovação.

Neste estudo a avaliação é tida como uma componente importante das competências e métodos de estudo. Para Broadbent e Poon (2015), a avaliação pode funcionar como uma estratégia de autorregulação, responsável pela criação de balizas visando o alcance de objetivos, e controlo de processos com vista ao sucesso académico. Segundo Virtanen, Nevgi e Niemi (2013), a avaliação é uma componente essencial para alcançar o sucesso académico e correlaciona-se de forma forte com a persistência com vista ao sucesso, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adequadas, expectativas de sucesso, autoeficácia e motivação intrínseca. A avaliação é deste modo, uma ferramenta importante a ter em conta para a melhoria do desempenho académico e um construto chave a ser avaliado nos alunos do Ensino Superior.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE AVALIAÇÃO	CARGA FATORIAL		
	F1	F2	F3
1. Sinto satisfação com a forma como estudo.	.66		
2. Preparo-me para o teste antecipando questões que possam ser colocadas sobre a matéria.	.65		
3. Consigo antecipar benefícios futuros do esforço que dedico ao meu estudo.	.53		
4. Quando vou concluir o estudo de uma matéria verifico se entendi tudo.	.48		
5. Primeiro leio a prova para ter uma ideia do seu conteúdo e só depois respondo às questões.		.70	
6. Avalio o meu desempenho nas provas para definir quanto devo estudar.		.65	
7. Consigo identificar as causas dos resultados fracos no meu rendimento académico.		.62	
8. Questiono-me se o que estou a fazer permite atingir os meus objetivos.		.40	
9. Confronto os meus conhecimentos com os dos colegas para aprofundar o meu domínio das matérias			.78
10. Procuro conhecer como os professores elaboram as provas para adequar o meu estudo.			.70
α cronbach			.63
Variância explicada			47.39%

kmo= .71, bts, p<.001

Tabela 7- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Avaliação

Os resultados médios mais elevados foram encontrados na Tabela 8, pela Motivação (M= 4.42, DP= 0.62), seguidos pela Compreensão (M= 4.06, DP= 0.49), Avaliação (M= 3.96, DP= 0.50), Organização diária da área de estudo (M= 3.91, DP= 0.71), Gestão do Tempo (M= 3.41, DP= 0.47) e Procrastinação (M= 3.40, DP=0.60).

SUBESCALA	FATOR	M	DP
GESTÃO DO TEMPO	Organização do estudo	3.40	0.79
	Gestão das atividades diárias de estudo	3.00	0.91
	Organização da área de estudo	4.01	0.82
	Planeamento do estudo	3.22	0.85
	Gestão do tempo (total)	3.41	0.47
COMPREENSÃO	Organização da informação	4.22	0.55
	Compreensão em sala de aula	3.90	0.66
	Sistematização da informação	4.06	0.67
	Compreensão (total)	4.06	0.49

COMPORTAMENTO DIÁRIO	Organização diária da área de estudo (total)	3.91	0.71
	AVALIAÇÃO		
	Atitude face à avaliação	3.90	0.66
	Preparação de exames	4.12	0.61
	Autoanálise face ao desempenho	3.85	0.85
	Avaliação (total)	3.96	0.50
PROCRASTINAÇÃO	Autorregulação	3.59	0.93
	Manifestação da procrastinação	2.96	0.87
	Procrastinação no estudo diário	3.66	0.80
	Procrastinação (total)	3.40	0.60
MOTIVAÇÃO	Envolvimento no processo ensino aprendizagem (total)	4.42	0.62

Tabela 8- Resultados médios para os fatores criados

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da ECME-ES permitiram identificar 6 fatores fundamentais para a avaliação das competências e métodos de estudo dos estudantes do Ensino Superior: GT, CPR, CD, AV, PROC e MOT.

A adaptação de uma escala, numa dimensão transcultural, compreende uma série de passos para redefinição dos itens que se inserem devidamente no contexto a ser validado. Após a adaptação e validação da ECME-ES, acreditamos que é possível, enquanto docentes, aprimorarmos alguns aspetos em sala de aula para apresentarmos diferentes métodos de estudo, de acordo com as necessidades referidas pelos estudantes do primeiro ano, visando incentivar os alunos a terem hábitos de estudo mais eficazes.

Através dos testes estatísticos realizados, verificou-se que a fiabilidade do ECME-ES é aceitável e que as propriedades psicométricas são apropriadas. Isso revelou ser um instrumento confiável e válido para a avaliação da capacidade de autodisciplina e de autorregulação, nas novas exigências dos alunos universitários, bem como do estudo da procrastinação e indicou uma boa consistência interna.

Os resultados obtidos serviram para construir o Programa de Intervenção sobre Métodos de Estudo no Ensino Superior Angolano (PIME-ESA) para jovens universitários e possibilitar uma recolha de dados fidedignos à realidade de Angola.

No entanto, torna-se necessário aprofundar a reflexão e produzir conhecimento sobre o desenvolvimento da capacidade de autodisciplina e de autorregulação, nas novas exigências dos alunos universitários ao nível do ensino e da aprendizagem.

Para futuros estudos, recomendamos a utilização desta escala para a avaliação das competências e dos métodos de estudo dos estudantes, como forma de autoavaliação das principais necessidades dos próprios alunos, ou como fonte de pesquisa e recolha de dados dos investigadores. É nosso desejo que estas conclusões visem a produção de maior e melhor auxílio para os estudantes de outras instituições de Ensino Superior

angolanas, de forma a analisar e captar o fenómeno que se pretende medir.

REFERÊNCIAS

Broadbent, J.; Poon, W. L.. **Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review**. The Internet and Higher Education, n. 27, p,1-13, 2015.

Chiavenato, I.. **Comportamento organizacional**. 2 ed. Editora Campus, 2005,

Costa, S.. **Aprender a estudar. Dóssier de apoio ao programa de promoção de hábitos de trabalho e métodos de estudo**. Coimbra: Direção Geral de Educação do Centro, 2005.

Diamantopoulos, A.; Siguaw, J. A. **Introducing LISREL**. London: Sage Publications, 2000.

Donaciano, B. **A Formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete)**. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado. PUC/SP em convénio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.

Donaciano, B. **Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica**. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação: Universidade do Minho, 2011.

Donaciano, B.; Almeida, L. S.. **Estratégias de estudo: Auscultando os estudantes da Universidade de Moçambique sobre as suas aprendizagens**. In: Silva, J. L. C.; Vieira, F.; Oliveira, C. C.; Morgado, J. C. et al. (Orgs.). Actas do Congresso Ibérico sobre Pedagogia para Autonomia / 5º encontro do GT-PA, p. 285-297, ISBN, 978-989-8525-02-4, Universidade do Minho, 2011.

Field, A. **Discovering Statistics Using SPSS**. 2nd ed. London: Sage, 2005.

Hill, M.; Hill, A. **Investigação por questionário**. 2 ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

Jardim, J. **Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico**. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro, 2007.

Maroco, J. **Análise estatística - com utilização do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

Moreira, P.; Dias, P.; Vaz, F.; Vaz, J. **Predictors of academic performance and school engagement - Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches**. Learning and Individual Differences, 2013. n.24, p. 117-125.

Nadinloyi, K. B.; Hajloo, N.; Garamaleki, N. S.; Sadeghi, H. **The Study Efficacy of Time Management Training on Increase Academic Time Management of Students**. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2013, n.84, p. 134-138.

Nimitt, D. B.; Pinto, C. B. G. C. **Formação Pedagógica: Expectativas e Motivação ligadas à Prática Pedagógica do Professor**. Univ. Hum., 2008 n.5 vol.1-2, p.159-180.

Paulino, P.; Sá, I.; Silva, A.. **Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2015 n.28 vol.3, p. 574-582

Perrenoud, P. **Construir as competências a partir da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Pestana, M. H.; Gageiro, J. G. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 5 ed. Lisboa: Sílabo, 2008.

Piletti, C. **Didática Geral. 23 ed.** São Paulo: Ática, 2007.

Ramos, S. I. V. **Hábitos e Métodos de estudo dos alunos do Ensino Superior.** Revista Psicologia, 2013.

Sampaio, R. K. N.; Polydoro, S. A. J.; Rosário, P. S. L. F. **Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários.** Periódicos UFPEL, 2012, n.42, p. 119 - 142.

Schmitt, T. A. **Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis.** Journal of Psychoeducational Assessment, 2011, n.29, vol.4, p. 304-321.

Tabachnick, B. G.; Fidell, L. S. **Using multivariate statistics.** 5 ed. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 2007.

Veiga, H. **Psicologia da Educação Teoria, Investigação e Aplicação Envolvimento dos Alunos na Escola.** Lisboa: Climepsi, 2013.

Virtanen, P.; Vevgi, A.; Niemi, H.. **Self-regulation in higher education: students' motivational, regulational and learning strategies, and their relationships to study success.** Studies for the Learning Society, 2013, n.3, vol.1-2, p. 20-36.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-103-9

