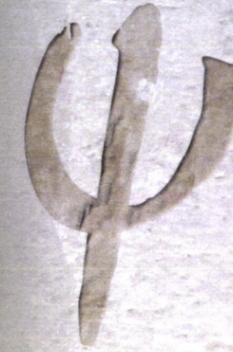




Arnaldo José Rodrigues Trindade

TRIBUTOS DAS PERCEÇÕES DE AUTO-EFICÁCIA E DE INSTRUMENTALIDADE
PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM AUTO-REGULADA NO ENSINO PROFISSIONAL

UE
174
633



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**CONTRIBUTOS DAS PERCEÇÕES
DE AUTO-EFICÁCIA E DE
INSTRUMENTALIDADE PARA A
PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM
AUTO-REGULADA NO ENSINO
PROFISSIONAL**

Arnaldo José Rodrigues Trindade
Orientação: Prof.^a Doutora Maria Elisa Chaleta

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: Psicologia da Educação

Évora | 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Contributos das percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a promoção da aprendizagem auto-regulada no Ensino Profissional.



Arnaldo José Rodrigues Trindade

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Elisa Chaleta

172 633

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Évora|2010

Agradecimentos

Aos meus pais pela sua presença e apoio incondicional nos bons e menos bons momentos de todo o meu percurso académico.

À minha colega, amiga e namorada Ana pelo seu ânimo, incentivo e dedicação disponibilizada, pela sua presença constante me fazer acreditar que os obstáculos não são maiores do que a minha determinação para atingir o sucesso, por me permitir sonhar com um futuro pleno e ser o motivo que o torna possível.

À Prof. Doutora M.^a Elisa Chaleta pela sua orientação atenta e paciente e por acreditar no desenvolvimento autónomo das competências dos seus alunos para atingirem os objectivos a que se propõem.

Ao Prof. Doutor Pedro Rosário pela sua prestabilidade ao ceder os instrumentos necessários a execução deste estudo e pelas suas explicações simples mas sábias sobre a análise dos resultados obtidos.

À Dr.^a M.^a Rosário Ribeiro, psicóloga no Gabinete de Apoio, Orientação Vocacional e Emprego da EPRAL pela partilha da sua experiência e dos seus conhecimentos fundamentais à compreensão da realidade que encerra o Ensino Profissional.

À direcção da Escola Profissional da Região Alentejo, aos seus formadores e aos seus formandos pela sua prontidão na colaboração e interesse para com este estudo.

Contributos das percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a promoção da aprendizagem auto-regulada no Ensino Profissional

Resumo

Assumindo a teoria sociocognitiva de Bandura como marco teórico, o presente estudo aborda as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade enquanto preditoras da auto-regulação da aprendizagem e as influências que as variáveis sexo, idade, habilitações escolares e profissão do pai e da mãe, ano de escolaridade, curso profissional, quantidade de módulos em atraso e quantidade de horas de estudo semanais poderão ter.

A amostra é constituída por 521 formandos de ambos os sexos de uma escola profissional privada. Os instrumentos utilizados foram a Ficha de Dados Pessoais e Escolares, o Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem e o Questionário de Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem.

Os resultados corroboram a literatura ao verificar-se que as raparigas são mais auto-reguladas na sua aprendizagem, estudam mais tempo e têm menos módulos em atraso do que os rapazes. Verificou-se também a influência do curso profissional sobre as percepções de auto-eficácia e instrumentalidade percebidas.

Palavras-chave: auto-eficácia, instrumentalidade, auto-regulação da aprendizagem, Ensino Profissional.

Contributions of self-efficacy and instrumentality in promoting self-regulated learning on Vocational Education students

Abstract

Assuming Bandura's social-cognitive theory as our framework, the present study refers to the perspectives of self-efficacy and instrumentality as predictors of self-regulated learning and the influence that the variables sex, age, parents school degree and profession, grade and vocational course, the number of modules in which the students weren't successful at and the amount of study hours per week might have on them.

The sample is formed by 521 students of both genders from a private vocational school. The instruments used were the FDPE (Sociodemographic data file), QSEsrI (Questionnaire of Self-Efficacy of Self-Regulated Learning) and and QIsrI (Questionnaire of Instrumentality of Self-Regulated Learning).

The results corroborate previous studies and reveal that female students have higher perceptions of self-efficacy and instrumentality, possess fewer non-successful modules and study more time than the male students. There are significant differences throughout the vocational courses for the perceived self-efficacy and instrumentality.

Key words: self-efficacy, instrumentality, self-regulated learning, Vocational Education.

ÍNDICE

Introdução	1
------------------	---

PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. O Ensino Profissional em Portugal	5
1.1. Enquadramento geral	5
1.2. Evolução em números do Ensino Profissional em Portugal	8
1.3. EPRAL – Escola Profissional da Região Alentejo	10
1.4. Caracterização da EPRAL	12

CAPÍTULO II

2. Auto-regulação da Aprendizagem	19
2.1. Definição sociocognitiva de aprendizagem auto-regulada	19
2.2. Modelo das fases cíclicas da aprendizagem auto-regulada	21
2.2.1. Fase Prévia	23
2.2.2. Fase do Controlo Volitivo	24
2.2.3. Fase da Auto-reflexão	26
2.3. Modelo PLEA da auto-regulação da aprendizagem	28
2.4. Estratégias de aprendizagem na aprendizagem auto-regulada	29
2.5. Componentes da Auto-regulação da Aprendizagem	36
2.5.1. Auto-eficácia	36
2.5.2. Auto-eficácia e realização escolar	39
2.5.3. Auto-eficácia e auto-regulação da aprendizagem	40
2.5.4. Percepções de instrumentalidade	42
2.5.5. Percepção de Instrumentalidade e auto-regulação da aprendizagem	43

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

1. Metodologia	47
1.1. Introdução	47
1.2. Objectivos e hipóteses	47
1.2.1. Hipóteses para a percepção de auto-eficácia	48
1.2.2. Hipóteses para a percepção de instrumentalidade	48
1.3. Amostra	49
1.4. Instrumentos	60
1.4.1. Ficha de Dados Pessoais e Escolares - (FDPE)	60
1.4.2. Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem – (QAEARA).....	61
1.4.3. Questionário de Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem – (QIARA)	63
1.5. Procedimentos	65

CAPÍTULO II

2. Análise e discussão de resultados	67
2.1. O Sexo dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.	69
2.2. A idade dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.	71
2.3. As habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.	71
2.4. A profissão do pai e da mãe dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.	73
2.5. O ano de curso dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.	74
2.6. O curso profissional dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.	75
2.7. Os módulos em atraso dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.	78
2.8. As horas semanais de estudo dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.	82
Conclusão	87
Referências Bibliográficas	93

Anexos	xix
Anexo I: FDPE (Ficha de Dados Pessoais e Escolares)	xxi
Anexo II: Pedido de autorização	xxv
Anexo II: Matrizes da análise factorial	xxix

Índice de Figuras

PARTE I

<i>Figura 1. Fases do ciclo da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 2000)</i>	23
<i>Figura 2. Modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada (Rosário, 2002)</i>	29

PARTE II

<i>Figura 1. Idades dos formandos do sexo masculino e do sexo feminino (em percentagens)</i>	49
<i>Figura 2. Habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos do sexo masculino (em percentagens)</i>	53
<i>Figura 3. Habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos do sexo feminino (em percentagens)</i>	54
<i>Figura 4. Habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos de ambos os sexos (em percentagens)</i>	55
<i>Figura 5. Profissão do pai dos formandos em ambos os sexos (em percentagens)</i>	56
<i>Figura 6. Profissão da mãe dos formandos em ambos os sexos (em percentagens)</i>	57
<i>Figura 7. Horas de estudo semanais dos formandos do sexo masculino</i>	84
<i>Figura 8. Horas de estudo semanais dos formandos do sexo feminino</i>	84

Índice de Tabelas

I PARTE

<i>Tabela 1. Alunos inscritos em cursos profissionais</i>	9
<i>Tabela 2. Evolução do número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e em escolas profissionais</i>	9
<i>Tabela 3. Evolução do peso do número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e em escolas profissionais</i>	10
<i>Tabela 4. Cursos autorizados e em funcionamento em Évora em 2008</i>	14
<i>Tabela 5. Cursos autorizados e em funcionamento em Estremoz em 2008</i>	15
<i>Tabela 6. Cursos autorizados e em funcionamento em Elvas em 2008.</i>	15
<i>Tabela 7. Total de cursos autorizados e em funcionamento em 2008</i>	15
<i>Tabela 8. Número de Alunos do 1º ano por pólo e turma em 2008</i>	16
<i>Tabela 9. Número de Alunos do 2º ano por pólo e turma em 2008</i>	16
<i>Tabela 10. Número de Alunos do 3º ano por pólo e turma em 2008</i>	17
<i>Tabela 11. Estratégias de Aprendizagem (Adaptado: Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)</i>	33

II PARTE

Tabela 1. <i>Amostra do estudo: Formandos do 1.º ano distribuídos por curso, sexo e pólo.</i>	50
Tabela 2. <i>Amostra do estudo: Formandos do 3.º ano distribuídos por curso, sexo e pólo</i>	51
Tabela 3. <i>Distribuição da amostra por ano, pólo e sexo.</i>	52
Tabela 4. <i>Número de módulos em atraso distribuído pelo sexo.</i>	59
Tabela 5. <i>Distribuição por sexo do número de horas de estudo semanais.</i>	59
Tabela 6. <i>Estatística descritiva dos itens do Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem (QAEARA) obtida com a amostra do presente estudo.</i>	62
Tabela 7. <i>Estatística descritiva dos itens do Questionário de Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem (QIARA) obtida com a amostra do presente estudo.</i>	64
Tabela 8. <i>Estatística descritiva da auto-eficácia e da instrumentalidade.</i>	67
Tabela 9. <i>Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e o sexo.</i>	69
Tabela 10. <i>Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e a idade.</i>	71
Tabela 11. <i>Associação entre a auto-eficácia e as habilitações escolares do pai e da mãe.</i>	72
Tabela 12. <i>Associação entre a instrumentalidade e as habilitações escolares do pai e da mãe.</i>	72
Tabela 13. <i>Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e o ano.</i>	74
Tabela 14. <i>Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e os cursos profissionais (Médias).</i>	76
Tabela 15. <i>Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e os cursos profissionais.</i>	76
Tabela 16. <i>Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e os módulos em atraso.</i>	79
Tabela 17. <i>Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e as horas de estudo semanais.</i>	82

Introdução

As recentes reformas do Ensino Secundário fomentaram a disseminação do modelo pedagógico específico do Ensino Profissional às escolas públicas. Este aumento da oferta formativa e da procura por parte dos alunos do ensino regular faz com que cada vez mais seja necessário explorar e estudar esta nova realidade em Portugal.

O modelo pedagógico proposto pelo Ensino Profissional em Portugal permite aos estudantes dividir as matérias de estudo de cada disciplina por módulos. Mesmo que um formando não tenha sucesso na realização das tarefas propostas por um determinado módulo pode passar à frente e tentar resolver com sucesso módulos seguintes, o que por vezes se torna complicado ou mais difícil por necessitar dos conhecimentos anteriores que não adquiriu com sucesso. A obtenção de sucesso em cada disciplina faz-se pela realização com sucesso das tarefas propostas em cada módulo da mesma. Esta divisão da matéria de estudo em partes pode facilitar a definição de objectivos mais proximais por parte dos formandos, o que segundo a literatura sobre os processos de auto-regulação da aprendizagem é uma das estratégias promotoras de sucesso escolar.

Verificando-se uma elevada taxa de sucesso escolar no Ensino Profissional, muitos alunos do regular preferem seguir estudos em escolas profissionais, não porque sintam que podem adquirir conhecimentos e competências que lhes permita exercer uma determinada profissão, mas sim porque poderão ter a percepção de existirem mais elementos facilitadores à realização escolar do que no ensino regular no qual muitos se confrontam com o insucesso.

Este estudo pretende promover, mediante o estudo das percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade, o desenvolvimento de informação mais precisa e ajustada às necessidades específicas no âmbito escolar dos estudantes do Ensino Profissional, e proporcionar um conjunto de conhecimentos de elevado valor de utilidade para a promoção da aprendizagem auto-regulada no Ensino Profissional.

Procurando dar cumprimento ao exposto, esta dissertação, na primeira parte relativa ao enquadramento teórico, o capítulo I começa por abordar a evolução do Ensino Profissional em Portugal e caracterizar a Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL). No capítulo II define-se um quadro teórico da auto-regulação da aprendizagem à luz da teoria sociocognitiva. Seguidamente, são definidas as percepções de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem e as percepções de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem, destacando as suas

implicações na auto-regulação da aprendizagem e na realização escolar. Assim, a partir deste enquadramento teórico, procuraremos fundamentar a investigação empreendida.

Na segunda parte, relativa ao estudo empírico, o capítulo I inicia-se com a descrição do estudo empírico, através dos objectivos estabelecidos, das hipóteses levantadas, da recolha de dados e do tratamento efectuado. Segue-se a análise e a discussão dos resultados obtidos, a partir das quais procuraremos verificar as hipóteses delineadas e entrecruzar os nossos dados com as conclusões da literatura.

Concluimos com a apresentação das conclusões possíveis que, mesmo não se pretendendo generalizáveis para a população em estudo, poderão ser mobilizadoras de novas investigações complementares no domínio da auto-regulação da aprendizagem. Pretendemos, também, reflectir sobre algumas das limitações da presente investigação e sobre as suas implicações educativas.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. O Ensino Profissional em Portugal

1.1. Enquadramento geral

Constituídas ao abrigo do Decreto-Lei 26/89, de 21/1, substituído pelo Decreto-Lei 70/93, de 10/3, as Escolas Profissionais resultaram de candidaturas a concursos anuais e surgiram através da assinatura de contratos-programa celebrados entre o Ministério da Educação e entidades privadas, empresas, organizações sindicais, autarquias, associações regionais ou locais, entre outras.

A necessidade de formar técnicos intermédios qualificados e a insuficiência de resposta dos subsistemas existentes estão na origem do Ensino Profissional. Sendo um objectivo de natureza social e económica, o Estado decidiu criar condições para que este novo subsistema de formação se desenvolva e consolide em estreita cooperação com a sociedade civil (Marques, 1993).

Sendo assim, verifica-se claramente a necessidade de estabelecer uma relação cooperante entre o sistema educativo e o sistema económico. “O sistema educativo não está isolado mas antes interage com a sociedade em que está inserido” (Marques, 1993, p.13). As Escolas Profissionais, terão necessariamente que conciliar e responder às necessidades formativas e de empregabilidade inerentes à sociedade civil onde se enquadram. A abertura de cursos é discutida e fundamentada na relação existente entre o sistema educativo e o sistema económico e social (Marques, 1993). É na construção dos perfis formativos que começa a diferença entre este tipo de escolas e as restantes do Ensino Secundário. Resultam de estudos nas necessidades de formação sentidas pelas entidades empregadoras regionais ao perspectivarem os índices de empregabilidade com base nos indicadores de desenvolvimento regionais e a sua inserção no plano nacional procurando ir ao encontro das aspirações dos jovens, oferecendo-lhes oportunidades de formação diversificadas simultaneamente dirigidas e de espectro abrangente, direccionadas para os ramos de actividade existentes nas regiões (Pascoal, 2002).

Assumindo a singularidade dos seus Projectos Educativos, construídos com a cumplicidade dos diversos intervenientes, as Escolas Profissionais respondem com qualidade às necessidades de formação mais sentidas, preparam os jovens para a vida activa e para o prosseguimento de estudos (os cursos de nível III são

equivalentes ao 12º ano de escolaridade), proporcionando-lhes uma formação mais abrangente para o exercício da cidadania (Pascoal, 2002).

De acordo com a Portaria n.º 423/92, de 22 de Maio, a organização curricular dos cursos profissionais segue o paradigma concebido para todos os cursos do ensino secundário, com a estrutura curricular organizada em componentes de formação. Todos os cursos integram as áreas de formação sócio-cultural, científica e técnica, tecnológica e prática, desenvolvem-se ao longo de três anos lectivos (quatro, nos cursos em regime pós-laboral) e têm uma carga horária não inferior a 3100 horas de formação, metade das quais se distribuem pelas disciplinas e pelos estágios nas empresas, que integram a terceira área de formação referida.

Decorrente da publicação da Portaria nº316/2001, de 2 de Abril, que adopta a nível Europeu, surgiu uma nova classificação das áreas de formação de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE), as áreas de formação do ensino profissional sofreram uma adaptação de acordo com o normativo supracitado. Estes cursos estão distribuídos por 39 áreas, algumas das quais coincidentes com referenciais de formação também abrangidos pelos cursos tecnológicos, embora a maior parte da oferta formativa cubra áreas de formação não existentes no sistema de ensino regular.

As áreas de formação abrangidas são: Artes do espectáculo; Audiovisuais e produção dos média; Design; Artesanato; Filosofia; História e ciências afins; Jornalismo; Biblioteconomia, Arquivo e Documentação (BAD); Comércio Marketing e Publicidade; Finanças, Banca e Seguros; Contabilidade e Fiscalidade; Gestão e Administração; Secretariado e Trabalho Administrativo; Enquadramento na organização/empresa; Ciências Informáticas; Metalurgia e Metalomecânica; Electricidade e Energia Electrónica e Automação; Engenharia Química; Construção e Reparação de Veículos a Motor; Indústrias Alimentares; Têxtil e Vestuário; Calçado e Couros; Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros); Indústrias Extractivas; Arquitectura e Urbanismo; Construção Civil; Produção Agrícola; Produção Animal; Floricultura e Jardinagem; Silvicultura e Caça; Pescas; Serviços de Saúde; Ciências Dentárias; Serviços de Apoio a Crianças e Jovens; Trabalho Social e Orientação; Hotelaria e Restauração; Turismo e Lazer; Protecção do Ambiente; Protecção de Pessoas e Bens; Segurança e Higiene no Trabalho.

Nos cursos profissionais, os alunos não estão sujeitos à realização de exames nacionais para efeitos de conclusão do curso, porém deverão realizar os exames nacionais para efeitos de acesso ao ensino superior nas disciplinas específicas requeridas por cada estabelecimento do ensino superior, conforme a área de estudos (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março).

A avaliação dos alunos dos cursos profissionais assume carácter predominantemente formativo e contínuo e incide sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo, conjuntos de módulos ou disciplinas que constituem o plano de estudos. Ela é sumativa, realiza-se no final de cada módulo e exprime-se numa escala de 0 a 20 valores (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio).

Para além da avaliação de cada módulo, os alunos serão objecto de avaliação formativa qualitativa ao longo do ano lectivo. Estas avaliações realizam-se em conselho de turma, cabendo a cada escola regulamentar os procedimentos que deve seguir. No final de cada trimestre devem ser tomadas públicas as classificações dos módulos, sendo lançadas apenas as que forem iguais ou superiores a 10 valores (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio).

Os planos de curso contemplam a formação em contexto de trabalho cuja classificação é autónoma e integra o cálculo da média final do curso. O curso compreende ainda, como parte integrante da avaliação, a realização de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), que deve assumir o carácter de projecto interdisciplinar, cujo resultado final é apresentado à comunidade educativa em sessão pública, considerando-se aprovados nesta prova os alunos que obtenham classificação igual ou superior a 10 valores. Este projecto individual de trabalho é apresentado e defendido perante um júri, que integra representantes da Escola, das empresas e das organizações sindicais do sector de actividade da região (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio).

A PAP reveste a forma de um projecto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem e centrado em temas e problemas perspectivados pelo aluno e nele devem ser investidos saberes e competências adquiridos na formação (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio).

A classificação final de cada disciplina obtém-se pela média aritmética simples arredondada às unidades das classificações obtidas em cada módulo. A classificação final respeitante à conclusão do plano curricular obtém-se pela média aritmética simples das classificações de cada disciplina e da formação em contexto de trabalho (FCT) (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio).

A conclusão com aproveitamento de um curso profissional obtém-se pela aprovação, em todas as disciplinas do curso, na formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional, com classificação igual ou superior a 10 valores. A classificação final do curso resulta da média ponderada da classificação final do plano curricular, da formação em contexto de trabalho e da classificação obtida na PAP (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio).

1.2. Evolução em números do Ensino Profissional em Portugal

Os cursos profissionais, desenvolvidos de forma pioneira pelas escolas profissionais criadas pelo Decreto-Lei 26/89, de 21 de Janeiro, têm vindo a demonstrar um crescimento exponencial, bem como um crescente valor acrescentado para o mundo do trabalho, qualificando jovens para uma integração de melhor qualidade na vida activa (Ministério da Educação, 2009).

Constituem-se como uma oferta formativa de dupla certificação destinada a jovens, caracterizada por uma forte ligação com o mundo profissional. Para além de conferirem um nível secundário de educação, as aprendizagens realizadas nestes cursos valorizam o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas necessárias ao exercício de uma profissão, proporcionando um nível III de qualificação profissional. Paralelamente, permitem aos diplomados aceder ao prosseguimento de estudos no ensino superior, cumpridas as regras de acesso (Ministério da Educação, 2009).

A reforma do ensino secundário prevista no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, consolidou a possibilidade de os cursos profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, poderem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas (Ministério da Educação, 2009).

Esta valorização do ensino profissional no âmbito do sistema de educação e formação, constituindo-se como uma alternativa de igual valor às restantes vias educativas, foi tornada prática efectiva nos últimos anos, tanto em termos da expansão da rede de oferta, como sobretudo pelo crescimento da procura deste tipo de cursos (Ministério da Educação, 2009).

Desde 1998/99, o número de turmas dos cursos profissionais mais do que triplicou, passando de cerca de 1400 para mais de 4500. Existem hoje disponíveis 96 cursos cujas variantes dão origem a 122 saídas profissionais (Ministério da Educação, 2009).

Por outro lado, como se pode verificar na Tabela 1, de um volume de 28.000 alunos inscritos em cursos profissionais em 1998/1999 passou-se para 91.000 em 2008/2009, o que corresponde a um crescimento de 225% (Ministério da Educação, 2009).

Tabela 1.

Alunos inscritos em cursos profissionais¹

Ano	Escolas Públicas	Escolas Profissionais	Total
1996-97		26686	26686
1997-98		28380	28380
1998-99		27995	27995
1999-00		29100	29100
2000-01		30668	30668
2001-02		33799	33799
2002-03		33587	33587
2003-04		34399	34399
2004-05	3676	33087	36763
2005-06	3990	32952	36942
2006-07	14981	32728	47709
2007-08	31409	31587	62996
2008-09	54899	36089	90988

Tabela 2.

Evolução do número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e em escolas profissionais²

	Escolas públicas	Escolas profissionais
2004-05/2005-06	8,5%	-0,4%
2005-06/2006-07	275,5%	-0,7%
2006-07/2007-08	109,7%	-3,5%
2007-08/2008-09	74,8%	14,3%

Como já foi observado, desde 2004 assiste-se ao crescimento da oferta e da procura destes cursos nas escolas secundárias públicas, tendo os anos de 2004/05 e 2005/06 sido considerados como anos de experiência pedagógica na adopção do

¹ Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento, Ministério da Educação

² Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento, Ministério da Educação

novo modelo curricular, bem como na introdução destes cursos nestas escolas. O maior crescimento relativo do número de alunos inscritos nas escolas secundárias públicas ocorreu no ano de 2006/07 (276%), enquanto o maior crescimento absoluto ocorreu no actual ano lectivo, que apresenta mais 23.500 alunos que o anterior (cf. Tabela 2).

Tabela 3.

Evolução do peso do número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e em escolas profissionais³

	Escolas públicas	Escolas profissionais
2004-05	10,0%	90,0%
2005-06	10,8%	89,2%
2006-07	31,4%	68,6%
2007-08	49,9%	50,1%
2008-09	60,3%	39,7%

Como podemos verificar na Tabela 3, as escolas secundárias públicas representam 60% do total de alunos inscritos em cursos profissionais, o que compara com os 10-11% verificados em 2004/05 e 2005/06.

No presente ano lectivo, o crescimento do número de alunos foi extensível também às escolas profissionais, levando-as a inverter a tendência que apresentavam, em resultado de uma forte aposta no alargamento e valorização desta oferta de dupla certificação.

1.3. EPRAL - Escola Profissional da Região Alentejo

A reestruturação do ensino técnico-profissional realizada pelo Ministério da Educação em 1988 deu origem ao Gabinete para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional (GETAP). Este em conjunto com o Conselho Consultivo Nacional e ampla participação de outros Ministérios, empresas e outros parceiros sociais seria o responsável pela proposta de criação das Escolas Profissionais em 1989 (Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro de 1989). Estas, dedicar-se-iam ao ensino secundário técnico-profissional, sendo a iniciativa da sua criação oriunda de promotores regionais e sectoriais (Fundação Alentejo, 2009).

³ Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento, Ministério da Educação

Gozando de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, as Escolas Profissionais deveriam dar resposta às necessidades de desenvolvimento local e regional, podendo ser de iniciativa privada ou pública. Para o seu funcionamento previa-se a elaboração de um Contrato-Programa com o Estado, mediante a celebração de protocolos que assegurem a colaboração das diversas entidades promotoras. O Contrato-Programa e os Protocolos deveriam definir as responsabilidades das entidades intervenientes no que dizia respeito a áreas e perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão (art. 4º do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro de 1989).

Deixando às entidades regionais a iniciativa de promover o ensino técnico-profissional sob a supervisão do Estado, criava-se, de facto, um regime que permitiria aproveitar e enquadrar as sinergias existentes. Apesar disto, desde a autorização de criação da Escola, ou na institucionalização da figura do Contrato-Programa, previa-se que a respectiva tutela regulamentasse e acompanhasse a criação e funcionamento das Escolas Profissionais. O apoio e o aval do Estado na celebração do Contrato-Programa e demais Protocolos, bem como na supervisão da própria estrutura orgânica das novas instituições, e articulação das ofertas formativas, visionava um feliz cruzamento entre o sector público e o privado, a relevância e a coerência do projecto nacional com articulação regional e local (Fundação Alentejo, 2009).

A Escola Profissional da Região Alentejo surge como um projecto PETRA, promovido pelo Centro de Estudos e Desenvolvimento da Região Alentejo (CEDRA), que desenvolve parcerias com outros países da União Europeia no sector do Agro-Alimentar, designadamente na aplicação de novas tecnologias neste sector. Desta cooperação transnacional deriva a elaboração conjunta de módulos de formação e a formação de formadores centrada na organização modular dos curricula. No âmbito das parcerias realizadas, esta escola faculta o intercâmbio de professores e alunos utilizando como instrumento, para além do programa PETRA o programa Língua e, mais tarde o Programa Leonardo da Vinci. Todas estas contribuições foram determinantes para o projecto educativo da EPRAL (Fundação Alentejo, 2009).

O Contrato-Programa entre o CEDRA e o GETAP seria assinado no dia 20 de Agosto de 1990, definindo a denominação, estrutura orgânica, funcionamento, formas de financiamento e o plano formativo da nova escola. Já denominada Escola Profissional da Região Alentejo, a EPRAL viria a ter a sua sede em Évora e diversos pólos no Distrito de Évora e Portalegre (Fundação Alentejo, 2009).

Em 1993, a EPRAL adquire personalidade jurídica, sendo registada como Associação, por força do Decreto-Lei 70/93, de 10 de Março (“são pessoas colectivas de fim não lucrativo e gozam das prerrogativas das pessoas colectivas de utilidade

pública, nos termos do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo”) (Fundação Alentejo, 2009).

Dada a necessidade de clarificar a relação entre as escolas e as respectivas entidades proprietárias, é extinta a “figura ambígua dos promotores” em 1998, pelo Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro, e criado um regime de responsabilização estabelecendo-se uma maior transparência nos órgãos de gestão das instituições em causa e alargada a autonomia das escolas perante a tutela do Ministério da Educação, terminando com os Contratos-Programa, substituído por um regime de liberdade de oferta formativa, com recurso a outras fontes de financiamento, separando claramente a oferta formativa beneficiária de financiamento público, das outras ofertas formativas de financiamento alternativo (Fundação Alentejo, 2009).

Perante este quadro legal a Direcção e o Conselho de Administração da EPRAL aprovou em consenso a figura de Fundação como entidade proprietária da escola. Em Assembleia Geral o CEDRA, entidade promotora da escola, deliberou pela constituição de uma Fundação, para a qual seriam transferidos todos os direitos e obrigações assumidos pela EPRAL, até à data da sua constituição (Fundação Alentejo, 2009).

A 7 de Maio de 1999 foi registada perante notário a transformação da EPRAL – Escola Profissional da Região Alentejo, em Fundação Alentejo, cujo objectivo era o desenvolvimento da educação e qualificação profissional dos recursos humanos, para o qual estava particularmente vocacionada pois seria dotada com os bens e valores que a EPRAL para esta transferia. Actualmente o cargo de presidente da Fundação Alentejo é ocupado pela D. Fernanda Ramos, que também foi fundadora e presidente do projecto inicial de 1989 (Fundação Alentejo, 2009).

1.4. Caracterização da EPRAL

A EPRAL – Escola Profissional da Região Alentejo é um estabelecimento de ensino privado com uma oferta diversificada de Cursos Profissionais (Nível III da União Europeia - Técnico Intermédio Altamente Qualificado) que conferem o 12º ano de escolaridade e de Cursos de Educação Formação que conferem o diploma de Nível II – Técnico Qualificado e 9º ano de escolaridade (EPRAL, 2007).

A EPRAL tem a sua sede na cidade de Évora e pólos em Estremoz e Elvas. Foi criada em 1990, através de um Contrato-Programa subscrito pelo Ministério da Educação e pelo CEDRA – Centro de Estudo e Desenvolvimento da Região Alentejo, promotor da iniciativa. Mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei 4/98, foi alterada a

regulamentação do Ensino Profissional, o que determinou a criação da Fundação Alentejo, entidade privada sem fins lucrativos, actual proprietária da EPRAL (EPRAL, 2007).

A Fundação Alentejo é uma instituição privada, criada em 1999, ao serviço da qualificação escolar e profissional dos alentejanos. Gozando da prerrogativa das Pessoas Colectivas de Utilidade Pública, a FA é entidade proprietária da Escola Profissional da Região Alentejo e possui outros instrumentos de intervenção no processo de elevação das qualificações escolares dos seus utentes. Entre estes conta-se o Centro Novas Oportunidades, com dispositivos de RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para os níveis Básico e Secundário (EPRAL, 2007).

A EPRAL cresceu e consolidou-se em torno de um projecto educativo inovador, centrado no aluno, no seu percurso individual de aprendizagem e no seu sucesso educativo e formativo. Iniciativa do Alentejo e para o Alentejo, a EPRAL aposta nas potencialidades do desenvolvimento regional, contribuindo para a valorização dos recursos humanos regionais, para a melhoria da qualidade de vida e para uma integração qualificada no mercado de trabalho e na sociedade do conhecimento. Para isso trabalha tendo como objectivos operacionais: a) Contribuir para a descentralização e diversificação das actividades educativas; b) Qualificar profissionalmente e elevar a escolaridade entre o público juvenil; c) Aproximar a Escola e os seus alunos das empresas e da realidade de trabalho; d) Fomentar o acesso às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação; e) Estimular entre os jovens o exercício de uma cidadania activa e responsável; f) Induzir o desenvolvimento social e económico na região.

Podem candidatar-se todos os jovens com o 6º ou o 9º Ano de Escolaridade, até aos 25 anos e que revelem vocação para qualquer das áreas de formação da EPRAL.

Actualmente a EPRAL conta com um total de 824 formandos, 39 turmas, 22 cursos profissionais de nível III (equivalência ao 12.º ano de escolaridade) e 2 Cursos de Educação Formação (CEF) de nível II (equivalência ao 9.º ano de escolaridade) distribuídos pelos três pólos de Estremoz, Elvas e Évora (EPRAL, 2007).

Todos os anos a EPRAL candidata-se a abertura de novos cursos tendo em conta uma série de procedimentos em que visa ajustar a oferta formativa consoante as necessidades da comunidade local, taxa de empregabilidade dos ex-formandos e condições técnico-pedagógicas da escola (EPRAL, 2007).

Na definição das áreas formativas e dos cursos participam a comunidade escolar, as autarquias, os serviços descentralizados da administração pública e os meios académicos, empresariais e sócio-profissionais da região (EPRAL, 2007).

Nas Tabelas 4, 5 e 6 podemos observar quais os cursos autorizados e em funcionamento nos três pólos da EPRAL no decorrer do ano lectivo 2008. Esta escola profissional tem em funcionamento cursos profissionais de nível III, que conferem qualificações equivalentes ao 12.º ano, e Cursos de Educação Formação (CEF) de nível II, que conferem habilitações ao nível do 9.º ano de escolaridade.

Tabela 4.

Cursos autorizados e em funcionamento em Évora em 2008⁴

Cursos Profissionais Nível III – 12.º Ano	Turmas			Total
	1º	2º	3º	
Vídeo	1			1
Multimédia	2	1	1	4
Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade			1	1
Organização de Eventos	1			1
Gestão			1	1
Serviços Jurídicos			1	1
Informática de Gestão	1			1
Gestão de Equipamentos Informáticos		1		1
Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar		1		1
Construção Civil		1	1	2
Apoio à Infância	1	1	1	3
Restauração (Variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar)	2	1	1	4
Turismo	1			1
Turismo Ambiental e Rural			1	1
Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente	1			1
Cursos Profissionais Nível II – 9.º Ano	Turmas			Total
	1º	2º	3º	
Serviço de Mesa	2			2
Évora - Totais	12	7	8	27

O pólo de Évora é o que possui o maior número de cursos em funcionamento e de turmas do 1.º ao 3.º ano em 2008, perfazendo um total de 27 turmas e 16 cursos (cf. Tabela 4).

Na Tabela 5 podemos observar que o pólo de Estremoz em 2008 comportava 5 cursos, um dos quais CEF, com equivalência ao 9.º ano. No total este pólo possui 7 turmas em funcionamento.

⁴ Fonte: EPRAL

Tabela 5.

Cursos autorizados e em funcionamento em Estremoz em 2008⁵

<i>Cursos Profissionais</i> <i>Nível III – 12º. Ano</i>	<i>Turmas</i>			<i>Total</i>
	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	
Multimédia	2	1		3
Apoio Psicossocial			1	1
Apoio à Infância	1			1
Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente		1		1
<i>Cursos Profissionais</i> <i>Nível II – 9º. Ano</i>	<i>Turmas</i>			<i>Total</i>
Práticas de Acção Educativa	1			1
Pólo de Estremoz - Totais	4	2	1	7

Tabela 6.

Cursos autorizados e em funcionamento em Elvas em 2008.⁶

<i>Cursos Profissionais</i> <i>Nível III – 12º. Ano</i>	<i>Turmas</i>			<i>Total</i>
	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	
Multimédia	1	1		2
Organização de Eventos	1			1
Apoio à Infância		1	1	2
Pólo de Elvas - Totais	2	2	1	5

O pólo de Elvas é o que possui o menor número de turmas e de cursos autorizados e em funcionamento em 2008, contando um total de 3 cursos profissionais e 5 turmas do 1.º ano ao 3.º Ano (ver Tabela 6).

Na Tabela 7 como podemos observar a EPRAL tem um total de 39 cursos autorizados e em funcionamento em 2008.

Tabela 7.

Total de cursos autorizados e em funcionamento em 2008⁷

Totais - Turmas				
Évora	12	7	8	27
Estremoz	4	2	1	7
Elvas	2	2	1	5
EPRAL	18	11	10	39

⁵ Fonte: EPRAL

⁶ Fonte: EPRAL

⁷ Fonte: EPRAL

Tabela 8.

Número de Alunos do 1º ano por pólo e turma em 2008⁸

Pólo	Curso	M	F	Total
Évora	Técnico de Apoio à Infância	1	22	23
	Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente	13	11	24
	Técnico de Informática de Gestão	18	5	23
	Técnico de Multimédia - A	17	6	23
	Técnico de Multimédia - B	16	7	23
	Técnico de Organização de Eventos	4	17	21
	Técnico de Restauração - A	11	13	24
	Técnico de Restauração - B	11	13	24
	Técnico de Turismo	12	12	24
	Técnico de Vídeo	13	11	24
	Serviço de Mesa - A	12	2	14
	Serviço de Mesa - B	13	3	16
	Sub-total	141	122	263
Estremoz	Técnico de Apoio à Infância	0	23	23
	Técnico de Multimédia - A	19	2	21
	Técnico de Multimédia - B	14	6	20
	Práticas de Acção Educativa	5	5	10
	Sub-total	38	36	74
Elvas	Técnico de Multimédia	12	8	20
	Técnico de Organização de Eventos	4	15	19
	Sub-total	16	23	39
Total Alunos (2008/09)		195	181	376

Tabela 9.

Número de Alunos do 2º ano por pólo e turma em 2008⁹

Pólo	Curso	M	F	Total
Évora	Técnico de Apoio à Infância	1	17	18
	Técnico de Construção Civil	16	3	19
	Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos	23	0	23
	Técnico de Multimédia	15	6	21
	Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar	8	14	22
	Técnico de Recepção	2	18	20
	Técnico de Restauração	12	10	22
	Sub-total	77	68	145
Estremoz	Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente	10	10	20
	Técnico de Multimédia	11	7	18
	Sub-total	21	17	38
Elvas	Técnico de Apoio à Infância	0	20	20
	Técnico de Multimédia	16	5	21
	Sub-total	16	25	41
Total Alunos (2008/09)		114	110	224

⁸ Fonte: EPRAL

⁹ Fonte: EPRAL

Tabela 10.

Número de Alunos do 3º ano por pólo e turma em 2008¹⁰

Pólo	Curso	M	F	Total
Évora	Técnico de Apoio à Infância	0	21	21
	Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade	6	13	19
	Técnico de Construção Civil	18	1	19
	Técnico de Gestão	5	11	16
	Técnico de Multimédia	17	2	19
	Técnico de Restauração	10	6	16
	Técnico de Serviços Jurídicos	3	20	23
	Técnico de Turismo Ambiental e Rural	8	13	21
	Sub-total	67	87	154
Estremoz	Técnico de Apoio Psicossocial	4	13	17
	Sub-total	4	13	17
Elvas	Técnico de Apoio à Infância	2	12	14
	Sub-total	2	12	14
	Total Alunos (2008/09)	73	112	185

Nas Tabelas 8, 9 e 10 podemos observar o número de formandos do 1.º ano ao 3.º ano dos cursos profissionais de nível III distribuídos por pólo e por turma no ano lectivo de 2008.

No ano lectivo de 2008, verifica-se que o 1.º ano possui o maior número de formandos, perfazendo um total de 376, e o 3.º ano é o que possui o menor número de formandos (185). Como facilmente se constata nas tabelas é o pólo de Évora que tem o maior número de formandos na totalidade dos três anos de formação (562) e é o pólo de Elvas que apresenta o número menor de formandos (94).

¹⁰ Fonte: EPRAL

CAPÍTULO II

2. Auto-regulação da aprendizagem

As profundas mudanças na Psicologia da Educação nos últimos 30 anos têm conduzido a que a auto-regulação da aprendizagem seja, actualmente, um dos temas centrais da investigação desenvolvida e um dos principais pilares da prática educacional (Pintrich, 2000; Rynolds & Miller, 2003, *cit.* por Montalvo & Torres, 2004).

Segundo Zimmerman (2000), conceituado investigador das questões inerentes à aprendizagem auto-regulada, a nossa maior qualidade enquanto humanos é, provavelmente, a nossa capacidade para auto-regular.

A partir da publicação em 1989 da obra *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (Zimmerman & Schunk, 1989), desenvolveram-se inúmeras investigações sobre a auto-regulação da aprendizagem (Montalvo & Torres, 2004), no entanto fora Albert Bandura e seus colaboradores, que na década de sessenta se debruçaram sobre o estudo da auto-regulação abrindo caminho a inúmeras investigações (Prata, 2006).

De acordo com Silva e seus colaboradores (2004), diversos estudos têm demonstrado que os estudantes que recorrem aos processos de auto-regulação são mentalmente mais activos durante a aprendizagem, exercem um maior controlo sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado pessoal ao acto de aprender.

Actualmente, um dos caminhos apontados para o combate ao insucesso escolar passa pela implementação de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais através das quais os alunos podem monitorizar a eficácia dos seus métodos de estudo e/ou estratégias de aprendizagem (Lourenço, 2008; Rosário *et al*, 2006; Veiga Simão, 2002).

2.1. Definição Sociocognitiva de Aprendizagem Auto-Regulada

As perspectivas *behavioristas* consideraram, durante muitos anos, como determinante da aprendizagem a influência dos factores externos. Porém, a emergência da psicologia cognitiva veio impulsionar o estudo das variáveis afectivas e motivacionais influentes nos processos de aprendizagens, tais como: o recurso a

estratégias e planificação da aprendizagem, as percepções de competência e de capacidade e as crenças pessoais de causalidade (Couceiro, 1997).

A perspectiva cognitivista abriu caminho a uma nova concepção dos processos de aprendizagem na qual o aprendiz passa de mero receptor passivo a participante activo do processo de aprendizagem, atribuindo significados e construindo a sua aprendizagem tendo em conta as suas crenças, valores, motivações, competências e também em função da suas aspirações futuras. (Silva, 2004).

A definição de auto-regulação da aprendizagem não é de todo consensual entre os investigadores. As diferentes abordagens deram origem a diferentes formulações teóricas sobre o mesmo construto. Aqui iremos evidenciar a teoria sociocognitiva, dado que acreditamos ser a mais adequada aos propósitos desta investigação, garantindo de antemão a existência de um bom suporte teórico e empírico e tendo em conta a realidade na qual se inserem as práticas educativas portuguesas.

Inserida numa perspectiva sociocognitiva, Rosário (2004) define a auto-regulação da aprendizagem como: *“um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”* (p. 37).

Não muito longe desta última definição, segundo alguns dos autores incontornáveis desta perspectiva teórica, Bandura (1993), Schunk (1989a) e Zimmerman (1989), a aprendizagem auto-regulada é preconizada como a aprendizagem que ocorre a partir dos comportamentos auto-criados pelos alunos, sistematicamente orientados para alcançar objectivos, que os próprios estipulam, modificam ou mantêm (Zimmerman, 1989).

Schunk (1989a) e Zimmerman (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1990) encontram os fundamentos da perspectiva sociocognitiva da aprendizagem auto-regulada nos pressupostos teóricos na perspectiva tridimensional e interactiva de Bandura (teoria sociocognitiva), que considera três classes determinantes, autónomas mas interdependentes (de influência circular), do funcionamento humano e da auto-regulação: processos pessoais (cognições e afectos), circunstâncias ou variáveis do meio e o próprio comportamento. Sendo assim, a aprendizagem auto-regulada não é determinada, exclusivamente, por processos pessoais como a cognição e os afectos. Por sua vez, estes processos são influenciados pelas acções e pelo meio, de forma recíproca (Figueira, 1997).

No entanto, esta reciprocidade de influência não deve ser entendida como simétrica, pois em escolas com regulamentos de comportamentos restritivos ou

currículos muito estruturados, os alunos podem não ter oportunidade de exercitar algumas formas de aprendizagem auto-regulada, tais como o planeamento ou o estabelecimento de auto-recompensas (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Schunk, 1994)

Bandura (1986) identificou ainda três sub-processos na auto-regulação, que interagem entre si: auto-observação (o aluno procede à observação da sua performance), auto-julgamento (o aluno emite juízos de valor e atribuições relativamente à sua performance, comparando-a com os objectivos inicialmente estabelecidos) e auto-reacção (o aluno reage de determinada maneira, tendo em conta a auto-avaliação feita: pode sentir-se satisfeito ou insatisfeito com a sua performance, e pode proceder à auto-administração de reforços ou punições).

Zimmerman (1989) define a auto-regulação tendo em conta o grau de participação dos alunos de forma activa na sua aprendizagem, na vertente metacognitiva, motivacional e comportamental. No âmbito metacognitivo, salienta-se a planificação, definição de objectivos, organização, auto-monitorização e auto-avaliação durante a aprendizagem, segundo uma atitude auto-consciente, *knowledgeable* e decisória (Corno, 1989). A nível motivacional, a auto-eficácia, atribuições e o interesse intrínseco pelas tarefas escolares, fomentador de iniciativa pessoal, esforço continuado e persistência durante o processo de aprendizagem, seriam os aspectos mais relevantes (Zimmerman, 1990). No que concerne aos aspectos comportamentais, identificar-se-iam estratégias de selecção, estruturação e criação de ambientes propícios à aprendizagem.

2.2. Modelo das fases cíclicas da aprendizagem auto-regulada

A perspectiva sociocognitiva conceptualiza a aprendizagem auto-regulada dependente de três determinantes: o sujeito (*self*), o comportamento e o meio (contexto, físico e experiência social), não dependendo apenas dos processos pessoais. Podemos assim afirmar que, a aprendizagem auto-regulada ocorre quando o sujeito tem a possibilidade de utilizar os processos pessoais (*self*) para, estrategicamente, regular o comportamento e o meio de aprendizagem imediato (Bandura, 1977). Esta concepção de aprendizagem auto-regulada é essencial para a compreensão da importância da motivação na auto-regulação, do meio em que se contextualiza a aprendizagem e dos determinantes sociais enquanto suporte fundamental para a auto-direccionalidade.

De um modo geral os autores, que mais se têm debruçado sobre esta temática, são consensuais ao considerarem que a aprendizagem auto-regulada se processa através de diferentes fases e recorre a diferentes processos psicológicos (Boekaerts & Niemvirta, 2000; Febbraro & Clum, 1998; Mahoney & Thoresen, 1974; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

Para Schunk (1989b) e Zimmerman (1989a) o *self* é o determinante com maior peso na auto-regulação da aprendizagem. O estabelecimento de objectivos e a percepção de auto-eficácia relacionam-se de forma recíproca e cíclica. A definição de objectivos vai potencializar as reacções cognitivas e emocionais face aos resultados escolares ao especificarem quais os requisitos para o sucesso pessoal (Bandura, 1986), estimulando, por sua vez, a auto-monitorização e os auto-julgamentos das *performances* (Bandura & Cervone, 1983/86, *cit. por* Zimmerman et al., 1992). Tendo em conta inúmeros estudos (Bandura, 1997, 2002; Boekaerts, 2006; Hackett, 1997; Zimmerman, 1997; Zimmerman & Schunk, 2001, *cit. por* Silva & Paixão, 2007) as crenças de auto-eficácia do sujeito e a sua percepção *“influenciam o nível de estabelecimento dos objectivos, a quantidade de esforço mobilizada pelos indivíduos e a sua persistência face às dificuldades”* (Figueira, 1997, p. 55). As crenças dos alunos acerca das suas próprias competências e a percepção de controlo e objectivos de aprendizagem (Lopes da Silva, Simão & Sá, 2004; Sá, 1999, 2004 *cit. por* Sá, 2007) permitem-lhes compreender melhor o que fazer com os conhecimentos e competências que possuem, e os seus desempenhos escolares são influenciados pelas suas crenças acerca do que crêem ter realizado, estão a realizar e podem atingir no futuro (Sá, 2007).

O contexto social do sujeito exerce influência nos factores motivacionais, porém este último afecta os processos de aprendizagem perante as dificuldades e obstáculos que decorrem da sua realização. A motivação determina a prossecução da aprendizagem, bem como a intensidade e a persistência do sujeito na tarefa (Faria, 1998, *cit. por* Chaleta, 2002).

Para atingirem um determinado resultado escolar, os alunos devem recorrer a estratégias de aprendizagem adequadas às tarefas escolares inseridas num determinado contexto. Este processo requer mestria, ou seja, como já referimos, envolve a coordenação dos determinantes pessoais, comportamentais e ambientais da auto-regulação, que são por sua vez, interactivas entre si e possuem uma dinâmica individual (Zimmerman, 1994, *cit. por* Rosário, 2002).

Segundo Zimmerman e colaboradores (1998, 2000), a aprendizagem auto-regulada é concebida como um processo dinâmico e aberto pressupondo uma

actividade cíclica por parte do aluno, que ocorre em três fases: Prévia, Controlo Volitivo e Auto-reflexão.

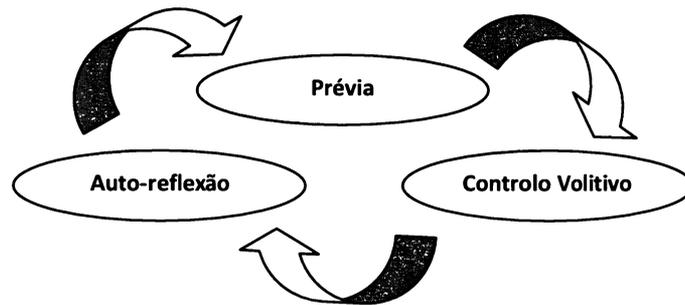


Figura 1. Fases do ciclo da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 2000).

2.2.1. Fase Prévia

A fase Prévia é influenciada pelas crenças motivacionais e processos que antecedem os esforços dos alunos em aprender, como as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados e as orientações motivacionais, podendo-se constatar em diversas investigações (Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Pintrich e Schrauben, 1992, *cit.* por Silva et al. 2004). Os estudos empíricos têm demonstrado que o grau de envolvimento manifestado pelo aluno na execução de uma tarefa está dependente das crenças sobre as competências pessoais para a executar com sucesso (expectativas de a auto-eficácia), das crenças sobre a *performance* (resultados positivos ou negativos) e das percepções de sucesso, conduzindo-o a três alternativas possíveis: investir na tarefa, assegurando o esforço necessário para atingir o sucesso; considerar o sucesso dependente apenas do melhor que conseguir com as suas capacidades; ou evitar a tarefa ao considerar que o sucesso escolar é demasiado fácil de atingir e de que não necessita de se esforçar muito. É de salientar que, por um lado, a importância e o valor que o aluno atribui à situação de aprendizagem constituem também variáveis importantes e influentes no grau de empenhamento da tarefa (Silva et al. 2004). Por outro lado, a abordagem à aprendizagem, isto é, a forma como os alunos se posicionam em termo motivacionais e em termos estratégicos face às tarefas de aprendizagem influencia o grau de empenho manifestado (Duarte, 2002; Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs, 1993 *cit.* por Silva et al. 2004).

Nesta fase são estabelecidos os objectivos a curto prazo. Embora possam constituir um desafio às capacidades e competências do aluno, devem ser, porém, realistas e atingíveis, pois com objectivos realistas os alunos podem monitorizar o

progresso e decidir a forma mais eficaz de realizar as tarefas. Ao atingirem os objectivos, o sentimento de auto-eficácia é incrementado, dado que os alunos são conscientes do seu progresso. Perante objectivos irrealistas (muito altos ou muito baixos), não se irão verificar progressos na aprendizagem auto-regulada ou nas crenças de desempenho. Os objectivos demasiado fáceis não favorecem o aumento da percepção de auto-eficácia ao não conseguirem informar ao aluno acerca das suas reais capacidades (Schunk, 1990).

Os alunos com objectivos orientados para a aprendizagem estão mais focalizados na evolução da sua aprendizagem do que na competição com os seus pares pela obtenção de determinados resultados escolares (Schunk & Zimmerman, 1998) e que são normalmente mais eficazes na sua aprendizagem do que aqueles que apresentam objectivos centrados na realização (Ames, 1992, *cit.* por Castro, 2007).

2.2.2. Fase do Controlo Volitivo

Na segunda fase designada por Controlo Volitivo, os alunos irão por em execução os processos e as estratégias delineados para a concretização do plano previamente traçado e que ajudam a direccionar a acção (processos de auto-controlo e processos de auto-monitorização).

Segundo Bandura (1986) e Kanfer & Gaelick (1986, *cit.* por Silva et al., 2004), a auto-regulação necessita de que o indivíduo consiga prestar atenção ao que está a acontecer no momento presente, seja capaz de se observar e tomar consciência das acções que está a realizar no momento presente, dos procedimentos a que está a recorrer e dos resultados que estão a ser obtidos.

Para a realização com sucesso das tarefas o sujeito deve conseguir controlar a sua atenção e inibir o seu comportamento motor, pois a ausência ou deficiente uso destes processos podem estar na origem do insucesso do aluno na realização das tarefas. A ausência de controlo da atenção, não permite o recurso ao processo auto-monitorização, também importante nesta fase da auto-regulação da aprendizagem. Este processo é normalmente concebido como a atenção deliberada aos aspectos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e externos (reações dos outros, obstáculos, impedimentos) que ocorrem durante a realização das acções previamente delineadas. O processo de auto-monitorização é fundamental para que seja possível: implementar as estratégias adequadas; assinalar e controlar os factores pessoais, sociais ou ambientais que possam perturbar a execução da tarefa; e detectar as discrepâncias entre o realizado e o idealizado. A auto-monitorização permite informar

sobre os progressos que vão sendo alcançados e sobre o esforço e o tempo gastos na utilização das estratégias seleccionadas. Esta tomada de consciência constitui-se uma variável importante no desenvolvimento da percepção de auto-eficácia, por sua vez, incrementar a sua motivação (Schunk, 1989b). É neste processo que se enquadram os procedimentos de auto-registo ao longo da execução das tarefas, pois facilitam a auto-monitorização ao próprio aluno (Silva et al. 2004).

O desenvolvimento das competências escolares nos alunos está correlacionado positivamente com a redução da consciência da auto-monitorização, em consequência da automatização de rotinas na resolução de problemas e no aumento do auto-conhecimento que os alunos constroem acerca das suas competências e comportamento (Zimmerman & Paulsen, 1995, *cit.* por Castro, 2007).

No entanto, a auto-monitorização pode ser influenciada por aspectos internos e externos ao aluno, ou seja, por um lado, a concepção que tem de si mesmo, tornando-o agente activo e responsável pelas mudanças que efectua, inversamente, por outro lado, pode ser condicionado pelas contingências do meio e pela adopção de padrões e valores para a sua acção e avaliação da mesma. Sendo assim, o foco da atenção do sujeito e o valor atribuído a determinados aspectos da acção irá depender destes factores (Silva et al., 2004).

Segundo Kull (1987, *cit.* por Silva et al., 2004) e Pintrich (1999), os sujeitos recorrem a estratégias de controlo volitivo quando querem fazer uso das suas capacidades pessoais ou dos recursos disponíveis no meio para atingir os objectivos delineados na primeira fase. O controlo da atenção, o controlo emocional e o controlo do ambiente de aprendizagem são exemplos deste tipo de estratégias às quais podem recorrer. O aumento da dificuldade da aprendizagem corresponde a um aumento do recurso às estratégias de controlo volitivo. Este processo de auto-controlo contempla as auto-instruções, as imagens mentais, a focalização da atenção, as estratégias utilizadas na realização das tarefas e o apoio prestado aos alunos para se concentrarem nas tarefas com o intuito de otimizar os seus esforços (Castro, 2007).

Nas auto-instruções inserem-se as auto-verbalizações que o indivíduo concretiza à medida que vai realizando actividades de aprendizagem (Schunk, 1998, *cit.* por Lourenço, 2008). As investigações relacionadas com esta área indiciam que estas verbalizações ajudam no progresso da aprendizagem, exercendo uma função substancial no controlo da atenção, na introdução de estratégias passo-a-passo, no incitamento positivo e na conservação dos padrões motivacionais dos alunos (Rosário, 1999; Schunk, 1982, 1984; Zimmerman & Risemberg, 1997, *cit.* por Lourenço, 2008). Estas especificidades das auto-instruções contribuem para que este seja um dos processos mais usados na monitorização do ensino de estratégias de aprendizagem a



alunos com baixo rendimento escolar (Boekaerts, 2005; Corno, 2004, *cit.* por Lourenço, 2008).

As imagens mentais ou *imagery* são uma técnica de auto-controlo que implica uma abstracção mental, pois consiste em imaginar mentalmente um determinado elemento ou situação, como por exemplo um esquema que o professor apresentou na aula, durante a realização de um exame. O recurso a esta técnica serve de apoio à codificação de informação e à realização escolar (Castro, 2007) permitindo o desenvolvimento de competências que ajudam à focalização da atenção, e crie resistência aos factores distractores e outras contingências externas que competem com tarefa (Lourenço, 2008, Rosário, 1999). As investigações demonstram que este conhecimento é fundamental para se obter uma aprendizagem eficaz (Corno, 1993; Kuhl, 1985; Weinstein, Schulte & Palmer, 1987, *cit.* por Lourenço, 2008). Os alunos com baixo rendimento escolar desconcentram-se com maior facilidade e tendem a centrar-se mais nos erros praticados, do que os alunos que revelam um elevado rendimento escolar (Corno, 1993; Figueira, 1994; Heckhausen, 1991, *cit.* por Lourenço, 2008). As tarefas realizadas sob a alçada das estratégias de aprendizagem, são realizadas com maior grau de sucesso e conseqüentemente os alunos que recorrem às estratégias de aprendizagem obtêm um alto rendimento escolar como o demonstram vários estudos (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Weinstein & Mayer, 1986; *cit.* por Lourenço, 2008).

2.2.3. Fase da Auto-reflexão

De acordo com o modelo de Zimmerman (1998), a última fase dos processos de auto-regulação é a Auto-reflexão. Nesta fase distinguem-se dois processos de auto-avaliação nomeadamente, o auto-julgamento e a auto-reacção, identificados por Bandura (1986) e fortemente relacionados com a auto-monitorização.

A auto-avaliação dos resultados obtidos e da eficácia percebida é conhecida como o processo de auto-reacção e envolve a comparação da informação auto-monitorizada com um padrão auto-imposto ou imposto pelo professor, ou com uma auto-representação de valores, que serve de critério de avaliação à actividade desenvolvida, induzindo ao recurso de sentimentos de auto-eficácia ou a estratégias de verificação ou correcção. Estas auto-representações podem ser influenciadas positiva ou negativamente, pelas comparações sociais, estabelecidas com colegas, com irmãos, com professores e com os próprios pais (Silva et al., 2004).

O investimento numa aprendizagem auto-regulada, por parte dos alunos, fará com que estes procurarem avaliar com a maior exactidão possível o seu nível de sucesso escolar, quer tendo como referência indicadores formais, tais como os que são estabelecidos pelos professores, quer por comparação, na ausência dos primeiros, com os resultados escolares dos pares (Zimmerman, 1990, 1994, *cit.* por Rosário, 1999).

Estas auto-avaliações permitem o auto-julgamento por parte do aluno, constituindo-se, deste modo, um factor importante para a auto-reflexão do sujeito perante sucessos ou fracassos, permitindo mobilizar os esforços para manter o percurso e as estratégias previamente estabelecidas. No entanto, o aluno pode ser levado à inactividade perante resultados indesejáveis ou até mesmo como rejeição do confronto com situações problemáticas, o que perturba, em ambos os casos o empenhamento na mudança ou a procura de alternativas mais adaptativas (Silva et al., 2004).

Diversos autores referem que as atribuições dos sucessos e dos fracassos à utilização de estratégias de auto-regulação se encontram associadas às auto-reacções positivas, enquanto as atribuições dos resultados escolares se associam à competência cognitiva e se relacionam com auto-reacções negativas. Deste modo, as auto-reacções positivas originam crenças positivas sobre si próprio como aluno, intensificando as percepções de auto-eficácia (Bandura, 2001), a tendência para objectivos de aprendizagem (Dweck, 1988) e o empenho pelas actividades escolares (Zimmerman & Kitsantas, 1997).

O auto-julgamento é influenciado por variáveis metacognitivas, motivacionais, volitivas e pelo feedback recebido por via da comparação entre os resultados conseguidos e os esperados por si ou por outros. Estes processos adaptativos permitem aos sujeito confrontar as suas estratégias com os resultados obtidos, aceitando-os ou mobilizando-se para a definição de novos procedimentos mais adequados. A avaliação dos resultados também estimula o aparecimento de auto-reacções, de teor afectivo e motivacional: respostas positivas e satisfatórias incentivam a manutenção dos esforços necessários à obtenção dos objectivos traçados permitindo a valorização das estratégias escolhidas e da auto-estima; as reacções negativas podem estar na génese de uma atitude de protecção pessoal, conduzindo à desistência, a apatia, a procrastinação ou ao pessimismo defensivo (Garcia e Pintrich, 1994, *cit.* por Silva et al., 2004). As auto-reacções descritas surgem como forma de o sujeito evitar fracassos futuros ou reacções aversivas e provocam um desinvestimento nos processos de auto-regulação face a tarefas idênticas. Bandura e Locke (2003, *cit.* por Silva et al., 2004) distinguem dois sistemas de controlo

dos processos auto-regulatórios envolvidos na motivação e na acção: pró-activo, que exerce um controlo por antecipação dos resultados que uma determinada escolha pode proporcionar para a obtenção de um objectivo pretendido; e reactivo, permitindo diminuir as discrepâncias entre os resultados obtidos e os desejados.

Weiner em 1979 constatou que as auto-reacções aos resultados obtidos (positivos ou negativos) também dependem dos juízos causais quanto à sua origem, que pode ser atribuída a factores internos (inteligência, esforço) ou a factores externos (sorte, favorecimento) pelo sujeito (Silva et al., 2004).

A auto-regulação é um processo onde os factores agem interactivamente (Shunck, 1996, *cit.* por Silva et al., 2004). Como Zimmerman (1998) defende, a auto-regulação desenvolve-se se o aluno estiver inserido em ambientes sociais, que permitam, de forma autónoma, o suporte e a promoção de oportunidades de desenvolver tais práticas. No entanto, as crenças e as reacções do sujeito perante os resultados também podem influenciar os processos de auto-avaliação e ajudam-nos a explicar a variabilidade de propósitos e resultados nos alunos, face a tarefas idênticas. *“Uma precoce responsabilização do aluno pelos seus resultados ou uma exacerbada atribuição a competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolares, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de auto-eficácia e nos subsequentes estados motivacionais e afectivos”* (Silva et al., 2004, p. 23).

A auto-reflexão e a auto-reacção conduzem normalmente a uma nova fase de planificação, constituindo-se assim num processo cíclico, tal como preconiza Zimmerman (2000). Os desempenhos anteriores serão usados para reajustar as acções seguintes do aluno, pois a reflexão sobre os mesmos permitirá uma melhor gestão da aprendizagem mediante o recurso a novas estratégias e planificações mais adequadas às metas estabelecidas.

2.3. Modelo PLEA da auto-regulação da aprendizagem

Tendo como fundamentação as teorias e modelos sociocognitivos adjacentes aos estudos efectuados por Zimmerman e colaboradores (1998, 2000) as investigações de Pedro Rosário (2002) dão origem à conceptualização de um modelo cíclico designado por PLEA – Planificação, Execução e Avaliação de Tarefas – como pode ser observado na figura em baixo, este modelo assenta em três fases: a Planificação, a Execução e, finalmente, a fase de Avaliação das tarefas desenvolvidas (Rosário, 2004).

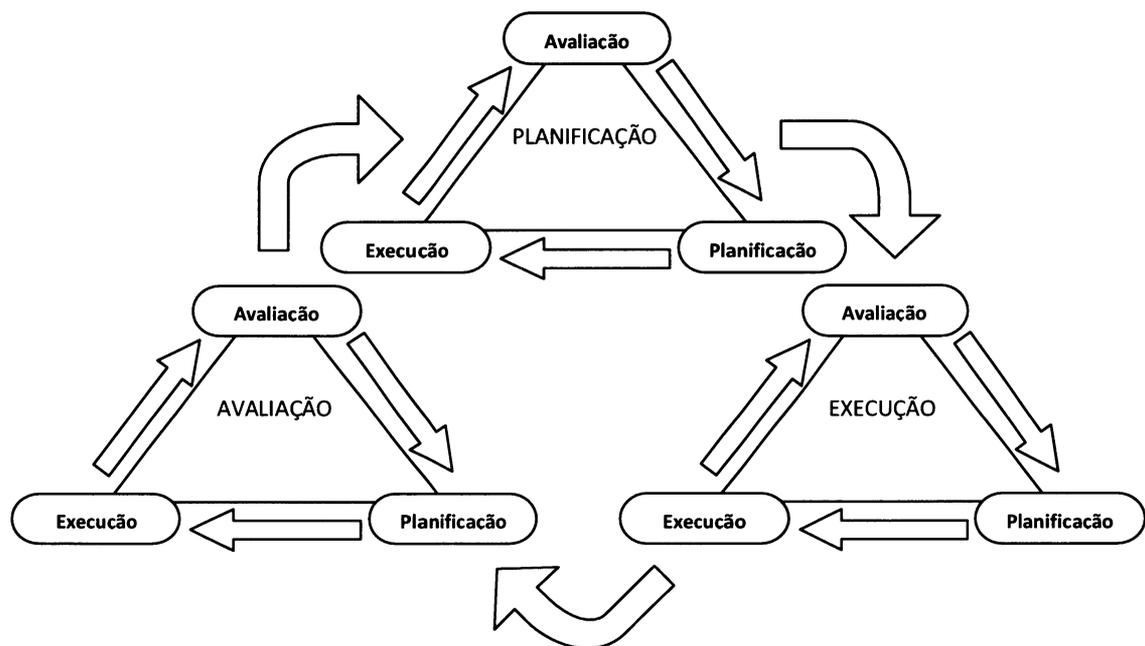


Figura 2. Modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada (Rosário, 2002).

Na fase da planificação o aluno analisa cada uma das tarefas de aprendizagem tendo em conta os seus recursos pessoais e ambientais, objectivos estabelecidos e recurso a estratégias com o intuito de atingir os objectivos propostos.

Na fase da execução da tarefa espera-se que os alunos empreguem as estratégias mais adequadas e auto-monitorizem a sua eficácia tendo em vista a meta estabelecida.

Finalmente, a fase de avaliação define-se pela análise entre os resultados conseguidos e o objectivo inicialmente proposto. No entanto, o papel desta análise não visa somente assinalar as dificuldades com que o aluno se deparou, a sua função passa sobretudo pela implementação de novas estratégias mais adequadas e adaptadas em consonância com os objectivos previamente estabelecidos (Rosário, 2002).

O processo cíclico auto-regulatório é operacionalizado em cada uma das fases do modelo, isto é, cada fase é planificada, executada e avaliada. Só assim será possível obter resultados coerentes e aptos à promoção de uma aprendizagem auto-regulada.

2.4. Estratégias de aprendizagem na aprendizagem auto-regulada

Um vasto número de investigações tem demonstrado que o recurso a estratégias de aprendizagem potencializa o desempenho escolar (Presseley,

Borkowski & Schneider, 1987, *apud* Zimmerman et al., 1992; Weinstein, Goetz & Alexander, 1988; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986/1988/1990, *cit.* por Figueira, 1997). Porém, o simples conhecimento das estratégias de aprendizagem não garante a eficácia da sua utilização (Borkowski & Cavanaugh, 1979, *apud* Zimmerman et al., 1992, *cit.* por Figueira, 1997). De acordo com Boekaerts (1999, 2005, *cit.* por, Lourenço, 2008), para uma aprendizagem auto-regulada é fundamental que o aluno consiga seleccionar, ajustar e adequar as estratégias cognitivas de uma forma eficaz.

A auto-regulação da aprendizagem não é o simples produto da soma de um conjunto de passos pré-concebidos ou de uma lista de estratégias prontas a usar. Nesta equação, é fundamental ter em conta as variáveis contextuais e as limitações específicas onde decorrem as aprendizagens de um determinado aluno (Rosário *et al.*, 2006). Perante a variabilidade das condições em que a aprendizagem decorre, o aluno auto-regulado é aquele que tem a capacidade de conjugar as diversas variáveis a fim de atingir os objectivos previamente estabelecidos, permitindo a gestão equilibrada dos aspectos motivacionais, das estratégias e dos afectos (Zimmerman, 2000)

Simons & Beukhof (1987, *cit.* por Figueira, 1997) referem a existência de dois tipos de regulação das aprendizagens escolares: Externa, mediada pelos professores, livros ou por outros recursos; interna, ou seja, auto-regulação construída pelo próprio sujeito, sendo capaz de preparar, facilitar e regular a sua aprendizagem, avaliar a sua performance, auto-motivar-se e aumentar a concentração.

A auto-regulação da aprendizagem não é por si só uma aptidão ou competência inata. É um processo através do qual os alunos direccionam as suas faculdades mentais para o sucesso académico. Os alunos exercitam as suas capacidades com o intuito de as transformarem em competências académicas. Como afirma Rosário (2002. p. 27), estamos perante “*um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançarem*”. Indo de encontro ao afirmado, Biggs (1990) entende a auto-regulação como a capacidade que permite ao aluno controlar autonomamente a sua aprendizagem com o intuito de dar respostas eficazes aos problemas com que se depara “*aprendendo a aprender*”.

Os alunos que recorrem a estratégias de auto-regulação da aprendizagem conseguem com maior facilidade estabelecer objectivos nas suas aprendizagens, avaliar o seu desempenho e ajustar os seus comportamentos face a estas auto-avaliações (Rosário, 1998). Estes alunos distinguem-se dos outros, dado que têm uma maior percepção da influência das suas acções como determinantes das suas performances (Ames, 1992, *cit.* por Rosário, 2001). Segundo Zimmerman e Martinez-

Pons (1986), estes alunos desenvolvem uma auto-iniciativa motivacional, comportamental e metacognitiva, na regulação da própria aprendizagem. No âmbito do processo motivacional, estes alunos têm uma imagem de si mesmo como auto-eficazes, autónomos e intrinsecamente motivados. Quanto ao comportamento são capazes de seleccionar, estruturar e transformar os ambientes físicos e sociais de maneira a optimizarem a aquisição da informação. No que concerne à metacognição, estes alunos são capazes de planear, organizar, dar instruções e auto-avaliar-se ao longo de todo o processo de aprendizagem.

De acordo com Zimmerman (1989), os sujeitos auto-regulados conhecem os seus pontos fortes e fracos, têm uma boa imagem de si, interessam-se pelas tarefas e dão-lhes valor, são persistentes na sua execução e utilizam estratégias de aprendizagem de forma a atingirem os objectivos da aprendizagem. Schunk e Zimmerman (1994) consideram também que os alunos auto-regulados planeiam estrategicamente a sua actividade de estudo, impõem a si mesmo metas a atingir mais difíceis de alcançar do que as exigidas e monitorizam o seu comportamento.

A aprendizagem auto-regulada só faz sentido quando é controlada pelo sujeito capaz de estabelecer os seus objectivos e ser consciente da sua performance ao longo do processo de aprendizagem, ou seja, que possui percepção de auto-eficácia (Zimmerman, 1990). Em estudos anteriores, Zimmerman (1989) verificou que os sujeitos auto-regulados na aprendizagem são identificáveis pela utilização de estratégias específicas com o propósito de atingirem as metas definidas e possuem percepções de auto-eficácia ao longo do processo de aprendizagem.

Em suma, podemos afirmar que as bases da aprendizagem auto-regulada envolvem o recurso a estratégias de aprendizagem, percepções de auto-eficácia e o envolvimento dos alunos nos objectivos educativos.

Mais adiante iremos aprofundar as questões da auto-eficácia e da importância do envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens. No que concerne as estratégias de aprendizagem, Zimmerman (1990) define-as enquanto acções e processos dirigidos que visam a aquisição de informação ou de determinadas competências, e que exigem dos alunos actividade, propósito e percepções de instrumentalidade. Zimmerman e Martinez-Pons (1986) identificaram algumas estratégias de aprendizagem a que os alunos recorrem: auto-avaliação; organização e transformação de informação; tomada de apontamentos; estrutura ambiental; autoconsequências; repetição e memorização; procura de ajuda social; revisão de dados.

Ao falarmos de estratégias de aprendizagem, não podemos esquecer-nos de diferenciá-las das técnicas de aprendizagem, já que são confundidas na maior parte dos casos. Durante o processo de planificação das aprendizagens o aluno recorre a

estratégias que lhe permitirão atingir determinados objectivos, porém as técnicas são a operacionalização das estratégias sob a forma de actividades específicas que o aluno coloca ao seu dispor. De acordo com Veiga Simão (2004), o que diferencia as estratégias de aprendizagem das técnicas de estudo é a consciência que o aluno tem da sua utilização intencionalmente dirigida a um objectivo de aprendizagem em contraponto com o possível uso mecanizado das técnicas de estudo e a não necessidade destas produzirem resultados favoráveis à aprendizagem de quem as utiliza.

Deste modo, as estratégias de aprendizagem podem ser encaradas como operações ou actividades mentais às quais o aluno recorre com vista a facilitar num momento específico o desenvolvimento de diversos processos de aprendizagem escolar (Derry & Murphy, 1986, *cit.* por Lourenço, 2007). Utilizando as estratégias, o aluno consegue processar, organizar, reter e recuperar material informativo relativo à aprendizagem a realizar. Cada vez que planifica, regula e avalia todos estes processos tendo em conta os objectivos previamente estabelecidos ou exigidos por uma determinada tarefa.

Em suma as estratégias de aprendizagem enquanto processos de tomada de decisão, conscientes e intencionais, através dos quais o aluno selecciona e evoca, de maneira organizada, os conhecimentos de que precisa para responder com sucesso a um determinado pedido ou objectivo estabelecido, em função das características do contexto educativo onde se realiza a aprendizagem. Perante esta definição Monerero, Castelló, Clariana, Palma e Pérez (2007) consideram que a aprendizagem com recurso a estratégias face a uma situação de ensino-aprendizagem só é possível, na medida em que o aluno for capaz de tomar decisões “conscientes” regulando as condições em que se enquadra a actividade em questão e conseguir atingir deste modo as metas pré-estabelecidas. Ensinar estratégias de aprendizagem implica ensinar o aluno a tomar decisões conscientes sobre os actos que deverá realizar, ensinando-o a modificar conscientemente a sua actuação, quando se orienta em direcção à meta estabelecida, e ensiná-lo a avaliar, conscientemente, o processo de aprendizagem ao qual recorreu.

Como já mencionámos, o conhecimento das estratégias e a sua aplicação mecânica por si só é insuficiente e não garante utilização adequada das mesmas. É necessário incitar o aluno a reflectir sobre o contexto e momento da utilização de determinada estratégia, questionando-o acerca da melhor forma de implementar uma determinada estratégia ou técnica em função dos objectivos a atingir (Veiga Simão, 2004). Segundo Veiga Simão (2002, 2004), existem inúmeros programas de treino de técnicas de estudo que ensinam aos alunos determinadas competências, no entanto

não capacitam o aluno de realizar por si mesmo as tarefas metacognitivas básicas: planificar a execução das actividades, decidir quais as são as estratégias mais adequadas à situação, aplicá-las e auto-avaliar a sua performance questionando os seus resultados positivos ou negativos.

Nesta mesma linha, o desenvolvimento de estratégias envolve, segundo Paris, Lipson & Wixson (1983) vários tipos de conhecimentos: declarativos, ou seja, o conhecimento sobre as técnicas de aprendizagem, as características da tarefa e as capacidades cognitivas; o conhecimento procedimental, sobre habilidade de usar as tácticas ou capacidades intelectuais; e finalmente, o conhecimento condicional, ou seja, o conhecimento sobre quando e porquê aplicar uma determinada técnica.

Estes tipos de conhecimento são fundamentais para que se estabeleça uma aprendizagem auto-regulada. De acordo com Brown (1987, *cit.* por Veiga Simão, 2004) a auto-regulação dos processos cognitivos tem por base três processos essenciais: a planificação (antes da tarefa o sujeito tenta antecipar os resultados recorrendo a estratégias); o controlo/ monitorização (o sujeito verifica, rectifica e revê as estratégias durante a sua aplicação em função dos objectivos); a avaliação dos resultados (no fim da tarefa o sujeito avalia a eficácia das estratégias usadas tendo em conta os resultados obtidos).

Dentro da perspectiva sociocognitiva, o estudo realizado por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) com estudantes do ensino secundário permitiu identificar catorze estratégias fundamentais para o processo de auto-regulação da aprendizagem, como podemos ver na seguinte tabela:

Tabela 11.

Estratégias de Aprendizagem (Adaptado: Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)

Estratégias de Aprendizagem	
1	Auto-avaliação
2	Organização e transformação
3	Estabelecimento de objectivos e planeamento
4	Procura de informação
5	Tomada de apontamentos
6	Estrutura ambiental
7	Auto-consequências
8	Repetição e memorização
9	Procura de ajuda social (pares)
10	Procura de ajuda social (professores)
11	Procura de ajuda social (adultos)
12	Revisão de dados (notas)
13	Revisão de dados (testes)
14	Revisão de dados (livros de textos)

A utilização destas estratégias pelos alunos revelou-se altamente correlacionada com o rendimento académico e com os juízos dos professores sobre os comportamentos auto-regulatórios dos alunos na sala de aula (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Estas estratégias podem ser observadas à luz do modelo de reciprocidade triárquica de Bandura (1986) que atrás referimos. As estratégias de organização e transformação da informação, repetição e memorização, estabelecimento de objectivos e planificação, são recursos potencializadores da definição de objectivos e da planificação, pois permite o treino de competências de gestão pessoal. As estratégias de auto-avaliação ou auto-consequências permitem aumentar as atitudes funcionais dos alunos e, finalmente, as estratégias de estruturação ambiental tais como a procura de informação, revisão e procura de ajuda social permitem que o aluno torne o ambiente que o rodeia directamente mais propício e facilitador das aprendizagens (Rosário, 1999; Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Importam ainda salientar quatros estudos pertinentes para a compreensão da implicação das estratégias da aprendizagem no processo de auto-regulação. O primeiro estudo realizado por Zimmerman e Martinez-Pons (1988), concluiu que os relatos do recurso a estratégias de auto-regulação por parte dos alunos estavam altamente correlacionados com os juízos dos professores sobre o seu comportamento auto-regulatório nas aulas e os resultados obtidos nos exercícios. Estes dados permitiram aos autores deduzir que um conjunto de determinadas estratégias de auto-regulação da aprendizagem era preditivo do rendimento académico dos alunos: organização e transformação, procura de informação, tomada de apontamentos, auto-consequências, repetição e memorização, e revisão de dados utilizando testes e textos.

A segunda investigação foi realizada por Pintrich e De Groot (1990) com alunos do 7º ano tendo em vista perceber a relação entre as estratégias de auto-regulação usadas pelos alunos nas aulas de Ciências da Natureza e Inglês e o rendimento académico em ambas disciplinas. As conclusões foram obtidas mediante análise dos dados fornecidos pelo *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) e a operacionalização do rendimento académico segundo os seguintes indicadores: trabalho realizado na sala de aula e trabalhos de casa; testes de avaliação; ensaios e exposições orais. Os resultados revelaram que a aprendizagem auto-regulada está positivamente correlacionada com o trabalho realizado na sala de aula e com os testes de avaliação.

Rosário (2001) estudou as diferenças ao nível das estratégias utilizadas pelos alunos do 10º e 12º ano em função da sua competência académica, recorrendo ao *Questionário de Estratégias de Auto-regulação de Aprendizagem*, baseado no *Self-Regulated Learning Interview* de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988) para aceder às estratégias dos alunos durante o estudo. Os resultados deste estudo indicam-nos que existem diferenças estatisticamente significativas na utilização das estratégias em função da competência académica. Os alunos mais competentes recorrem às seguintes estratégias: auto-avaliação, organização e transformação da informação, estabelecimento de objectivos e planeamento, procura de informação, tomada de apontamentos, estrutura ambiental, auto-consequências, repetição e memorização da informação; e procura de ajuda social recorrendo aos pares.

Finalmente, o quarto estudo foi realizado por Lourenço (2007) com alunos do 3º ciclo, com o intuito de analisar a relação entre as variáveis presentes na auto-eficácia e na instrumentalidade e os resultados académicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como também, a relação com outras variáveis (número de reprovações, ano de escolaridade e tempo de estudo) também exercem influência nas crenças da auto-eficácia para auto-regular a aprendizagem dos alunos e a sua instrumentalidade para a auto-regulação. O autor deste estudo socorreu-se de vários instrumentos, dois deles construídos de raiz pelo próprio. Os instrumentos utilizados foram o IPAAr (*Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem revisto*) suportado em trabalhos de Zimmerman (2000) e de Rosário (2004), o QAEARA (*Questionário da Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem*), com base na *Multidimensional Scale Perceived Self-Efficacy* (Bandura, 1990) e em outros estudos (Bandura, 1997; Bandura & Schunk, 1991; Bouffard-Bouchard, 1990; Collins, 1982; Pajares, 1996; Pajares & Miller, 1994, *cit.* por Lourenço, 2007) e o QIARA (*Questionário de Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem*), com base em estudos de Deci e Ryan (1985); Rigby, Deci, Patrick e Ryan (1991, *cit.* por Lourenço, 2007); Simons; Dewitte e Lens (2000, 2001a, b, 2003, 2004, *cit.* por Lourenço, 2007); e Husman, Crowson e Derryberry (2000, *cit.* por Lourenço, 2007).

Este estudo concluiu que os processos auto-regulatórios da aprendizagem e as crenças de auto-eficácia sobre a auto-regulação influenciam as notas dos alunos. Também concluiu que a auto-eficácia para auto-regulação está relacionada com as percepções de instrumentalidade e auto-regulação da aprendizagem na medida em que lhes exerce determinada influência. O estudo salienta a importância da implicação dos professores na discussão com os alunos acerca das estratégias mais adequadas às metas curriculares, pois permitiria que fossem melhor internalizadas competências auto-regulatórias e aumentadas as percepções de instrumentalidade e de auto-eficácia

necessárias ao sucesso escolar e a uma aprendizagem mais qualitativa (Lourenço, 2007).

2.5. Componentes da Auto-regulação da Aprendizagem

Tendo em conta o modelo teórico sociocognitivo e os instrumentos utilizados aos quais se recorreram para explicar os processos auto-regulatórios dos alunos da nossa amostra, torna-se fundamental a abordagem dos construtos de auto-eficácia e instrumentalidade.

De acordo com Bandura (1997), os alunos que apresentam uma eficaz auto-regulação da aprendizagem conseguem, através das suas actividades auto-reguladas, depreender a sua auto-eficácia. Também importa salientar que estes alunos consideram mais úteis as tarefas que lhes permitam auto-regular melhor a sua aprendizagem, ou seja, têm percepção da instrumentalidade (Shell & Husman, 1997).

2.5.1. Auto-eficácia

Foram os trabalhos de Bandura (1977, 1986) que deram o primeiro impulso à operacionalização do construto de auto-eficácia. Enquadrado na teoria da aprendizagem social, Bandura (1977) apresenta o conceito de auto-eficácia destacando a sua importância na compreensão do comportamento humano e dos processos de auto-regulação que lhe estão subjacentes. Para este autor a auto-eficácia traduz as crenças do sujeito sobre as suas capacidades de organizar e implementar os comportamentos necessários para atingir determinados objectivos (Bandura, 2002).

Este construto tem vindo a ocupar cada vez mais um lugar proeminente entre os construtos explicativos do comportamento humano, nas mais diversas áreas em que se manifesta, salientando-se como um dos mecanismos psicológicos mais heurísticos e profusamente estudado (Maddux, 1995; Pervin & John, 1997, *cit.* por Silva & Paixão, 2007).

Quer pela ansiedade perante o futuro, quer pela necessidade de controlar os acontecimentos do quotidiano, o estudo do construto de auto-eficácia tem suscitado grande curiosidade no ser humano. O sentimento de controlo de algo que é tangível pelo próprio indivíduo proporciona-lhe uma maior segurança e confiança. É a crença de que poderá ser capaz de realizar os seus desejos e afastar os acontecimentos indesejados (Bandura, 2002). As crenças e sentimentos de eficácia pessoal são um dos mecanismos de influência pessoal que mais determinam o funcionamento

psicossocial dos indivíduos (Silva & Paixão, 2007, Bandura, 2002). As crenças de eficácia pessoais, ainda que longe da verdade objectiva, são uma das causas principais dos níveis de motivação, dos estados afectivos e da orientação dos comportamentos dos indivíduos (Silva & Paixão, 2007). Pode-se afirmar que os sentimentos de auto-eficácia exercem influência no tipo de estratégias e na quantidade de esforço a que o indivíduo recorre para realizar determinada tarefa com um determinado objectivo, influenciando também a sua perseverança numa determinada tarefa perante os fracassos e factores desfavoráveis. Estes sentimentos também influenciam a resiliência perante as adversidades, os padrões de pensamento (auto-incapacitantes ou auto-apoiantes), o nível de stress e de depressão que o indivíduo sente perante as situações adversas do meio e, por último, o nível de realização a que o indivíduo aspira (Bandura 1997, 2002).

A teoria da auto-eficácia proposta por Bandura (1977) identifica duas componentes: a expectativa de eficácia pessoal (*self-efficacy expectation*) e a expectativa de resultado (*response/outcome expectancy*). A primeira componente é referente à crença que o sujeito tem da sua capacidade quanto à adequação da sua acção relativamente aos objectivos a atingir. A segunda componente engloba a convicção de que um determinado comportamento surtirá num determinado resultado (Pina Neves & Faria, 2004).

Ambas as componentes estão fortemente ligadas ao sentimento de competência pessoal e ao sentimento de mestria pessoal (Bandura, 1977, 1986), de tal modo que Maddux (1995 *cit.* por Pina Neves & Faria, 2004) considera mesmo a auto-eficácia como uma dimensão do auto-conceito.

Esta teoria tem adquirido ao longo do tempo grande relevância entre as investigações e intervenções que se vão realizando, o que se deve, em grande parte, ao facto desta ter uma grande amplitude e abrangência de acção (Faria & Simões, 2002, *cit.* por Castro, 2007).

A auto-eficácia tem sido amplamente estudada em contextos educativos por se ter verificado a sua influência significativa nos mecanismos psicológicos da motivação do aluno, podendo-se actualmente contabilizar um conjunto vasto de estudos empíricos com resultados sólidos e validados (Bandura, 1997, 2002; Boekaerts, 2006; Hackett, 1997; Zimmerman, 1997; Zimmerman & Schunk, 2001, *cit.* por Silva & Paixão, 2007). Estas investigações têm demonstrado que as crenças dos alunos sobre as suas capacidades para realizarem tarefas académicas ou serem bem sucedidos em actividades académicas influenciam fortemente o rendimento escolar (Bandura, 2002) e interagem com os processos de aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 2000). De acordo com Zimmerman (2000) as crenças de auto-eficácia são também

indicadoras da motivação dos alunos em domínios como a selecção de tarefas, o esforço, na persistência e nas reacções emocionais envolvidas na realização de uma determinada tarefa. Por outro lado, o comportamento do aluno também é responsável pelas mudanças nas suas crenças de auto-eficácia (Castro, Saavedra & Rosário, 2007).

Importa salientar, tal como fez Castro (2007), a revisão teórica realizada por Faria e Simões (2002). Segundo estes autores, o campo de estudo do construto auto-eficácia estende-se por três áreas: a sua importância para o desenvolvimento vocacional; a influência das crenças de auto-eficácia dos professores em relação às suas práticas e os resultados escolares dos seus alunos; e, por último, as crenças de auto-eficácia, as atribuições, a auto-regulação e a performance escolar dos alunos. Os estudos nesta última área concluíram que a motivação dos alunos está relacionada com a realização escolar, podendo, no entanto, também ser influenciada por outros factores que interagem todos entre si, tais como a personalidade, as capacidades e experiência do aluno, as expectativas familiares e pessoais e factores sociais.

Atendendo ainda à definição de auto-eficácia importa evidenciar e destacar este construto dos de auto-estima e auto-conceito.

Como já vimos a auto-eficácia é considerada uma dimensão do auto-conceito (Maddux, 1995 *cit.* por Neves & Faria, 2003), por isso, por vezes podem surgir confusões perante a sua operacionalização. Deste modo, o auto-conceito é, portanto, um construto mais abrangente, que se forma a partir das comparações externas e internas que o sujeito efectua tendo como referência as avaliações sobre si mesmo realizadas por pessoas às quais atribui importância (Shavelson & Bolus, 1992; Wylie, 1979 *cit.* por Castro, 2007), ou seja, estamos perante crenças de auto-valor e auto-percepções de capacidade abrangentes a todas as dimensões do sujeito, em contrapartida, a auto-eficácia diz respeito à capacidade de ser capaz e de obter sucesso ao realizar determinada tarefa com a qual o sujeito se defronta (Pajares & Valiente, 2001, *cit.* por Castro, 2007; Bzuneck, 2002).

O construto de auto-estima refere-se ao modo como o sujeito se sente relativamente às crenças, atitudes e opiniões, e como se valoriza, enquanto "resultado das experiências de êxito ou de fracasso, comparadas com as aspirações do indivíduo" (Veiga, 1995: 27, *cit.* por Gomes, 2007), o que corresponde à concepção que parece começar a ter maior consenso, de que a auto-estima constitui a componente avaliativa do auto-conceito (Fleming & Courtner, 1984, *cit.* por Gomes, 2007). Segundo Gaskill e Hoy (2002, *cit.* por Castro, 2007), a auto-estima e a auto-eficácia não se encontram perfeitamente correlacionadas.

2.5.2. Auto-eficácia e realização escolar

Um vasto corpo de estudos tem evidenciado e confirmado a relação positiva entre o sentimento de eficácia pessoal perante as tarefas escolares e a realização no domínio escolar (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1983, *cit.* por Pina Neves & Faria, 2003), indicando que níveis de auto-eficácia mais elevados estão associados a melhores níveis de realização. Estes resultados vão de encontro ao pensamento de Bandura (1977, 1995) ao preconizar as expectativas de eficácia pessoal como guias orientadores dos comportamentos do sujeito.

Segundo Sá (2007), a consistência nos resultados de inúmeros estudos tem demonstrado a correlação positiva entre a auto-eficácia e a utilização de estratégia de aprendizagem (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 1996). Os alunos com um maior sentimento de auto-eficácia relativamente às tarefas escolares são mais auto-regulados, utilizam melhor as estratégias de aprendizagem e são mais persistentes (Pintrich & De Groot, 1990; Pajares & Miller, 1994; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

As investigações de Sá (2007), no âmbito dos processos auto-regulatórios da aprendizagem, pretenderam averiguar a influência da auto-eficácia nas transições escolares. Os resultados são coincidentes com a ideia defendida por Bandura (1986) de que a obtenção de sucessos escolares está associada à crença de que se será capaz de agir de modo a obtê-los. Os alunos que nunca ficaram retidos e que apresentam um desempenho escolar mais elevado são os que apresentam maior percepção de auto-eficácia. Noutro estudo da mesma autora, evidenciou-se a importância do género enquanto preditor da percepção de auto-eficácia. Os rapazes apresentam uma auto-eficácia superior, no entanto, são as raparigas que apresentam os resultados escolares mais elevados. Bandura (1977, 1995) salienta que um elevado sentimento de eficácia pessoal não produz necessariamente um comportamento mais competente. Para que tal aconteça, é necessário não só que os sujeitos possuam as competências adequadas, mas também que se criem incentivos para que eles possam produzir esse comportamento (Pina Neves & Faria, 2004).

Outro estudo de Zimmerman e Kitsanas (2005) concluiu que as crenças de auto-eficácia estavam relacionadas significativamente com as percepções de responsabilidade e com os resultados escolares finais dos alunos. Verificou-se ainda que as percepções de responsabilidade das raparigas constituem um bom preditor das suas crenças de auto-eficácia e dos seus resultados escolares finais.

A percepção de auto-eficácia pode induzir o aluno a um maior grau de envolvimento com as aprendizagens, o que se traduz num maior número de aprendizagens e melhor performance escolar, porém com o decorrer do tempo, o desenvolvimento positivo destas variáveis influencia ciclicamente o aumento da auto-eficácia (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Em suma estas investigações parecem corroborar a tese de Bandura (2005, *cit.* por Sá, 2007), de que uma forte sensação de auto-eficácia pessoal potencia a motivação, o sucesso e o bem-estar pessoal, e por conseguinte, estes alunos possuem uma elevada confiança nas suas capacidades encarando as tarefas e adversidades como desafios a ultrapassar e não como ameaças a evitar.

2.5.3. Auto-eficácia e auto-regulação da aprendizagem

De acordo com a perspectiva sociocognitiva, a auto-eficácia desempenha um papel significativo nos processos auto-reguladores do sujeito. Os resultados positivos face à realização de uma determinada tarefa podem induzir a expectativas mais elevadas por parte do indivíduo perante a execução de tarefas similares.

Segundo um dos autores mais influentes no estudo do construto de auto-eficácia, a origem deste não tem por base os traços ou características estáveis dos sujeitos, mas sim o resultado da interacção entre as acções do indivíduo e ambiente que o envolve (Bandura, 1986). Deste modo, pode-se inferir que as crenças de auto-eficácia são passíveis de mudança, o que engloba também a sua regulação por parte do sujeito que as possui, assumindo-se como um conceito de extrema importância para a promoção do sucesso escolar. As investigações têm concluído que os alunos com elevados níveis de auto-eficácia utilizam mais e melhores estratégias para realizar as tarefas, são mais persistentes perante as adversidades e esforçam-se mais atingindo níveis de realização mais elevados (Schunk, 1996).

Estes alunos aprendem estrategicamente pois recorrem à planificação, definição de objectivos, organização, auto-monitorização e auto-avaliação do processo de aprendizagem, ou seja, são metacognitivamente muito activos. Conscientes da sua responsabilidade perante os resultados obtidos, estes alunos possuem níveis mais elevados de motivação, pois manifestam-se claramente mais interessados nas tarefas que desenvolvem, e revelam uma maior percepção de auto-eficácia, traduzindo-se numa maior persistência e esforço.

Como afirmam Faria e Simões (2002, *cit.* por Castro, 2007), estes alunos ao possuírem crenças positivas acerca da sua auto-eficácia perante as tarefas académicas recorrem constantemente a estratégias metacognitivas e cognitivas e são

mais persistentes comparativamente a outros alunos sem as mesmas crenças. Estes alunos desenvolvem também comportamentos favoráveis à aprendizagem que podem ser identificados quando por exemplo pedem ajuda ou conselhos. São responsáveis pela criação dos seus ambientes óptimos de aprendizagem, auto-instruem-se, auto-reforçam-se e adaptam o seu comportamento, tendo como referência as informações que advêm da auto-monitorização ao longo de todo o seu processo de aprendizagem (Rosário, 2002). Este ciclo de feedback é fundamental para o processo de auto-regulação da aprendizagem (Castro, 2007).

Podemos conceber a aprendizagem auto-regulada enquanto processo centrado no aluno que se divide em três fases: prévia; controlo-volitivo; e auto-reflexão. As crenças de auto-eficácia manifestam a sua importância sobretudo na fase prévia. Nesta fase, os alunos definem, para uma realização a curto prazo, entre os objectivos plausíveis quais serão os que evocam uma realização mais estimulante. No decorrer desta fase os alunos auto-avaliam as suas capacidades para atingirem os objectivos que estabeleceram, o que se enquadra, na definição percepção de auto-eficácia. De acordo com alguns autores, esta percepção influencia a quantidade de esforço do aluno para se envolver num novo processo de aprendizagem, determinado o ritmo e nível deste (Castro, 2007). Os resultados obtidos pela realização das tarefas e as crenças de auto-eficácia daí resultantes permitem ao aluno antever futuras consequências das estratégias escolhidas, por sua vez estas representações prestam apoio à definição dos seus objectivos (Sckunk, 2001).

Segundo Bandura (1982), Zimmerman e Martinez-Pons (1992) os alunos que recorrem a processos auto-regulatórios da sua aprendizagem normalmente exibem reacções positivas, mesmo quando confrontados com situações prolongadas de insucesso. Ao serem conscientes do papel determinante da sua competência pessoal nos resultados obtidos, sabem que podem modificar o esforço e as estratégias empregadas numa determinada tarefa com a intenção de obterem sucesso perante os desafios propostos. De acordo com Dweck (1986, *cit.* por Castro, 2007), os alunos que manifestam mais auto-reacções positivas, também aumentaram a sua percepção de auto-eficácia referente à realização de tarefas escolares com sucesso, ou seja, as auto-reacções positivas são promotoras de crenças favoráveis de si mesmo.

Sendo assim, verifica-se que os alunos auto-regulados são os que apresentam níveis motivacionais mais elevados para atingir os seus objectivos e confirmar a sua percepção de auto-eficácia num determinado domínio.

Em suma, os alunos auto-regulados confirmam que as suas crenças de auto-eficácia determinam os objectivos da sua aprendizagem planificando e adaptando as

estratégias tendo em conta a tarefa e as diferentes situações pessoais ou ambientais, recorrendo à regulação activa das suas cognições, motivação e comportamento.

2.5.4. Percepções de instrumentalidade

Inserido na dimensão motivacional da aprendizagem, o construto inerente ao valor de utilidade percebida nas tarefas actuais para o estabelecimento de metas futuras (Van Calster, Lens e Nuttin, 1987) é também conhecido no meio académico por instrumentalidade. No âmbito de uma abordagem cognitivista, Husman, Derryberry, Crowson, e Lomax (2004) citados por Castro (2007), definem a instrumentalidade como “um construto motivacional que consiste na percepção de que a realização de uma tarefa aumentará directamente a probabilidade de obtenção de um objectivo futuro.”

Inúmeros estudos evidenciaram a importância do valor de utilidade das tarefas académicas para aumentar a motivação e desempenho dos alunos (De Volder & Lens, 1982; Van Calster et al., 1987), e da percepção de instrumentalidade na compreensão das variáveis que influenciam a realização escolar (Brickman & Miller, 2001; Lens, 1987), a auto-regulação da aprendizagem (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nicholls, 1996; Shell & Husman, 1997) e o compromisso cognitivo (Brickman, Miller & Roedel, 1997).

Segundo Bembenuity e Karabenick (2003) e Husman e Lens (1999) citados por Lourenço (2008), “a instrumentalidade percebida é uma das variáveis da perspectiva do tempo futuro que depende dos objectivos a longo prazo do indivíduo, da especificidade da própria tarefa e da perspectiva geral de que este tem quanto ao tempo futuro”.

A Perspectiva de Tempo Futuro ou FTP (Future Time Perspective), tal como é frequentemente referida na literatura, é um construto fundamental na compreensão da importância das metas futuras na motivação de um aluno no momento presente. Citando Paiva e Lourenço (2009), para os pioneiros Kurt Lewin (1935) e Lawrence K. Frank (1939) a FTP é uma habilidade de previsão que pode ser desenvolvida e que permite orientar o sujeito na determinação das suas metas futuras. Autores mais recentes concebem a FTP como a habilidade de antecipar os resultados futuros e a influência destas previsões na motivação do aluno para a realização das suas tarefas presentes (Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2002; Miller & Brickman, 2004).

Um aluno pode ter metas futuras a curto prazo (passar de ano, por exemplo) ou a longo prazo (ter sucesso numa determina profissão, por exemplo), porém, em ambos os casos, a valorização destas metas constitui uma influência determinante dos

factores motivacionais que permitem um maior esforço e envolvimento com as tarefas escolares presentes e, por sua vez, o aumento da percepção de que estas tarefas são úteis na concretização dos objectivos (Husman & Lens, 1999; Miller & Brickman, 2004).

As concepções de futuro dos alunos, segundo Kauffman e Husman (2004, *cit.* por Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007), influenciam significativamente as suas crenças e motivação para aprender e promovem o seu desempenho escolar. Segundo Raynor (1981, *cit.* por Castro, 2007) a instrumentalidade é um construto composto pela percepção do valor atribuído pelo sujeito à conexão existente entre uma tarefa actual e um objectivo futuro.

2.5.5. Percepção de Instrumentalidade e auto-regulação da aprendizagem

Segundo Husman et al. (2004, *cit.* por Castro, 2007), as percepções de instrumentalidade só fazem sentido se relacionadas a alguma acção, tarefa ou processo. Para o interesse deste estudo as perspectivas de instrumentalidade serão referentes à percepção que os alunos possuem em relação à utilidade da aplicação de determinadas estratégias promotoras de uma aprendizagem auto-regulada.

Como já mencionámos antes, estamos perante um construto do âmbito motivacional, portanto a sua pertinência prende-se com o facto de este ser ou não promotor do sucesso académico. A percepção de instrumentalidade que o aluno tem no presente acerca da contribuição das estratégias auto-reguladoras contribui para a valorização destas e influencia o nível de investimento nas tarefas escolares. Para além disto, de acordo com inúmeros estudos a percepção de uma determinada estratégias como instrumental, isto é, útil e favorável ao cumprimento dos objectivos, é considerada preditora do comportamento do aluno e da sua percepção de auto-eficácia (Malka & Covington, 2004, *cit.* por Castro, 2007).

A percepção de instrumentalidade assim, como as crenças de auto-eficácia, é um dos elementos considerados preditores da aprendizagem auto-regulada. Do ponto de vista dos alunos, uma estratégia ou acção é considerada instrumental a partir do momento que lhe permite atingir os objectivos a que se propôs. Os resultados positivos constituem, por sua vez, um reforço da sua percepção de instrumentalidade acerca de uma determinada estratégia utilizada. Uma maior percepção de instrumentalidade influenciará a decisão e a motivação do aluno para que volte a utilizar as mesmas estratégias de sucesso e até mesmo a aperfeiçoá-las com o intuito de atingir melhores resultados ou metas mais desafiantes.

Os processos auto-regulatórios, como já vimos, são essencialmente cíclicos e manifestam um desempenho comportamental, emocional e metacognitivo por parte do sujeito que lhe permite atingir determinados objectivos melhorando a sua performance no decorrer do mesmo processo. O processo de reforço da percepção de instrumentalidade que referimos anteriormente enquadra-se perfeitamente nesta dimensão cíclica dos processos auto-regulatórios.

Em suma, a percepção de instrumentalidade dos processos auto-regulatórios desempenha um papel importante na promoção do sucesso escolar. Ou seja, a definição de metas futuras relevantes e tangíveis por parte do aluno, em conjunto, com a percepção de instrumentalidade dos processos auto-regulatórios actuais permite que o mesmo se envolva e se esforce mais nas tarefas escolares (Miller et al., 1999).

Parte II

Estudo Empírico

CAPÍTULO I

1. Metodologia

1.1. Introdução

Após a fundamental conceptualização teórica dos construtos de auto-regulação da aprendizagem, auto-eficácia e instrumentalidade iremos proceder à explicação e descrição do processo de verificação empírica das hipóteses definidas para este estudo tendo em conta os construtos referidos.

Tendo em conta as especificidades do Ensino Profissional e da escola na qual se constituiu a amostra para este estudo, decidimos denominar os sujeitos da amostra por formandos ao invés da nomenclatura habitualmente referida na literatura.

Segue-se uma síntese deste capítulo dedicado ao estudo empírico.

Em primeiro lugar serão definidos os objectivos e levantadas as hipóteses prementes ao estudo das variáveis em análise. Seguidamente far-se-á uma descrição da amostra sujeita aos processos de recolha de dados através dos instrumentos que posteriormente, serão descritos e caracterizados. Em quarto lugar é realizada uma explicação dos procedimentos envolvidos na recolha e análise dos dados, seguida da apresentação e discussão dos resultados. Finalmente terminamos com as conclusões, as limitações do estudo e futuras sugestões para aprofundamento ou realização de outras investigações.

1.2. Objectivos e Hipóteses

Este estudo tem como objectivo contribuir para a compreensão da realidade cognoscível por detrás dos processos auto-reguladores da aprendizagem em alunos do Ensino Profissional português. Para o efeito, são sujeitos a estudo e análise as dimensões da percepção da auto-eficácia e de instrumentalidade em relação aos processos de auto-regulação da aprendizagem tendo em conta ainda a influência de variáveis relacionadas com o sexo, o curso, o ano de curso e as habilitações escolares e a profissão dos pais, o número de módulos em atraso, as áreas de estudo com módulos em atraso e o número de horas de estudo.

Tendo em conta o estudo das variáveis face à sua influência nas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade definimos as seguintes hipóteses:

1.2.1. Hipóteses para a percepção de auto-eficácia:

H1. A percepção de auto-eficácia é menor nos formandos (sexo masculino) do que nas formandas (sexo feminino);

H2. A percepção de auto-eficácia aumenta consoante a idade dos formandos;

H3. Baixas habilitações escolares do pai e da mãe estão relacionadas com uma menor percepção de auto-eficácia dos formandos;

H4. A profissão do pai e da mãe não estão relacionadas com a percepção de auto-eficácia dos formandos;

H5. Os formandos que frequentam o terceiro ano dos cursos profissionais apresentam uma percepção de auto-eficácia mais elevada do que os formandos que frequentam o primeiro ano;

H6. Os cursos profissionais não estão relacionadas com a percepção de auto-eficácia dos formandos.

H7. Formandos com um menor número de módulos em atraso revelam uma maior percepção de auto-eficácia.

H8. Formandos com um maior número de horas de estudo apresentam uma maior percepção de auto-eficácia;

1.2.2. Hipóteses para a percepção de instrumentalidade:

H9. A percepção de instrumentalidade é menor nos formandos (sexo masculino) do que nas formandas (sexo feminino);

H10. A percepção de instrumentalidade aumenta consoante a idade dos formandos;

H11. Baixas habilitações escolares do pai e da mãe estão relacionadas com uma menor percepção de instrumentalidade dos formandos;

H12. A profissão do pai e da mãe não estão relacionadas com a percepção de instrumentalidade dos formandos

H13. Os formandos que frequentam o terceiro ano dos cursos profissionais apresentam uma percepção de instrumentalidade mais elevada do que os formandos que frequentam o primeiro ano;

H14. Os cursos profissionais não estão relacionadas com a percepção de instrumentalidade dos formandos.

H15. Formandos com um menor número de módulos em atraso revelam uma maior percepção de instrumentalidade.

H16. Formandos com um maior número de horas de estudo apresentam uma maior percepção de instrumentalidade;

1.3. Amostra

A amostra sujeita a análise neste estudo é composta pelos formandos do primeiro e do terceiro ano de todos os cursos profissionais existentes na Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL) e distribuídos pelos seus três pólos: Évora, Estremoz e Elvas. Os instrumentos foram aplicados a 336 formandos do primeiro ano e a 185 do terceiro ano, contabilizando um total de 521 formandos sobre 785 que no ano lectivo 2008/2009 constituíam a população total distribuída pelos três pólos da EPRAL.

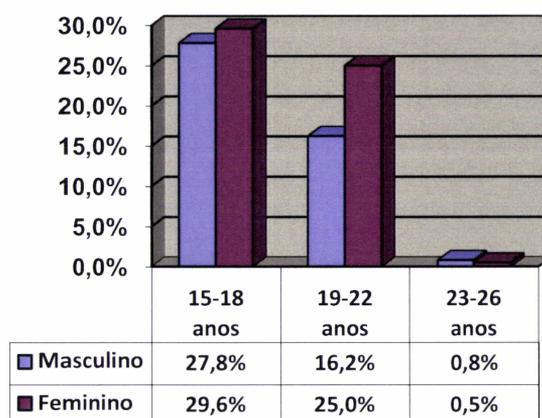


Figura 1. Idades dos formandos do sexo masculino e do sexo feminino (em percentagens).

Os sujeitos que constituíram a amostra compreendiam idades entre os 15 anos e os 26, como podemos observar a Figura 1, sendo a faixa etária compreendida entre os 15 e os 18 anos a que agrupa um maior percentagem de formandos de ambos os sexos (57,5%), destacando-se pela maioria o sexo feminino (29,6%) e a faixa etária dos 23 aos 26 anos a que reúne uma menor quantidade de formandos de ambos os sexos com 1,3% sobre o total da amostra, revelando um maior número de formandos do sexo masculino (0,8) neste grupo.

Como se observa na Tabela 1 os 336 formandos do 1.º ano da amostra deste estudo estão distribuídos por 8 cursos profissionais: Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente; Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Multimédia; Técnico de Organização de Eventos; Técnico de Restauração (variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar); Técnico de Turismo; e

Técnico de Vídeo. É no pólo de Évora que se encontra o maior número de formandos do 1.º ano (233), sendo 117 do sexo feminino e 116 do sexo masculino. Em contrapartida, o pólo de Elvas apresenta o menor número de formandos do 1.º ano (39), sendo 23 do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

O pólo de Évora apresenta a totalidade dos cursos profissionais disponíveis no 1.º ano, ao invés dos restantes pólos que apresentam um menor número de cursos profissionais disponíveis.

Tabela 1.

Amostra do estudo: Formandos do 1.º ano distribuídos por curso, sexo e pólo.

Curso	Évora		Estremoz		Elvas		Total Por Sexo:	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Apoio à Infância	22	1	23	0	0	0	45	1
Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente	11	13	0	0	0	0	11	13
Informática de Gestão	5	18	0	0	0	0	5	18
Multimédia	13	33	8	33	8	12	29	78
Organização de Eventos	17	4	0	0	15	4	32	8
Restauração (Variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar)	26	22	0	0	0	0	26	22
Turismo	12	12	0	0	0	0	12	12
Vídeo	11	13	0	0	0	0	11	13
Totais:	117	116	31	33	23	16	171	165
	233		64		39		336	

Como pode observar-se na Tabela 2 os 185 formandos do 3.º ano da amostra deste estudo estão distribuídos por 9 cursos profissionais: Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Apoio Psicossocial; Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade; Técnico de Construção Civil; Técnico de Gestão; Técnico de Multimédia; Técnico de Restauração (variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-

Bar); Técnico de Serviços Jurídicos; e Técnico de Turismo Ambiental e Rural. É no pólo de Évora que se encontra o maior número de formandos do 3.º ano (154), sendo 87 do sexo feminino e 67 do sexo masculino. Em contra-partida, o pólo de Elvas apresenta o menor número de formandos do 3.º ano (14), sendo 12 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

O pólo de Évora apresenta a totalidade dos cursos profissionais disponíveis no 3.º ano, ao invés dos restantes pólos que apresentam um menor número de cursos profissionais disponíveis.

Tabela 2.

Amostra do estudo: Formandos do 3.º ano distribuídos por curso, sexo e pólo.

Curso	Évora		Estremoz		Elvas		Total Por Sexo:	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Apoio à Infância	21	0	0	0	12	2	33	2
Apoio Psicossocial	0	0	13	4	0	0	13	4
Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade	13	6	0	0	0	0	13	6
Construção Civil	1	18	0	0	0	0	1	18
Gestão	11	5	0	0	0	0	11	5
Multimédia	2	17	0	0	0	0	2	17
Restauração (Variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar)	6	10	0	0	0	0	6	10
Serviços Jurídicos	20	3	0	0	0	0	20	3
Turismo Ambiental e Rural	13	8	0	0	0	0	13	8
Totais:	87	67	13	4	12	2	112	73
	154		17		14		185	

Em suma, como pudemos observar na Tabela 1 e Tabela 2 apresentadas, a amostra deste estudo é composta por um total de 521 formandos de catorze cursos profissionais distintos referentes ao ano lectivo de 2008/2009 e distribuídos pelos três

pólos da EPRAL (cf. Tabela 3). O pólo de Évora é o que possui o maior número de formandos (74,28% do total da amostra) e turmas de cursos profissionais disponíveis para os primeiros e terceiros anos (13). O pólo de Elvas é o que apresenta o menor número de formandos (10,17% do total da amostra) e de turmas de cursos profissionais dos primeiros e terceiros anos (3).

Tabela 3.

Distribuição da amostra por ano, pólo e sexo.

Ano	Évora		Estremoz		Elvas		Total Por Sexo:	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
1.º	117	116	31	33	23	16	171	165
	(22,46%)	(22,26%)	(5,95%)	(6,33%)	(4,41%)	(3,07%)	(32,82%)	(31,67)
	233		64		39		336	
	(44,72%)		(12,28%)		(7,48%)		(64,49%)	
3.º	87	67	13	4	12	2	112	73
	(16,70%)	(12,86%)	(2,50%)	(0,77%)	(2,30%)	(0,38%)	(21,50%)	(14,01%)
	154		17		14		185	
	(29,56%)		(3,26%)		(2,68%)		(35,51%)	
Totais:	204	183	44	37	35	18	283	238
	(39,16%)	(35,12%)	(8,45%)	(7,10%)	(6,72%)	(3,45%)	(54,32%)	(45,68%)
	387		81		53		521	
	(74,28%)		(15,55%)		(10,17%)		(100%)	

Os cursos profissionais de Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Multimédia e Técnico de Restauração (Variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar) possuem turmas de 1.º e 3.º ano. Técnico de Apoio à Infância possui 2 turmas de 1.º ano e 2 turmas 3.º ano. Técnico de Multimédia possui 5 turmas de 1.º ano e 1 turma de 3.º ano. Técnico de Restauração (Variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar) possui 2 turmas de 1.º ano e 1 turma de 3.º ano.

Os restantes cursos profissionais só possuem turmas do 1.º ano ou do 3.º ano. Relativamente ao 1.º ano, o curso de Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente possui 1 turma, o curso de Informática de Gestão possui 1 turma, o curso de Técnico de Organização de Eventos possui 2 turmas, o curso de Técnico de Turismo possui 1 turma e o curso de Técnico de Vídeo possui 1 turma. No total, em conjunto com os cursos partilhados com o 3.º ano, existem 15 turmas de 1.º ano na EPRAL.

Quanto ao 3.º ano, o curso de Técnico de Apoio Psicossocial possui 1 turma, o curso de Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade possui 1 turma, o curso de Técnico de Construção Civil possui 1 turma, o curso de Técnico de Gestão possui 1 turma, o curso de Técnico de Serviços Jurídicos possui 1 turma e o curso de Técnico de Turismo Ambiental e Rural possui 1 turma. No total, em conjunto com os cursos partilhados com o 1.º ano, existem 10 turmas de 3º ano na EPRAL.

A distribuição dos formandos por sexos no conjunto dos cursos profissionais e anos de curso é de 283 (54,32% do total da amostra) formandos do sexo feminino e 238 (45,68% do total da amostra) do sexo masculino, no entanto a distribuição por sexos no primeiro ano de curso é de 171 formandos para o sexo feminino e de 165 para o sexo masculino, no terceiro ano de curso é de 112 (21,50% do total da amostra) para o sexo feminino e 73 (14,01% do total da amostra) para o sexo masculino, o que evidencia claramente a predominância do primeiro ano e do sexo feminino. Deve-se salientar ainda o facto de se verificar uma grande disparidade em alguns cursos profissionais quanto à sua composição por sexos, como são os casos do curso profissional de Técnico de Apoio à Infância com um total de 78 formandos do sexo feminino contra 3 do sexo masculino e o curso profissional de Técnico de Multimédia com um total 95 formandos do sexo masculino contra 31 do sexo feminino.

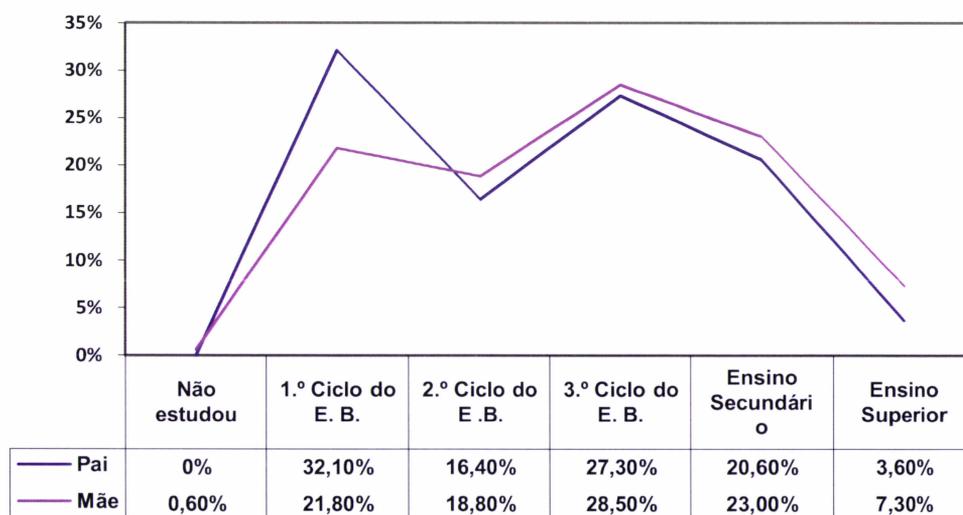


Figura 2. Habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos do sexo masculino (em percentagens).

Na Figura 2 podemos observar claramente as diferenças significativas existentes entre as habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos do sexo

masculino. É evidente como os pais possuem um nível de escolaridade mais reduzido do que as mães dos formandos do sexo masculino da EPRAL.

A Figura 3 sugere, porém, que existem algumas diferenças significativas entre as habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos do sexo feminino da EPRAL. Embora as diferenças não sejam tão evidentes como na figura anterior, as mães continuam a possuir na generalidade um nível de escolaridade mais elevado do que os pais. De notar que apesar de os pais ultrapassarem as mães no 3.º Ciclo do Ensino Básico, são as mães que ocupam uma maior percentagem sobre o total da amostra quanto à frequência do Ensino Secundário e Ensino Superior.

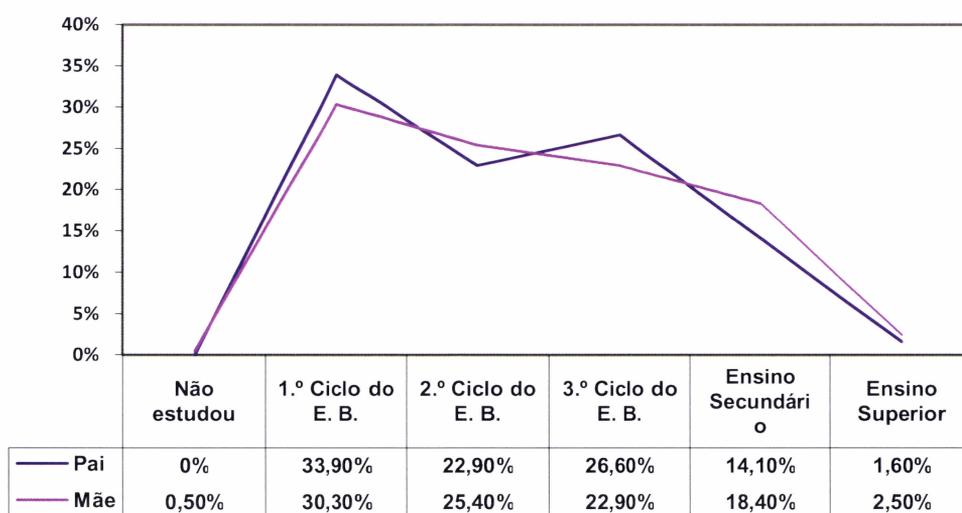


Figura 3. Habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos do sexo feminino (em percentagens).

Ao observarmos a Figura 3, tal como nas figuras anteriores, porém agora comparando as percentagens totais de ambos os sexos, constatamos mais uma vez que os pais apresentam um nível de escolarização menos elevado do que as mães dos formandos da EPRAL.

Em suma, verificou-se na amostra que a maior parte dos pais possuem habilitações escolares equivalentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por sua vez, as mães dos formandos apresentam níveis de escolarização mais elevados, ocupando pontos percentuais mais elevados no que concerne às habilitações escolares equivalentes ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior.

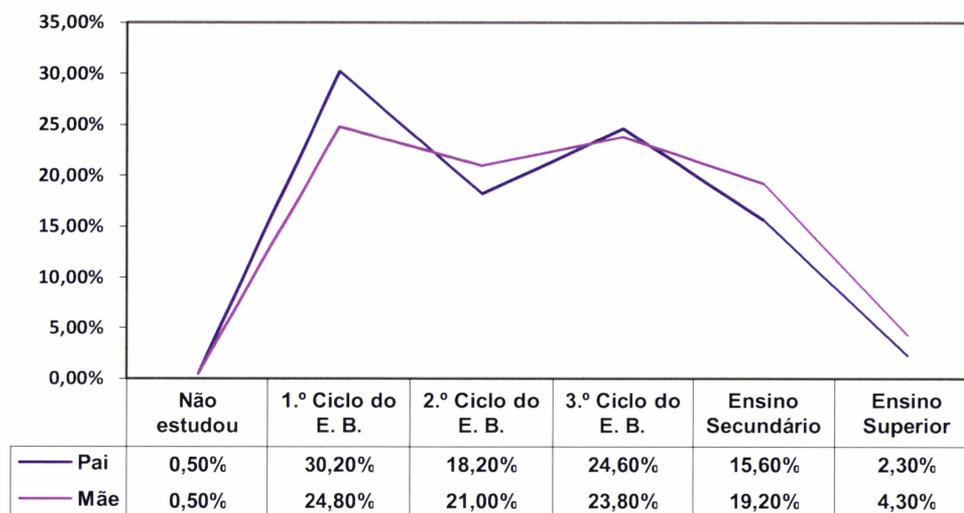


Figura 4. Habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos de ambos os sexos (em percentagens).

Quanto à profissão do pai dos formandos em ambos os sexos, como podemos observar na Figura 5, corresponde essencialmente ao grupo 5 (com 19,4% para os formandos do sexo masculino e 18,5% para os formandos do sexo feminino) e grupo 7 (com 33,1% para os formandos do sexo masculino e 34,4% para os formandos do sexo feminino). O grupo 5 é referente às profissões relacionadas com o Pessoal dos Serviços e Vendedores e o grupo 7 corresponde ao grupo das profissões dos Operário, Artífices e Trabalhadores Similares (IEFP, 1994). O grupo 6 (Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas) também detém uma percentagem significativa de 10,6% para os formandos e 12,2% para as formandas, assim como o grupo 8 (Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem) com 10,6% para os formandos e 12,7% para as formandas sobre o total da amostra no que concerne às profissões dos pais dos formandos de ambos os sexos da EPRAL.

Legenda:¹¹

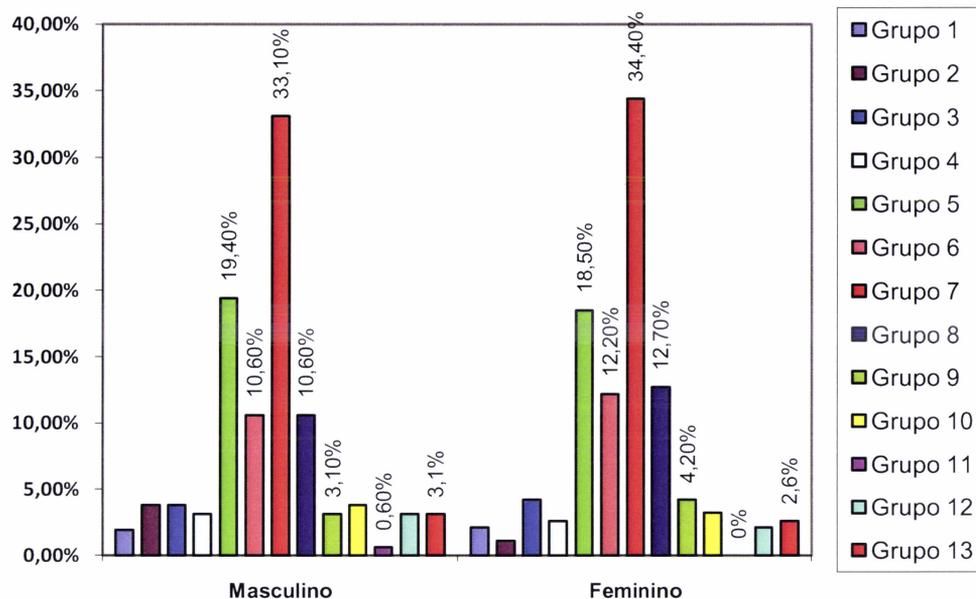


Figura 5. Profissão do pai dos formandos em ambos os sexos (em percentagens).

Na Figura 6 podemos observar as percentagens relativas às profissões da mãe dos formandos em ambos os sexos. Verificamos que os grupos que mais se evidenciam são o grupo 5 com 17,1% para os formandos e 13,2% para as formandas, e o grupo 9 com 45,1% para os formandos e 49% para as formandas. O grupo 5 corresponde às profissões do grupo do Pessoal dos Serviços e Vendedores e o grupo 9 é alusivo ao grupo dos Trabalhadores não Qualificados (IEFP, 1994). Porém

11

Grupo 1: Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas

Grupo 2: Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

Grupo 3: Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio

Grupo 4: Pessoal Administrativo e Similares

Grupo 5: Pessoal dos Serviços e Vendedores

Grupo 6: Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas

Grupo 7: Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

Grupo 8: Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem

Grupo 9: Trabalhadores não Qualificados

Grupo 10: Trabalhadores por Conta Própria

Grupo 11: Militares

Grupo 12: Reformados

Grupo 13: Desempregados

constatamos que o grupo 13 revela que 11% das mães dos formandos e 8,8% das mães das formandas da EPRAL se encontrava no desemprego aquando o momento da recolha dos dados.

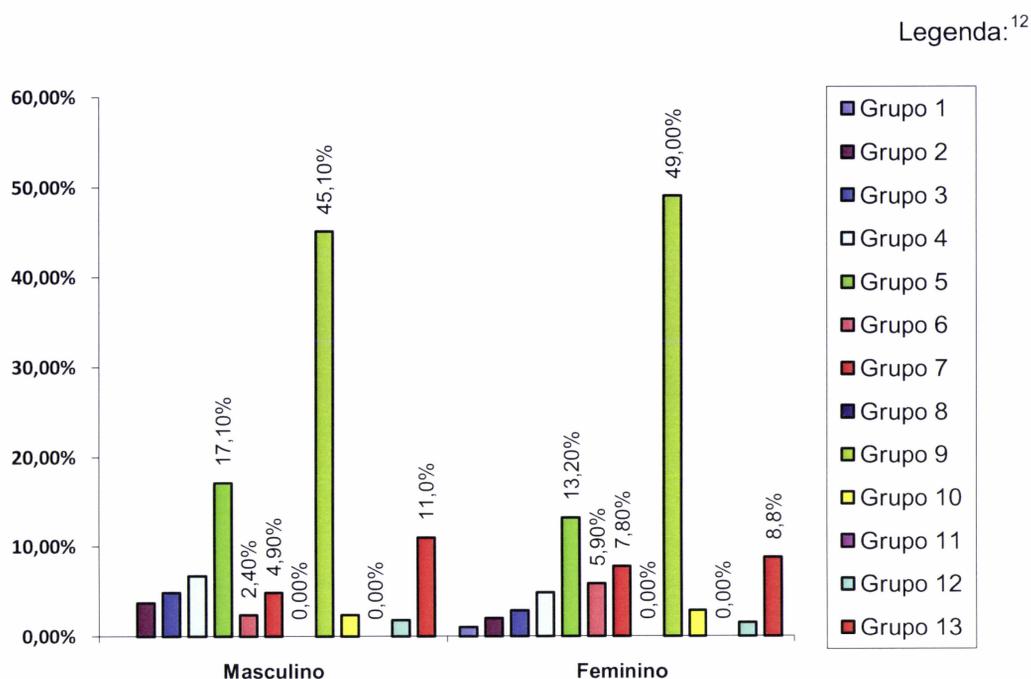


Figura 6. Profissão da mãe dos formandos em ambos os sexos (em percentagens).

Em suma, podemos concluir tendo em conta os dois últimos gráficos acima apresentados (Figura 5 e Figura 6) que os pais dos formandos de ambos os sexos exercem principalmente profissões relacionadas com a prestação de serviços e vendas e com o grupo dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares. Por sua

12

Grupo 1: Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas

Grupo 2: Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

Grupo 3: Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio

Grupo 4: Pessoal Administrativo e Similares

Grupo 5: Pessoal dos Serviços e Vendedores

Grupo 6: Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas

Grupo 7: Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

Grupo 8: Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem

Grupo 9: Trabalhadores não Qualificados

Grupo 10: Trabalhadores por Conta Própria

Grupo 11: Militares

Grupo 12: Reformados

Grupo 13: Desempregados

vez, as mães dos formandos de ambos os sexos exercem tal como os pais principalmente profissões relacionadas com a prestação de serviços e vendas, porém ocupam maioritariamente o grupo dos Trabalhadores não Qualificados que requer poucas ou nenhuma habilitações escolares. Na Classificação Nacional das Profissões (IEFP, 1994) deparamo-nos com a seguinte definição:

Os trabalhadores não qualificados executam tarefas simples e auxiliares para as quais é requerido esforço físico assim como a utilização de ferramentas e processos manuais.

Especificamente, os trabalhadores não qualificados desenvolvem as seguintes tarefas: vender produtos na rua, em locais públicos ou de porta em porta; assegurar a manutenção de moradias, hotéis, escritórios e outros edifícios; lavar janelas e outras superfícies envidraçadas de edifícios; entregar mensagens ou produtos; transportar bagagens; guardar e vigiar imóveis e outros bens; recolher lixo; executar diversos serviços em locais públicos, tais como limpar, varrer e lavar ruas; executar tarefas simples relativas à cultura de produtos agrícolas e florestais e à criação de animais; executar tarefas simples relativas à criação e produção de espécies aquáticas; recolher algas, bivalves e outros moluscos; executar tarefas simples em minas, construção e obras públicas e indústria transformadora, procedendo à escolha de produtos e à simples montagem manual de peças; embalar manualmente; conduzir veículos de tracção animal; supervisionar outros trabalhadores.

Segundo Saavedra (2004), estudos recentes constataam uma distribuição equitativa entre sexos no que respeita às suas aptidões, porém, o mesmo já não acontece quanto à taxa de ocupação das várias profissões. Os homens assumem as profissões relacionadas com as áreas das ciências e das engenharias, ocupando posto de maior prestígio e obtendo remunerações melhores. As mulheres assumem as profissões tradicionalmente consideradas femininas e de menor prestígio social (Betz & Fitzgerald, 1987).

Quanto à quantidade de módulos em atraso pela ausência de avaliação positiva ou simplesmente pela ausência de qualquer avaliação, como se pode observar na Tabela 4, a amostra é constituída por 50,6% de formandos sem módulos em atraso, 36,8% apresentam 1 a 3 módulos em atraso, 9% tem entre 4 a 6 módulos em atraso, 3,1% tem entre 7 a 9 módulos em atraso e, finalmente, 0,5% dos formandos têm 10 ou mais módulos em atraso.

Quando à distribuição dos módulos em atraso consoante o sexo dos formandos, podemos verificar na Tabela 4 que os formandos do sexo feminino

possuem na generalidade menos módulos em atraso do que os formandos do sexo masculino, porém no grupo correspondente a ter 1 a 3 módulos em atraso, o sexo feminino possui 19,4% contra 17,4% da amostra para o sexo masculino.

Tabela 4.

Número de módulos em atraso distribuído pelo sexo.

Módulos em atraso						
Sexo	Não tem	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 ou mais	Total
Masculino	78 (19,9%)	68 (17,4%)	20 (5,1%)	7 (1,8%)	2 (0,5%)	175 (44,8%)
Feminino	120 (30,7%)	76 (19,4%)	15 (3,8%)	5 (1,3%)	0 (0%)	216 (55,2%)
Total	198 (50,6%)	144 (36,8%)	35 (9,0%)	12 (3,1%)	2 (0,5%)	391 (100%)

Quanto ao número de horas de estudo semanais, como podemos observar no Tabela 5, formandos do sexo feminino na generalidade dedicam mais tempo por semana ao estudo do que os formandos do sexo masculino. Como se verifica, 21,9% dos formandos sendo do sexo masculino diz não estudar contra 7,9% dos formandos sendo do sexo feminino. Por outro lado, 29,6 dos formandos sendo do sexo feminino afirma estudar 1 a 3 horas semanais contra 13,7% dos formandos sendo do sexo masculino. O investimento de 10 ou mais horas só representa 2,1% da amostra para os formandos do sexo masculino e 2,4% da amostra para os formandos do sexo feminino, não revelando praticamente diferenças.

Tabela 5.

Distribuição por sexo do número de horas de estudo semanais.

Número de horas de estudo semanais						
Sexo	Não estuda	1 a 3 horas	4 a 6 horas	7 a 9 horas	10 horas ou mais	Total
Masculino	83 (21,9%)	52 (13,7%)	23 (6,1%)	7 (1,8%)	8 (2,1%)	173 (45,6%)
Feminino	30 (7,9%)	112 (29,6%)	41 (10,8%)	14 (3,7%)	9 (2,4%)	206 (54,4%)
Total	113 (29,8%)	164 (43,3%)	65 (16,9%)	21 (5,5%)	17 (4,5%)	379 (100%)

1.4. Instrumentos

O presente estudo realizou-se recorrendo aos seguintes instrumentos: i) FDPE (Ficha de Dados Pessoais e Escolares); ii) QAEARA (Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem); iii) QIARA (Questionário de Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem).

O QAEARA e o QIARA foram elaborados e aferidos por Lourenço (2008) com base no Modelo das fases cíclicas da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 1998, 2000). Como já foi referido, este pressuposto teórico interpreta a auto-regulação da aprendizagem dando ênfase aos processos cíclicos que ocorrem no seu decurso e no papel central desempenhado pelo aluno nos mesmos. O aluno desenvolve, activa e mantém processos metacognitivos, comportamentos e afectos com o intuito de ser bem sucedido ao atingir os seus objectivos escolares (Bandura, 1991; Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000; Randi & Corno, 2000; Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 2000).

Os processos cíclicos que este modelo refere podem ser divididos em três fases: Prévia, controlo volitivo e auto-reflexão. Na fase prévia o aluno inicia a preparação e planificação da acção o que influencia a fase seguinte. No decorrer da fase de controlo volitivo o aluno executa os planos previamente delineados. Seguindo-se a fase de auto-reflexão, na qual o aluno procede à avaliação dos procedimentos e estratégias tomadas e concretizadas nas fases anteriores, influenciado, deste modo, a fase prévia seguinte e completando-se o ciclo da aprendizagem auto-regulada. Assim, deste modo, apesar de serem três fases distintas, as mesmas influenciam-se mutuamente e são interdependentes (Zimmerman, 1998, 2000).

1.4.1. Ficha de Dados Pessoais e Escolares – (FDPE)

Este instrumento surge como resposta à necessidade de recorrer a informações sobre o ano e o curso em que se encontra o formando, anos de escolaridade, profissão do pai e da mãe. Esta ficha também recolhe dados relativamente aos módulos em atraso e número de horas de estudo semanais. O FDPE (cf. Anexo I) foi elaborado tendo como referência os trabalhos desenvolvidos por Lourenço (2008) e Castro (2007) e adaptado de acordo com as necessidades empíricas deste estudo, tais como uma população alvo e um formato de ensino distintos. A utilidade desta ficha prende-se com a sua capacidade descritiva da amostra, de identificação dos sujeitos e de caracterização de outras variáveis pertinentes a este estudo.

Os dados relativos ao nível de escolaridade e profissões do pai e da mãe serão agrupados em ciclos de ensino, no caso dos primeiros, e agrupados tendo conta a Classificação Nacional das Profissões (IEFP, 1994), no caso dos segundos, a fim de serem trabalhados estatisticamente.

Dadas as especificidades do Ensino Profissional a informação mais relevante face ao insucesso dos alunos é referente à quantidade de módulos em atraso. Para o efeito recolheram-se informações relativas ao nome e número de módulos em atraso mediante uma questão de resposta aberta. Os dados foram agrupados posteriormente para análise estatística, nomeadamente quanto ao nome dos módulos, os dados foram agrupados em áreas de formação: sócio-cultural, científica e técnica.

Tal como Lourenço (2008), no seu estudo sobre a influência das componentes de auto-eficácia e instrumentalidade nos processos auto-regulatórios, deparamo-nos com constrangimentos à recolha de dados sobre o tempo de estudo semanal, pois a dimensão da amostra do nosso estudo também não nos permitiu recolher dados com maior precisão como seria o ideal. De acordo com a literatura, a melhor forma de recolher estes dados seria mediante o preenchimento de um diário pessoal (Kember & Leung, 1998; Kember, Sandra, Tse & Wong, 1996, cit. por Lourenço, 2008), com efeito, foi elaborada uma questão de resposta aberta à qual os alunos poderiam responder ao número de horas despendido por semana ao estudo. Segundo Lourenço (2008), os alunos dedicam, em média, aproximadamente uma hora por semana ao estudo, no entanto o elevado desvio-padrão em ambas amostras do seu estudo, indica-nos que alguns alunos estudam em média mais do que uma hora e em compensação outros estudam menos do que o valor médio indicado.

1.4.2. Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem – (QAEARA)

O QAEARA - Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem “tem como objectivo principal avaliar a auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características pessoais e situações de aprendizagem em que estão inseridos” (Lourenço, 2008, p.133).

O cumprimento dos objectivos propostos pelo questionário realiza-se mediante resposta a dez itens apresentando-se sob formato Likert de cinco pontos. Por exemplo, para responder ao primeiro item do QAEARA - “estabelecer objectivos escolares para cada disciplina e os planos para os alcançar” - os alunos deverão

assinalar o seu grau de capacidade percebida (1 – “nada capaz” a 5 – “muito capaz”) relativamente às estratégias utilizadas evidenciadas em cada item do questionário.

As análises estatísticas realizadas a este instrumento por Lourenço (2008) e por Castro (2007) em estudos diferentes demonstraram que o QAEARA apresenta uma consistência interna bastante robusta. Lourenço (2008) com uma amostra de 500 alunos obteve um coeficiente $\alpha=0.89$ e com uma amostra de 750 alunos obteve um coeficiente $\alpha=0.90$. Castro (2007) com uma amostra de 1310 alunos obteve um coeficiente $\alpha=0.88$. A mesma robustez foi verificada num estudo idêntico realizado por Zimmerman e colaboradores (1992), com alunos do Ensino Secundário, obtendo um coeficiente $\alpha=0.87$ numa escala para a auto-eficácia na aprendizagem com onze itens.

Nos dois estudos acima referidos, a análise factorial de componentes principais com rotação *varimax* revelou a existência de um único factor alusivo à dimensão auto-eficácia para auto-regular, no qual saturam todos os itens, verificando-se que tal factor no estudo de Lourenço (2008) explica 52.8% da variância numa amostra de 500 participantes e 50.0% da variância numa amostra de 750 sujeitos, e 44.8% da variância total no estudo de Castro (2007) com 1310 alunos.

O índice de adequação Kaiser-Meyer-Olkin de 0.94 no estudo de Lourenço (2008) revelou a adequação do questionário às amostras de 500 e 750 alunos. No estudo realizado por Castro (2007) com uma amostra de 1310 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico o índice de adequação KMO de 0.93 também revelou uma adequação do instrumento bastante elevada.

Tabela 6.

Estatística descritiva dos itens do Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem (QAEARA) obtida com a amostra do presente estudo.

	Itens do QAEARA									
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
N	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
M	3,42	3,81	3,04	3,44	3,68	3,44	3,60	3,17	3,68	3,60
DP	,722	,892	,956	1,040	,935	,953	,958	1,085	,984	,895
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Assimetria	,275	-,288	-,016	-,237	-,325	-,211	-,343	-,134	-,488	-,194
Curtose	,534	-,499	-,122	-,545	-,327	-,157	-,233	-,510	-,169	-,012

Os dados obtidos com a nossa amostra revelam relativamente ao conjunto dos itens do Questionário de Auto-eficácia da Auto-regulação da Aprendizagem, dados de consistência interna bastante sólidos ($\alpha=0.83$).

A análise factorial dos resultados (cf. Tabela 6 e Anexo III) realizou-se mediante a análise das componentes principais com rotação *varimax*. Os resultados revelam a existência de um único factor referente à dimensão instrumentalidade dos processos de auto-regulação da aprendizagem, no qual saturam todos os itens, sendo 39,4% da variância total explicada unicamente por este factor.

As análises estatísticas efectuadas às subescalas do Questionário de Auto-eficácia da Auto-regulação da Aprendizagem revelam valores de adequação para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,89%, revelando-se uma análise factorial consistente e em conformidade com os estudos de referência.

Tendo em conta que a estrutura factorial obtida neste estudo se assemelha à dos estudos anteriormente referidos, podemos concluir que o QAEARA revela as características psicométricas adequadas à amostra deste estudo para a avaliação do construto auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem.

1.4.3 Questionário de Instrumentalidade da Auto-regulação da Aprendizagem - (QIARA)

O QIARA – Questionário de Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem “tem como objectivo principal avaliar a instrumentalidade da auto-regulação da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características pessoais e as situações de aprendizagem em que estão inseridos” (Lourenço, 2008, p.142).

Este questionário possui dez itens referentes a estratégias de aprendizagem auto-regulada e as respostas possíveis estão organizadas numa escala de Likert de 5 pontos. Os alunos deverão identificar qual o grau de utilidade da estratégia descrita no item. Por exemplo, perante o quarto item do QIARA – “tomar apontamentos e ampliá-los para depois compreender as matérias com profundidade” – deverão assinalar as opções de “nada útil” (1) a “muito útil” (5).

Estudos realizados por Lourenço (2008) e Castro (2007) revelam uma consistência interna bastante robusta para o conjunto dos itens do QIARA. Lourenço (2008) com uma amostra de 500 alunos obteve um coeficiente $\alpha=0.91$ e com uma amostra de 750 alunos obteve um coeficiente $\alpha=0.92$. Castro (2007), por sua vez, com uma amostra de 1310 alunos obteve um coeficiente $\alpha=0.90$.

A análise da estrutura factorial das componentes principais com rotação *varimax* revelou, em ambos os estudos acima referidos, a existência de um único factor onde saturaram todos os itens referentes à dimensão instrumentalidade dos processos de auto-regulação da aprendizagem. No estudo de Lourenço (2008) 55.1%

(amostra de 500 alunos) e 57.5% (amostra de 750 alunos) da variância total é explicada unicamente por este factor, já para uma amostra de 1310 alunos no estudo de Castro (2007) a variância total explicada foi de 46.5%.

O índice de adequação Kaiser-Meyer-Olkin de 0.94 no estudo de Lourenço (2008) revelou a adequação do questionário às amostras de 500 e 750 alunos. No estudo realizado por Castro (2007) com uma amostra de 1310 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico o índice de adequação KMO de 0.93 também revelou uma adequação do instrumento bastante elevada.

Tabela 7.

Estatística descritiva dos itens do Questionário de Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem (QIARA) obtida com a amostra do presente estudo.

	Itens do QIARA									
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
N	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
M	3,70	4,17	3,75	3,88	3,94	3,82	3,95	3,73	4,00	3,88
DP	,816	,857	,953	1,005	,949	,968	,913	1,078	,941	,926
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Assimetria	,004	-,670	-,295	-,590	-,649	-,572	-,579	-,579	-,738	-,456
Curtose	-,368	-,248	-,466	-,274	,021	,058	-,003	-,157	,113	-,125

Os dados obtidos com a nossa amostra revelam relativamente ao conjunto dos itens do Questionário de Instrumentalidade da Auto-regulação da Aprendizagem, dados de consistência interna bastante sólidos ($\alpha=0.88$).

A análise factorial dos resultados (cf. Tabela 7 e Anexo III) realizou-se mediante a análise das componentes principais com rotação *varimax*. Os resultados revelam a existência de um único factor referente à dimensão instrumentalidade dos processos de auto-regulação da aprendizagem, no qual saturam todos os itens, sendo 48,4% da variância total explicada unicamente por este factor.

As análises estatísticas efectuadas às subescalas do Questionário de Auto-eficácia da Auto-regulação da Aprendizagem revelam valores de adequação para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,92%, revelando-se uma análise factorial consistente e em conformidade com os estudos de referência.

A estrutura factorial obtida neste estudo é muito similar à dos estudos anteriormente referidos. Assim podemos concluir que o QIARA revela as características psicométricas adequadas na presente amostra para a avaliação do construto da instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem.

1.5. Procedimentos

A informação pertinente ao desenvolvimento deste estudo foi recolhida nos três pólos da EPRAL (Escola Profissional da Região Alentejo) em Évora, Estremoz e Elvas no início do 2.º período do ano lectivo 2008/2009. Os instrumentos utilizados neste estudo foram aplicados a todas as turmas do 1.º ano de todos os cursos profissionais e a todas as turmas do 3.º ano de todos os cursos profissionais, após o consentimento da direcção da escola (cf. Anexo II).

A aplicação dos questionários decorreu em horário lectivo com o consentimento dos formadores de forma colectiva em cada uma das turmas e a todos os formandos presentes.

O preenchimento dos questionários realizou-se sem tempo definido para a sua conclusão após uma sumária apresentação dos objectivos do estudo, das garantias de confidencialidade dos dados recolhidos e de algumas instruções. As instruções verbais dadas para o preenchimento dos questionários salientaram a necessidade de respostas fidedignas e adequadas ao pedido em cada um dos instrumentos e apelaram ao esclarecimento de eventuais dúvidas.

Manifestações de desinteresse pela colaboração neste estudo foram tidas em conta e respeitadas, sendo retirados do estudo todos os questionários em que foram detectadas respostas não adequadas aos objectivos do estudo ou na ausência total ou parcial de respostas com características estatisticamente pertinentes. Na generalidade constatou-se interesse e colaboração no estudo por parte dos sujeitos e a administração dos instrumentos decorreu sem problemas.

A análise estatística dos dados recolhidos foi realizada através do programa SPSS (versão 17.0 para Windows). Utilizámos como principal método para análise estatística dos resultados a análise da variância (ANOVA).

CAPÍTULO II

2. Análise e discussão de resultados

Os resultados desta investigação serão seguidamente apresentados tendo em conta a ordem de enunciação das hipóteses formuladas, assegurando um encadeamento lógico de modo a simplificar a sua leitura (Oliveira, 2007). A análise estatística dos dados recolhidos será acompanhada pela discussão dos resultados tendo em conta o enquadramento teórico deste estudo.

As hipóteses foram organizadas em dois grupos: relativas à percepção de auto-eficácia e relativas à percepção de instrumentalidade. Deste modo, analisaremos as associações entre o sexo dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade; a idade dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade; as habilitações escolares dos pais e as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade dos formandos; as profissões dos pais e as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade dos formandos; o ano de curso profissional dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade; o curso profissional e as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade dos formandos; o número de módulos em atraso dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade; e o número de horas de estudo semanais dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade. Para o efeito, iremos recorrer à análise de variância (ANOVA) para cada um das associações de variáveis. Na Tabela 8 podemos observar a descrição das variáveis em análise.

Tabela 8.

Estatística descritiva da auto-eficácia e da instrumentalidade.

	Min.	Máx.	Média	D.P.
Auto-eficácia	1,70	4,90	3,49	0,59
Instrumentalidade	1,00	5,00	3,88	0,66

Segundo a literatura, a auto-eficácia académica permite-nos predizer o nível de investimento na aprendizagem por parte dos alunos (Schunk, 1991b, 1994, 1996a). Sendo a crença que o aluno tem acerca das suas capacidades para atingir os objectivos estabelecidos, a auto-eficácia exerce influência na dimensão volitiva e na

quantidade de esforço que o aluno envolve na sua aprendizagem, na qualidade da sua abordagem ao estudo e no seu rendimento escolar.

Pintrich (1999) verificou em diferentes estudos sobre a relação entre auto-eficácia e aprendizagem auto-regulada, em alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, que a auto-eficácia percebida se relaciona positivamente com a auto-regulação da aprendizagem. Os alunos com uma percepção mais elevada de auto-eficácia para aprender nas diferentes disciplinas do curso demonstraram uma utilização mais recorrente de estratégias auto-regulatórias. Foi também aferido que existe uma relação muito estreita entre a auto-eficácia e a realização de tarefas académicas tais como: realização de testes e exames e apresentação de trabalhos.

Dada à dificuldade em medir a variável auto-eficácia descontextualizada (Bandura 1997a, Pajares, 1996b, 1997), optámos por orientar a avaliação da auto-eficácia num único domínio por ser mais explicativa dos fenómenos em estudo (Bandura, 1997a; Zimmerman et al., 1996). Iremos estudar a percepção de auto-eficácia dos formandos da Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL) para a auto-regulação da aprendizagem.

A instrumentalidade tem sido profusamente estudada, nomeadamente por Deci e Ryan (1985); Rigby e colaboradores (1991); White e Duda (1994); Bouffard e colaboradores (1995); Midgley e Urdan (1995); Leung e colaboradores (1996); Roeser e colaboradores (1996); Lens e Rand (1997); Brickman e colaboradores (1997); Husman e colaboradores (2000) e Simons, Dewitte e Lens (2000; 2001a, b, 2003, 2004).

Diversos autores têm considerado de extrema importância a influência que a definição de objectivos futuros tem nos aspectos motivacionais para os concretizar (Husman, 1998; Lens, 1988; Lewin & Lewin, 1948; McInerney, 2004). O estudo das percepções de instrumentalidade tem-se destacado por ser de suma importância para a compreensão do modo como o indivíduo dá prioridade às tarefas procedimentais que necessita executar para atingir objectivos futuros propostos a longo prazo (Raynor, 1981).

O valor de utilidade ou instrumentalidade percebida é definida, segundo Van Calster e colaboradores (1987), como a percepção pessoal de valor instrumental de uma acção actual. Também é uma das variáveis da perspectiva do tempo futuro dependente dos objectivos pessoais a longo prazo, das características específicas da tarefa e das expectativas do indivíduo face ao tempo futuro (Bembenutty & Karabenick, 2003; Husman & Lens, 1999). Diversas investigações sobre a aprendizagem têm sublinhado a importância das percepções de instrumentalidade (Husman & Lens, 1999; Husman et al., 2000; Jacobs et al., 2002; Simons et al., 2000;

Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004), e enfatizado o valor de utilidade das tarefas académicas para aumentar a motivação escolar e desempenho académico (De Volder & Lens, 1982; Van Calster et al., 1987).

Brickman e Miller (2001) e Lens (1987) demonstraram que a percepção de instrumentalidade exerce influência na realização escolar e os estudos de Brickman e colaboradores (1997) verificaram a sua importância no compromisso cognitivo. Deste modo, neste estudo iremos proceder à análise da percepção de instrumentalidade dos formandos da EPRAL face à auto-regulação da aprendizagem.

2.1. O Sexo dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.

Tabela 9.

Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e o sexo.

	Sexo		F (g)	p	η^2
	Masculino	Feminino			
	M (dp)	M (dp)			
Auto-eficácia	3,35 (.62)	3,60 (.54)	18,36 (1)	< .001	,045
Instrumentalidade	3,73 (.72)	4,00 (.57)	16,64 (1)	< .001	,041

O estudo das variáveis *auto-eficácia*, *instrumentalidade* e *sexo* dos formandos (cf. Tabela 9) permite-nos verificar uma associação estatisticamente significativa entre as mesmas, revelando que as formandas (sexo feminino) apresentam uma maior percepção de auto-eficácia face à aprendizagem ($F(1) = 18,36$; $p = <.001$; $\eta^2 = 0,045$) revelando valores médios mais elevados ($M = 3,60$; D.P. = 0,54) e uma maior percepção de instrumentalidade face à aprendizagem ($F(1) = 16,64$; $p = <.001$; $\eta^2 = 0,041$) também com valores médios mais elevados ($M = 4,00$; D.P. = 0,57). Da associação entre a percepção de auto-eficácia face à aprendizagem e o sexo resulta um efeito explicado de 0,045 o que corresponde a uma variância explicada 4,5% e da associação entre a percepção de instrumentalidade face à aprendizagem e o sexo resulta um efeito explicado de 0,041 correspondendo a uma variância explicada de 4,1%. Embora o efeito explicado da variável *sexo* seja modesto, podemos afirmar que as formandas (sexo feminino) possuem uma percepção da auto-eficácia e da instrumentalidade mais elevada, confirmando, deste modo, a primeira e a nona hipóteses formuladas.

Os resultados apurados vão de encontro ao que é sugerido pela literatura, sendo frequentemente verificada a influência das diferenças de género nos índices de motivação académica e nas crenças de auto-eficácia (Wigfield et al., 1996). Tem sido habitual verificar melhores resultados escolares nas raparigas do que nos rapazes, o que, em sintonia com a literatura, nos faz entender que as realizações escolares mais elevadas são promotoras da auto-eficácia académica e da auto-eficácia para auto-regular a aprendizagem. De acordo com Pajares (2002), os alunos com uma elevada percepção de auto-eficácia para a auto-regular a sua aprendizagem acreditam nas suas capacidades para recorrer às competências requeridas à implementação de estratégias e gestão de recursos cruciais para o sucesso na realização de uma determinada tarefa. Deste modo, podemos inferir que as formandas ao apresentarem uma percepção da auto-eficácia para auto-regular a sua aprendizagem mais elevada do que os formandos também são mais auto-reguladas que estes últimos, o que segundo Pajares (2002), traduz uma maior crença na capacidade de monitorizarem o seu próprio progresso.

No que diz respeito à instrumentalidade percebida, a literatura fornece-nos indicações de que os alunos com uma percepção do valor de utilidade mais elevada face a uma determinada tarefa ou processo revelam maior tendência para concretizar a sua prática. Deste modo, é expectável que as formandas ao apresentarem resultados mais elevados ao nível da percepção de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem também evidenciem comportamentos mais auto-regulados face à aprendizagem (Castro, 2007).

A aprendizagem estratégica e a selecção cíclica das melhores estratégias para aprender tornam os alunos mais eficazes, o que incrementa por consequência a sua percepção de eficácia pessoal e do desempenho escolar (Figueira, 2000). Tendo em conta os resultados do nosso estudo, por se esperar um comportamento mais auto-regulado da aprendizagem por parte das formandas, podemos afirmar, de acordo com a literatura, que estas se mostram mais aptas do que os formandos a direccionar os seus esforços conducentes à implementação de estratégias que lhes permitam adquirir, organizar e utilizar os conhecimentos. Por se verificar uma auto-regulação da aprendizagem mais elevada nas raparigas, estas tendem, genericamente, a apresentar melhores resultados escolares do que os rapazes. O que nos indica uma maior percepção de instrumentalidade dos processos auto-regulatórios da aprendizagem para a conquista dos seus objectivos escolares e, por sua vez, por influência desta o incremento dos níveis motivacionais perpetuadores da aplicação de estratégias mais produtivas.

2.2. A idade dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.

Tabela 10.

Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e a idade.

	Idade			F (gl)	p	η^2
	15-18	19-22	23-26			
	M (dp)	M (dp)	M (dp)			
Auto-eficácia	3,45 (,59)	3,54 (,59)	3,62 (,22)	1,08 (2)	n.s.	,006
Instrumentalidade	3,88 (,64)	3,90 (,69)	3,87 (,57)	,06 (2)	n.s.	,000

O estudo das variáveis *auto-eficácia*, *instrumentalidade* e *idade* dos formandos (cf. Tabela 10) não nos revela qualquer relação estatisticamente significativa. Da associação entre a percepção de auto-eficácia face à aprendizagem e a idade resulta um efeito explicado de 0,006 o que corresponde a uma variância explicada 0,6% e da associação entre a percepção de instrumentalidade face à aprendizagem e a idade não resulta qualquer efeito explicado. No entanto, podemos observar que o valor médio mais elevado da percepção de auto-eficácia se encontra na faixa etária de 23 anos a 26 anos (M = 3,62; D.P. = 0,22) a par do valor mais baixo da percepção de instrumentalidade (M = 3,87; D.P. = 0,57).

De acordo com estes resultados confirma-se a hipótese nula para a segunda e décima hipóteses formuladas, ou seja, a percepção de auto-eficácia e de instrumentalidade dos formandos na aprendizagem não aumenta significativamente consoante a sua idade.

2.3. As habilitações escolares do pai e da mãe dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.

O estudo das variáveis *auto-eficácia*, *instrumentalidade* e as *habilitações escolares* do pai e da mãe dos formandos (cf. Tabela 11 e Tabela 12) não nos revela qualquer relação estatisticamente significativa.

Contrariamente ao formulado nas hipóteses verificamos, ainda que a análise estatística não nos revele uma associação significativa entre as variáveis, que os valores médios da percepção de auto-eficácia na aprendizagem mais elevados foram observados no grupo em que ambos os pais não estudaram (pai: M = 3,75; D.P. =

0,21; mãe: $M = 3,65$; D.P. = 0,92). No que concerne à percepção de instrumentalidade na aprendizagem, os valores médios mais elevados podem ser observados tanto no grupo das habilitações escolares correspondentes ao nível do Ensino Superior para o pai ($M = 4,16$; D.P. = 0,59), como no grupo correspondente a ausência de habilitações escolares para a mãe ($M = 4,30$; D.P. = 0,00).

Tabela 11.

Associação entre a auto-eficácia e as habilitações escolares do pai e da mãe.

		Habilitações Escolares						F (gl)	p	η^2
		Não estudou	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.			
Auto-eficácia		M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)			
		Pai	3,75 (,21)	3,47 (,60)	3,48 (,58)	3,44 (,55)	3,53 (,61)	3,43 (,63)	,28 (5)	n.s.
	Mãe	3,65 (,92)	3,51 (,63)	3,46 (,59)	3,44 (,48)	3,45 (,62)	3,49 (,60)	,21 (5)	n.s.	,003

Tabela 12.

Associação entre a instrumentalidade e as habilitações escolares do pai e da mãe.

		Habilitações Escolares						F (gl)	p	η^2
		Não estudou	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.			
Instrumentalidade		M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)			
		Pai	3,55 (,49)	3,86 (,71)	3,95 (,56)	3,80 (,61)	3,93 (,72)	4,16 (,59)	1,03 (5)	n.s.
	Mãe	4,30 (,00)	3,86 (,72)	3,99 (,57)	3,76 (,58)	3,93 (,61)	3,85 (,92)	1,32 (5)	n.s.	,018

De acordo com estes resultados confirma-se a hipótese nula para a terceira e décima primeira hipóteses formuladas, ou seja, as baixas habilitações escolares do pai e da mãe não estão relacionadas com uma menor percepção de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação dos processos de aprendizagem dos formandos.

Embora os resultados obtidos não se assemelhem aos referidos na literatura, devemos ter em consideração que os valores médios observados sugerem-nos que existe uma tendência de relativa importância que talvez noutras circunstâncias

experimentais ou com uma amostra de maior dimensão nos aportassem resultados significativamente estatísticos e mais esclarecedores.

2.4. A profissão do pai e da mãe dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.

O estudo das variáveis *auto-eficácia*, *instrumentalidade* e a *profissão* do pai e da mãe dos formandos não revelou qualquer relação estatisticamente significativa. Da associação entre a percepção de auto-eficácia face à aprendizagem e a profissão do pai resulta um efeito explicado de 0,039, o que corresponde a uma variância explicada de 3,9%, porém para a profissão da mãe o efeito explicado é de 0,008, o que traduz uma variância explicada de 0,8%. Da associação entre a percepção de instrumentalidade face à aprendizagem e a profissão do pai resulta um efeito explicado de 0,030, o que corresponde a uma variância explicada de 3%, e da profissão da mãe resulta um efeito explicado de 0,017, ou seja, corresponde a uma variância explicada de 1,7%. Como vemos claramente a influência da profissão do pai é mais elevada do que a profissão da mãe, no entanto, o que sugerem os resultados, é que a profissão do pai e da mãe estão relacionadas com a percepção de auto-eficácia e de instrumentalidade para auto-regular a aprendizagem nos formandos da EPRAL, confirmando, deste modo, a quarta e a décima segunda hipóteses formuladas.

De acordo com a caracterização da amostra sabemos, no entanto, que existem uma clara predominância quantitativa do grupo correspondente às profissões dos Operário, Artífices e Trabalhadores Similares (IEFP, 1994) para o pai (cf. Figura 5) e do grupo dos Trabalhadores Não Qualificados (IEFP, 1994) para a mãe dos formandos (cf. Figura 6). Apesar de o nosso estudo não sugerir qualquer indicação de uma possível relação entre as variáveis, achamos conveniente que em estudos posteriores estes resultados possam ser confirmados ou refutados com amostras qualitativa e quantitativamente similares ou de maior dimensão.

De acordo com a literatura, o contexto social é um importante suporte à promoção da auto-eficácia dos alunos. Alunos com pais mais instruídos manifestam uma maior percepção de auto-eficácia e de instrumentalidade dos processos de auto-regulação da aprendizagem e, conseqüentemente, um maior rendimento escolar.

O suporte socioeconómico que os pais proporcionam aos filhos permitem-lhes não só proporcionar o acesso a bens materiais e recursos pedagógicos que facilitem a aprendizagem, como também o estatuto social e prestígio de algumas profissões

também se repercute na percepção dos alunos acerca das suas competências de eficácia, conseqüentemente no estabelecimento de objectivos futuros e de estratégias eficazes para os atingir.

2.5. O ano de curso dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.

Tabela 13.

Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e o ano.

	Ano		F (gl)	p	η^2
	1.º ano	3.º ano			
	M (dp)	M (dp)			
Auto-eficácia	3,50 (,62)	3,89 (,68)	,37 (1)	n.s.	,001
Instrumentalidade	3,46 (,54)	3,87 (,62)	,08 (1)	n.s.	,000

O estudo das variáveis *auto-eficácia* e *ano de curso* dos formandos não nos revela qualquer relação estatisticamente significativa ($F(1) = 0,37$; n.s.). O mesmo acontece com o estudo das variáveis *instrumentalidade* e *ano de curso* dos formandos ($F(1) = 0,087$; n.s.).

De acordo com estes resultados confirma-se a hipótese nula para a quinta e décima terceira hipótese formuladas, ou seja, a frequência do terceiro ano não está relacionada com uma maior percepção de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação dos processos de aprendizagem dos formandos.

Os resultados aqui apresentados não se verificaram nos estudos realizados em Portugal, pois revelam que as percepções de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem tendem a diminuir com o aumento dos níveis de escolaridade do aluno, diminuindo, em consequência a sua competência para auto-regular as suas aprendizagens (Castro, 2007).

No entanto, a literatura estrangeira salienta que a percepção de auto-eficácia aumenta à medida que o indivíduo se desenvolve, elevando a sua competência face ao domínio de estratégias instrumentais à concretização dos seus objectivos com sucesso, o que é, por sua vez, promotor das suas crenças de eficácia. Os alunos com uma elevada percepção de auto-eficácia para os processos auto-regulatórios de aprendizagem tendem a envolver-me mais nas tarefas, mostrando mais persistência, porque crêem que serão bem sucedidos. Porém, alunos com uma reduzida auto-

eficácia percebida face à aprendizagem auto-regulada tendem a envolver-se pouco e, até mesmo, a evitarem determinadas tarefas porque antevêm o fracasso na sua realização (Castro, 2007).

Os aspectos motivacionais podem explicar um fraco envolvimento dos alunos nas tarefas escolares e em consequência a sua reduzida auto-eficácia. A utilização dos processos auto-regulatórios fica comprometida perante uma percepção de auto-eficácia muito baixa, o que pode dar origem também a sentimentos negativos face à escola e a objectivos escolares pouco aliciantes (Castro, 2007).

Relativamente à percepção de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem, Castro (2007) refere a ausência de estudos em Portugal que nos permitam compreender o funcionamento da mesma nos alunos portugueses. Esta autora estudou a instrumentalidade percebida em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e não verificou o aumento espectável, de acordo com a literatura estrangeira, da percepção de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem do 7.º ano para o 9.º ano. De acordo com este resultados, também no nosso estudo não verificámos o aumento da instrumentalidade percebida dos processos auto-regulatórios conducentes à realização escolar, o que poderá evidenciar que os formandos não reconheçam valor de utilidade dos conhecimentos adquiridos para atingirem os seus objectivos futuros.

2.6. O curso profissional dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.

O estudo das variáveis *auto-eficácia* e *curso profissional* (cf. Tabela 14 e Tabela 15) revela-nos uma relação estatisticamente significativa muito elevada ($F(13) = 2,96$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,092$). Da associação entre a percepção de auto-eficácia face à aprendizagem e o curso profissional resulta um efeito explicado de 0,092 o que corresponde a uma variância explicada 9,2%. Os resultados sugerem que a percepção de auto-eficácia dos formandos da EPRAL para a auto-regulação das suas aprendizagens pode ser explicada em 9,2% pelo curso profissional que frequentam, confirma-se deste modo a hipótese nula para a sexta hipótese formulada.

Também a associação entre as variáveis *instrumentalidade* e *curso profissional* (cf. Tabela 16 e Tabela 17) revela uma relação estatisticamente significativa muito elevada ($F(13) = 3,06$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,095$). Da associação entre a percepção de instrumentalidade face à aprendizagem e o curso profissional resulta um efeito explicado de 0,095 o que corresponde a uma variância explicada 9,5%, confirmando-

se, deste modo, a hipótese nula para a décima quarta hipótese formulada, na medida em que a instrumentalidade dos formandos da EPRAL para a auto-regulação das suas aprendizagens é explicada em 9,5% pelo curso profissional.

Tabela 14.

Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e os cursos profissionais (Médias).

Curso (ano)	Auto-eficácia	Instrumentalidade
	M (dp)	M (dp)
Apoio à Infância (1º e 3º)	3,55 (.53)	4,01 (.60)
Apoio Psicossocial (3º)	3,19 (.59)	3,81 (.54)
Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade (3º)	3,85 (.45)	4,45 (.39)
Construção Civil (3º)	3,46 (.48)	3,63 (.52)
Gestão (3º)	3,52 (.43)	4,00 (.42)
Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente (1º)	3,88 (.55)	4,02 (.67)
Informática de Gestão (1º)	3,31 (.56)	3,84 (.56)
Multimédia (1º e 3º)	3,36 (.65)	3,69 (.74)
Organização de Eventos (1º)	3,62 (.48)	3,92 (.56)
Restauração (Variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar (1º e 3º)	3,38 (.62)	3,83 (.69)
Serviços Jurídicos (3º)	3,76 (.44)	3,87 (.57)
Turismo (1º)	3,56 (.64)	4,33 (.41)
Turismo Ambiental e Rural (3º)	3,16 (.40)	3,56 (.69)
Vídeo (1º)	3,72 (.63)	4,03 (.68)

Tabela 15.

Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e os cursos profissionais.

	F (gl)	P	η^2
Auto-eficácia	2,96 (13)	<,001	,092
Instrumentalidade	3,06 (13)	<,001	,095

Uma análise mais detalhada aos dados apresentados (cf. Tabela 14) revela-nos claramente que os valores médios mais elevados, acima de 4, só se verificam na variável *instrumentalidade*, por sua vez, os valores médios mais baixos, a abaixo de 3,5 observam-se na variável *auto-eficácia*.

O curso profissional em que verificamos os valores médios mais reduzidos da percepção de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem é do 3.º ano e é o curso de Técnico de Turismo Ambiental e Rural (auto-eficácia: M = 3,16; D.P. = 0,40; instrumentalidade: M = 3,56; D.P. = 0,69).

O curso profissional de Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente do 1.º ano é o que apresenta os valores médios mais elevados quanto à percepção de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem (M = 3,38; D.P. = 0,55). Quanto à percepção de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem, os valores médios mais elevados podem observar-se no curso profissional de Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade do 3.º ano (M = 4,45; D.P. = 0,39).

Os resultados apresentados vão de encontro ao indicado pela literatura. Estudos realizados com alunos do Ensino Secundário sugerem que as crenças de auto-eficácia exercem uma elevada influência na escolha dos cursos e nas suas crenças acerca do percurso escolar. Por sua vez, constataram-se diferenças de género face à escolha dos cursos, pois os alunos do sexo feminino não optam por cursos relacionados com ciências e onde a matemática tem maior peso. Esta observação é explicada pelos autores pela baixa percepção de auto-eficácia e sucesso dos alunos do sexo feminino em áreas predominantemente associadas ao género masculino e não pela sua falta de interesse ou competência (González-Pienda, Núñez, Solano, Silva, Rosário, Mourão & Valle, 2006).

Os estudos têm relacionado significativamente as crenças de eficácia e a selecção de cursos no Ensino Secundário e a escolha da carreira (Lourenço, 2008). Desde modo, optámos por apresentar resultados mais detalhados de modo a que possamos contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno em si. Quando à relação entre os cursos e auto-eficácia, verificamos resultados estatisticamente significativos em formandos do sexo masculino do 1.º ano, sendo que o curso profissional explica 14,5% da percepção de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem ($F = 2,76$; $p < .05$; $\eta^2 = 0,143$). Os resultados dos cursos do 3.º ano em relação à auto-eficácia também se revelaram estatisticamente significativos em ambos os sexos, sendo que para os formandos ($F = 3,49$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,399$) o curso profissional explica 39,9% da sua percepção de auto-eficácia face à auto-regulação da aprendizagem e para as formandas ($F = 2,08$; $p < .05$; $\eta^2 = 0,170$) explica 17,0%.

No que concerne à associação entre os cursos profissionais e a percepção de instrumentalidade dos processos auto-regulatórios da aprendizagem dos formandos, apenas verificámos uma relação estatisticamente significativa para as formandas do 3.º ano ($F = 3,66$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,263$), sendo que o curso profissional explica 26,3% da percepção de instrumentalidade para a auto-regulação das formandas.

Em suma, estes resultados evidenciam que as formandas com maior número de horas de formação possuem níveis mais elevados de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem, em detrimento dos formandos do 1.º e 3.º ano e das formandas do 1.º ano.

É frequente encontrar na literatura referências às diferenças de género existentes face às crenças de auto-eficácia e às percepções de utilidade em cursos de matemática e ciências (Eccles, Barber, Updegraff e Wigfield, 1997). No entanto, Saavedra (2005) nota que as desiguais distribuições dos géneros por determinadas áreas de estudo não se devem às dificuldades sentidas face às disciplinas, mas sim a representações de masculinidade e feminilidade que estão associadas aos diferentes cursos. A tendência é atribuir as ciências ao domínio masculino e as artes e as línguas são atribuídas ao género feminino (Archer & Macrae, 1991; Whitehead, 1996), sendo que o conhecimento relacionado com a matemática é muito mais valorizado do que o que está relacionado com as humanidades e a feminilidade (Martino, 1995; Thomas, 1990). De acordo com os estudos de Betz e Hackett (1983), foi possível constatar que as alunas com expectativas de auto-eficácia face à matemática mostravam ser mais capazes de seleccionar cursos superiores relacionadas com as ciências do que alunos de ambos os sexos que não apresentassem expectativas de auto-eficácia face à matemática. Por outro lado, observou-se que as alunas possuem na generalidade expectativas de auto-eficácia face à matemática mais baixas do que os alunos do sexo masculino. Neste sentido, as autoras consideram que as reduzidas expectativas de auto-eficácia face à matemática das alunas poderá estar na origem da baixa representatividade das mulheres em funções ou carreiras relacionadas com as ciências.

2.7. Os módulos em atraso dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.

Tabela 16.

Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e os módulos em atraso.

	Módulos em atraso					F (gl)	p	η^2
	Não tem	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 ou mais			
	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)			
Auto-eficácia	3,61 (,57)	3,40 (,57)	3,19 (,62)	3,32 (,67)	3,60 (,00)	5,77 (4)	<,001	,056
Instrumentalidade	4,01 (,59)	3,79 (,66)	3,70 (,74)	3,33 (,74)	4,40 (,57)	6,22 (4)	<,001	,061

O estudo das variáveis *auto-eficácia* e *módulos em atraso* (cf. Tabela 17) revela-nos uma relação estatisticamente significativa muito elevada ($F(4) = 5,77$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,056$). Da associação entre a percepção de auto-eficácia face à aprendizagem e o número de módulos em atraso resulta um efeito explicado de 0,056 o que corresponde a uma variância explicada 5,6%. Os resultados sugerem que a percepção de auto-eficácia dos formandos da EPRAL para a auto-regulação das suas aprendizagens pode ser explicada em 5,6% pela quantidade de módulos nos quais os formandos reprovaram e ainda não recuperaram, confirma-se deste modo a sétima hipótese formulada.

Também a associação entre as variáveis *instrumentalidade* e *módulos em atraso* (cf. Tabela 17) revela uma relação estatisticamente significativa muito elevada ($F(4) = 6,22$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,061$). Da associação entre a percepção de instrumentalidade face à aprendizagem e o número de módulos em atraso resulta um efeito explicado de 0,061 o que corresponde a uma variância explicada 6,1%, confirmando-se, deste modo, a décima quinta hipótese formulada, na medida em que a instrumentalidade dos formandos da EPRAL para a auto-regulação das suas aprendizagens é explicada em 6,1% pela quantidade de módulos nos quais os formandos reprovaram e ainda não recuperaram.

Uma análise mais detalhada dos resultados apresentados na Tabela 16 revela-nos que os valores médios mais elevados na percepção de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem observam-se nos dois grupos mais distantes entre si, ou seja, no grupo dos formandos sem módulos em atraso ($M = 3,61$; D.P. = 0,57) e no grupo dos formandos com 10 ou mais módulos em atraso ($M = 3,60$; D.P. = 0,00). O mesmo ocorre com a percepção de instrumentalidade para a auto-regulação da

aprendizagem, em que se observam valores médios mais elevados no grupo dos formandos sem módulos em atraso ($M = 4,01$; $D.P. = 0,59$) e no grupo dos formandos com 10 ou mais módulos em atraso ($M = 4,40$; $D.P. = 0,57$).

Conscientes que toda a informação pode ser valiosa aos agentes responsáveis pela promoção do sucesso no Ensino Profissional iremos proceder a uma análise mais detalhada dos módulos em atraso tendo em conta três componentes de formação.

A variável *módulos em atraso* é um somatório do número de módulos em atraso em cada uma das três componentes de formação inerentes à organização curricular dos cursos profissionais (Decreto-Lei n.º 175/2004, de 27 de Julho).

A análise da associação entre a percepção de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem e a componente de formação sócio-cultural ($F(2) = 8,18$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,040$) e a componente de formação científica ($F(3) = 5,18$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,032$), revelou uma relação estatisticamente significativa muito elevada. Por outro lado, a associação com a componente de formação tecnológica ($F(4) = 1,45$; $\eta^2 = 0,015$; n.s.) não nos revela qualquer relação estatisticamente significativa. Da associação entre a percepção de auto-eficácia e o número de módulos em atraso na componente sócio-cultural resulta um efeito explicado de 0,040 o que corresponde a uma variância explicada 4,1%. Para a associação entre a percepção de instrumentalidade e o número de módulos em atraso na componente científica resulta um efeito explicado de 0,032 o que corresponde a uma variância explicada 3,2%.

Em suma, os resultados sugerem que a percepção de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem dos formandos da EPRAL é explicada em 4,1% pela influência do número de módulos em atraso na componente de formação sócio-cultural e em 3,2% pela influência do número de módulos em atraso na componente de formação científica. Não se verificando uma influência significativamente estatística da componente de formação tecnológica.

A análise de variância dos módulos em atraso face ao sexo dos formandos revela-nos uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis independentes. As formandas possuem menos módulos em atraso ($M = 1,56$; $D.P. = 0,73$) do que os formandos ($M = 1,78$; $D.P. = 0,88$), sendo que o número de módulos em atraso é explicado em 1,9% pelo sexo dos formandos ($F = 7,49$; $p < .05$; $\eta^2 = 0,019$). Estes resultados são coerentes com a literatura consultada, dado que as alunas tendem a utilizar mais estratégias de auto-regulação da aprendizagem que, por sua vez, conduz a um maior sucesso escolar.

Ainda que à primeira vista uma menor quantidade de módulos em atraso se possa traduzir num maior sucesso escolar, estas não se relacionam directamente. Uma menor quantidade de módulos em atraso não prediz o sucesso escolar, pois

atingir níveis de escolaridade sem adquirir aprendizagens verdadeiramente instrumentais não pode ser considerado sucesso escolar. Como a literatura nos indica, o sucesso em tarefas extremamente fáceis não tem o mesmo impacto na promoção da percepção de auto-eficácia dos alunos (Bandura, 1982). O sucesso em tarefas, nas quais o aluno investe de forma auto-regulada o seu tempo e esforço, promove o desenvolvimento de crenças de auto-eficácia, porém os fracassos tendem a diminuir as expectativas sobre a própria eficácia. Alunos que apresentem poucos sucessos entre inúmeros fracassos tendem a não conseguir aumentar as suas percepções de auto-eficácia (Castro, 2007).

A literatura refere ainda que o feedback que as percepções de auto-eficácia fornecem aos alunos irá influenciar as suas próprias realizações. Diversos estudos apontam para influência das crenças de auto-eficácia na auto-regulação da aprendizagem, que é por sua vez preditora do sucesso escolar (Bandura, 1995; Pajares, 1996; Pajares et al., 1999).

Segundo Zimmerman e colaboradores (1992), os alunos com uma elevada auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem geralmente partilham das mesmas crenças quanto às suas capacidades académicas. De acordo com Schunk (1995), podemos considerar que os alunos que acreditam possuir estratégias viáveis e vantajosas face à aprendizagem estão aptos a sentirem-se mais auto-eficazes. Por sua vez, noutro estudo do mesmo autor, este evidencia que estes alunos tendem a participar prontamente nas actividades propostas, trabalham arduamente, persistem quando se confrontam com alguma dificuldade na realização da tarefa e atingem níveis de realização mais elevados (Schunk, 1996) Em contra-partida, os alunos que duvidam das suas capacidades para uma aprendizagem auto-regulada e consequentemente sucesso escolar, tendem a desinvestir nos seus objectivos académicos e estão mais propensos a sentimentos de futilidade e depressão (Bandura, cit. por Purdie et al., 2004).

O sucesso numa determinada tarefa não só fomenta a formação de percepções de auto-eficácia mais elevadas, segundo a literatura consultada e os resultados obtidos neste estudo, também potencia as percepções de instrumentalidade dos processos de auto-regulação (Castro, 2007). Os formandos com menor número de módulos em atraso possuem uma maior percepção de instrumentalidade. Como podemos observar na Tabela 17, à medida que diminuem os módulos em atraso aumenta a instrumentalidade percebida para a auto-regulação da aprendizagem. Segundo Castro (2007), esta crescente percepção de instrumentalidade para auto-regulação da aprendizagem evidencia que a obtenção de sucesso por parte dos alunos leva-os a reconhecer a instrumentalidade dos processos

auto-regulatórios que lhes permitiram realizar com sucesso as tarefas escolares. Sendo um processo de influência cíclica, a informação que o aluno dispõe sobre a instrumentalidade das estratégias auto-reguladas que utiliza, ou que poderá utilizar, fomenta as crenças de auto-eficácia e a sua realização escolar (Figueira, 2000).

Uma elevada percepção de instrumentalidade das estratégias utilizadas também favorece a continuação da sua aplicação, dado que lhe permite atingir as metas propostas. Segundo Miller e colaboradores (1996, 1999) a percepção de instrumentalidade face aos desempenhos escolares é um preditor significativo da auto-regulação da aprendizagem e da escolha de estratégias úteis à concretização dos objectivos futuros (Malka & Covington, 2004).

Os alunos detentores de uma elevada capacidade para auto-regular a sua aprendizagem conseguem obter melhores desempenhos escolares ao invés dos alunos com baixos níveis de auto-regulação (Kitsantas, 2002; Sundre & Kitsantas, 2004; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Em suma verifica-se que a percepção de auto-eficácia da auto-regulação da aprendizagem e a percepção de instrumentalidade dos processos de auto-regulação da aprendizagem exercer uma influência significativa nos resultados académicos de forma indirecta (Castro, 2007).

2.8. As horas semanais de estudo dos formandos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade.

Tabela 17.

Associação entre a auto-eficácia, a instrumentalidade e as horas de estudo semanais.

	Horas de estudo semanais					F (gl)	p	η^2
	Não tem	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 ou mais			
	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)			
Auto-eficácia	3,26 (,62)	3,50 (,54)	3,66 (,50)	3,65 (,60)	3,72 (,61)	7,30 (4)	<,001	,072
Instrumentalidade	3,67 (,69)	3,93 (,57)	4,10 (,61)	3,75 (,88)	4,08 (,71)	5,79 (4)	<,001	,058

O estudo das variáveis *auto-eficácia* e *horas de estudo semanais* (cf. Tabela 20) revela-nos uma relação estatisticamente significativa muito elevada ($F(4) = 7,30$; $p <.001$; $\eta^2 = 0,072$). Da associação entre a percepção de auto-eficácia face à aprendizagem e o número de horas de estudo semanais resulta um efeito explicado de

0,072 o que corresponde a uma variância explicada 7,2%. Os resultados sugerem que a percepção de auto-eficácia dos formandos da EPRAL para a auto-regulação das suas aprendizagens pode ser explicada em 7,2% pela quantidade de horas por semana investidas em actividades de estudo fora do tempo formativo, confirma-se deste modo a oitava hipótese formulada.

Também a associação entre as variáveis *instrumentalidade* e *horas de estudo semanais* (cf. Tabela 20) revela uma relação estatisticamente significativa muito elevada ($F(4) = 5,79$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,058$). Da associação entre a percepção de instrumentalidade face à aprendizagem e o número de horas de estudo semanais resulta um efeito explicado de 0,058 o que corresponde a uma variância explicada 5,8%, confirmando-se, deste modo, a décima sexta hipótese formulada, na medida em que a instrumentalidade dos formandos da EPRAL para a auto-regulação das suas aprendizagens é explicada em 5,8% pela quantidade de horas por semana investidas em actividades de estudo fora do tempo formativo.

Atendendo aos valores médios obtidos (cf. Tabela 20) podemos verificar que existe uma tendência no sentido crescente, sendo o valor médio mais elevado para a variável *auto-eficácia* observado no grupo dos formandos que estudam 10 ou mais horas semanais ($M = 3,72$; D.P. = 0,61) e o valor médio mais baixo observado no grupo dos formandos que não estudam ($M = 3,26$; D.P. = 0,62).

Quanto à variável *instrumentalidade* verifica-se a mesma tendência crescente dos valores médios. O valor médio mais elevado para a percepção de instrumentalidade pode ser observado no grupo dos formandos que estudam 10 ou mais horas semanais ($M = 4,08$; D.P. = 0,71) e o valor médio mais baixo regista-se no grupo dos formandos que não estudam ($M = 3,67$; D.P. = 0,69).

Tal como podemos observar na Figura 7 e na Figura 8 a distribuição do tempo de estudo semanal por sexos é desigual. Os formandos do sexo feminino estudam mais horas do que os formandos do sexo masculino, o que vai de encontro ao que é mencionado na literatura consultada (Rosário, Almeida & Oliveira, 2000). O estudo de Rosário et al. (2000), no Ensino Secundário, confirmou que as raparigas apresentavam um perfil de estudo estratégico mais auto-regulado, no entanto a diferença não significativa relativamente ao sucesso escolar entre rapazes e raparigas, denota que as estratégias escolhidas e o comportamento auto-regulado das raparigas podem não se adequar às exigências do processo de avaliação com que são confrontados.

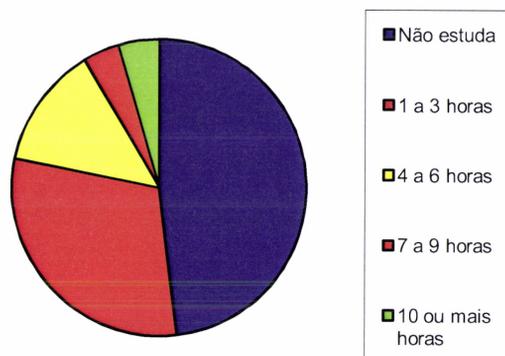


Figura 7. Horas de estudo semanais dos formandos do sexo masculino.

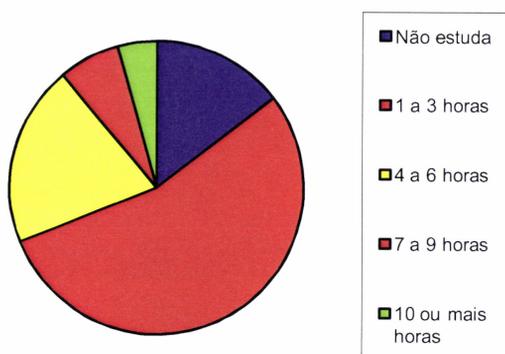


Figura 8. Horas de estudo semanais dos formandos do sexo feminino.

Também foi observado no mesmo estudo que os alunos investiam progressivamente no seu estudo ao longo dos anos dadas as exigências do 12.º e proximidade da entrada no Ensino Superior. No nosso estudo não se verificou esta evolução, a diferença entre o número de horas de estudo semanais que investem os formandos do 3.º ano ($M = 2,18$; D.F. = 1,09) e os formandos do 1.º ano ($M = 2,08$; D.F. = 1,01) não é significativa estatisticamente (Rosário et al., 2000).

Foram ainda observadas por Rosário et al. (2000), diferenças nos comportamentos de estudo dos alunos relacionadas com os diferentes agrupamentos de estudos. No nosso estudo, a análise de variância dos resultados revela um efeito significativo da interação das variáveis independentes *horas de estudo semanais* e *curso profissional* ($F = 2,99$; $p = <.001$; $\eta^2 = 0,096$). Estes resultados sugerem que o tempo investido em estudar é explicado em 9,6% pelo curso profissional frequentado pelo formando. Os formandos do curso profissional de Técnico de Gestão são os que investem mais tempo semanal no seu estudo pessoal ($M = 3,10$; D.P. = 1,29) em oposição aos formandos do curso profissional de Técnico de Multimédia ($M = 1,79$; D.P. = 1,01). Porém os valores elevados do Desvio Padrão em ambos os cursos

sugerem que alguns formandos estudam durante muito mais tempo do que outros. As diferenças observadas entre estes cursos poderão ser explicadas pelo facto dos seus formandos terem percepções distintas de instrumentalidade do seu curso, sendo mais reduzida no curso profissional Técnico de Multimédia comparativamente ao curso profissional de Técnico de Gestão (cf. Tabela 16). Os distintos planos curriculares e as expectativas iniciais face ao curso também poderiam ser indicadores das diferenças observadas no investimento em tempo de estudo. A literatura indica-nos que a gestão eficaz do tempo de estudo contribui para o desenvolvimento académico (Zimmerman, Greenberg, & Weinstein, 1994) e tem um efeito significativo nos resultados escolares (Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares e Rúbio, 2005).

Segundo o estudo de Lourenço (2008), os alunos à medida que avançam na escolaridade investem menos tempo no seu estudo. No entanto, os alunos que reprovam são os que dedicam menos tempo às actividades de estudo. De acordo com a literatura, o insucesso escolar pode ter a sua origem em deficitários níveis motivacionais para o envolvimento nas tarefas escolares, mas também resulta de um reduzido esforço por parte do aluno, nomeadamente no tempo que dedica ao estudo. A comparação das capacidades entre alunos, observável através dos seus sucessos e fracassos perante as tarefas escolares semelhantes e o *feedback* dos professores, permitem ao aluno desenvolver crenças acerca da sua eficácia. No entanto, a fonte de informação mais significativa para os alunos da sua eficácia são as próprias consequências do seu nível de investimento e de esforço e do êxito das suas estratégias que, por sua vez, potenciam as suas percepções de auto-eficácia que motivam e predizem os desempenhos académicos.

CONCLUSÃO

As investigações realizadas em Portugal no domínio dos processos de auto-regulação da aprendizagem ainda não haviam contemplado o estudo de amostras do Ensino Profissional. Pensamos que estudos deste tipo se tornarão cada vez mais frequentes neste ensino dado que nos últimos anos se tem vindo a observar um aumento muito rápido do número de escolas públicas com oferta formativa desta natureza o que, por sua vez, levou a um aumento bastante acentuado do número de formandos nas escolas públicas portuguesas.

Neste estudo debatemo-nos com a preocupação de dar resposta às necessidades cada vez mais emergentes de uma população escolar em franco crescimento. O Ensino Profissional em Portugal tem vindo a ser estigmatizado com a generalização de estereótipos e associação dos formandos a baixos níveis socioeconómicos e culturais e a índices de fracasso escolar muito elevados no modelo de ensino regular (Rodrigues, 2009, 2009a). O insucesso escolar/académico percorre transversalmente todos os níveis e modelos de ensino, no entanto a organização modular e a natureza essencialmente vocacional e prática dos cursos profissionais veio possibilitar que muitos alunos de insucesso se transformassem em formandos de sucesso. Porém, as exigências do mercado apelam cada vez mais a uma constante actualização das competências e dos conhecimentos pessoais, profissionais e académicos. Ainda que as especificidades do Ensino Profissional ao nível da sua organização curricular e funcional sejam facilitadoras do sucesso dos formandos, tal não nos fornece pistas sobre a sua eficácia enquanto promotoras de aprendizagens verdadeiramente profundas e significativas para os formandos. Mesmo que as escolas elaborem estudos sobre as taxas de empregabilidade dos seus ex-formandos, estas não são garantia de que estes ao passarem por esta modalidade de ensino tenham desenvolvido competências e adquirido estratégias que lhes possibilitem uma maior autonomia e um elevado desempenho nas suas aprendizagens.

O presente estudo permitiu-nos compreender melhor e explorar as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem dos formandos de uma escola profissional privada enquadrada no contexto socioeconómico do Alentejo.

A aprendizagem auto-regulada, segundo a perspectiva sociocognitiva, é caracterizada pelo envolvimento activo do sujeito no seu processo de aprendizagem, para o qual definiu objectivos e que a monitorização, a regulação e o controle das suas cognições e estratégias lhe permitem atingi-los (Rosário, 2004). A utilização de

processos auto-regulatórios de aprendizagem pelos alunos está altamente relacionada com o sucesso escolar. Porém, este sucesso está na sua maioria fundamentado na qualidade e profundidade das aprendizagens por parte do aluno, indo mais além da influência dos factores externos facilitadores. Segundo Bandura (1982), o sucesso que advém da realização de tarefas consideradas fáceis não promove os mesmos níveis de auto-eficácia que a realização de tarefas em que o esforço do aluno é utilizado estrategicamente e consegue associar o seu grau de envolvimento ao sucesso obtido.

As crenças de eficácia dos alunos são influenciadas pela forma como realizam as suas tarefas. A obtenção de sucesso nos objectivos propostos eleva a percepção de auto-eficácia dos alunos e os fracassos diminuem-na. Por sua vez, ao tratar-se de um processo cíclico, uma elevada percepção de auto-eficácia está significativamente relacionada com o sucesso. A literatura evidencia que os alunos que acreditam nas suas competências atingem com maior facilidade as metas propostas, são mais persistentes e envolvem-se mais na tarefa, contrariamente os alunos com uma reduzida percepção de auto-eficácia estabelecem objectivos escolares para si próprios menos ambiciosos, têm mais dificuldade em controlar os impulsos e em auto-avaliar as suas capacidades, e desistem facilmente quando confrontados com obstáculos ou tarefas mais complexas (Zimmerman, 2000). Os alunos que auto-regulam eficientemente a sua aprendizagem revelam percepções de auto-eficácia mais elevadas do que os seus colegas que não manifestam comportamentos auto-regulados face a aprendizagem Zimmerman (1998).

Sendo assim, tendo em consideração os resultados dos estudos presentes na literatura, as percepções de auto-eficácia são consideradas boas preditoras da aprendizagem auto-regulada. No nosso estudo verificámos claramente que os formandos do sexo feminino possuem uma percepção de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem mais elevada do que os formandos do sexo masculino, o que se traduz num menor número de módulos em atraso. Acreditamos que os formandos ao manifestarem comportamentos mais auto-regulados de aprendizagem consigam uma melhor performance nos seus trabalhos escolares, atingindo com sucesso os objectivos propostos para cada módulo do curso profissional que frequentam.

O valor de utilidade ou instrumentalidade percebida dos formandos também foi alvo de investigação neste estudo, dado que se encontraram, em inúmeros estudos mencionados na literatura consultada, referências à forte relação entre as percepções de instrumentalidade dos processos auto-regulatórios inerentes à aprendizagem e a própria auto-regulação da aprendizagem. Os alunos que percebem o valor de utilidade das estratégias utilizadas na obtenção de sucesso numa determinada tarefa

conseguem adequar o seu comportamento tendo em conta as suas percepções de tempo futuro. Os objectivos futuros fornecem pistas aos alunos acerca do tipo de estratégias de que deverá munir-se para os concretizar. Este comportamento pode incrementar a motivação instrumental para a aprendizagem e para a execução das tarefas escolares. Segundo De Volder e Lens (1982) e Van Carlsster e colaboradores (1987) a percepção de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem aumenta os níveis de motivação escolar e eleva desempenho académico. Tal como ser verificou com as percepções de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem, também as percepções de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem são boas preditoras da auto-regulação da aprendizagem.

Este estudo concluiu, em sintonia com a literatura consultada, que as raparigas (formandas) são geralmente mais auto-reguladas do que os rapazes (formandos), dedicam mais tempo ao estudo e desenvolvem estratégias mais profícuas para a promoção do sucesso escolar. Verificámos que as formandas possuem menos módulos em atraso do que os rapazes e que uma menor quantidade de módulos em atraso se relaciona com uma maior percepção de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem e com uma elevada percepção de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem. Com já referimos, estas duas percepções são boas preditoras da auto-regulação da aprendizagem, como tal, depreende-se uma auto-regulação da aprendizagem mais elevada nas formandas (sexo feminino). Sendo assim, é esperado um melhor desempenho nas tarefas escolares face aos objectivos estabelecidos, o que pode conduzir a resultados escolares mais elevados do que os rapazes, tal como é referido na literatura.

De acordo com outros estudos, sabemos que existem áreas do conhecimento em que ainda se verificam diferenças significativas entre os géneros. No nosso estudo também constatamos que o curso de Técnico de Apoio à Infância é frequentado na maior parte das turmas exclusivamente por raparigas contrariamente ao cursos de Técnico de Construção Civil e de Técnico de Multimédia, em que dominam os rapazes. Sendo assim, decidimos alargar o nosso estudo à relação entre a frequência de um determinado curso profissional e as percepções de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem e as percepções de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem. Primeiro analisámos a generalidade dos formandos como um todo e em segundo lugar analisámos os dados tendo em conta o sexo.

Numa análise global, tendo em conta todos os formandos, verificámos uma influência significativa dos cursos profissionais frequentados pelos formandos sobre as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem. Estes resultados podem fornecer pistas indicadoras sobre o sucesso

escolar em cada um dos cursos profissionais e das necessidades específicas de intervenção em cada um dos cursos no âmbito da promoção de competências auto-regulatórias da aprendizagem.

Numa análise às diferenças entre sexos, no âmbito da relação curso profissional e percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem, constatámos que as formandas (sexo feminino) revelam percepções da auto-eficácia e da instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem mais elevadas nos cursos profissionais que tenham turmas no 3.º ano. As formandas (sexo feminino) do 1º ano não se destacam em nenhuma das percepções, o que nos sugere para uma particular evolução entre o 1.º e 3.º ano bastante expressiva e que poderá ser alvo de estudos futuros com o intuito de compreender melhor que ocorrências e fenómenos despoletam este progresso e porque difere tanto dos rapazes.

No que diz respeito aos formandos (sexo masculino), só se verificou uma elevada percepção de auto-eficácia nos cursos profissionais com turmas de 1.º ano comparativamente às formandas (sexo feminino), o que talvez queira expressar as expectativas elevadas sobre o seu desempenho escolar que os rapazes possam possuir ao ingressarem na escola e naqueles cursos profissionais em particular. Para além da percepção de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem baixar nos formandos (sexo masculino) ao longo dos três anos de curso, não se verificam quaisquer progressos também ao nível da percepção da instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem, o que nos sugere a existência de maiores dificuldades de aprendizagem no sexo masculino e, por sua vez, em consonância com a literatura, uma aprendizagem menos auto-regulada.

Ainda que se verifiquem conclusões opostas na literatura, não se verificaram relações significativas entre a idade dos formandos de ambos os sexos e as suas percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem; nem entre as habilitações escolares do pai e da mãe e as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem; tão pouco entre a profissão do pai e da mãe e as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem; e por último, entre o ano de frequência do curso profissional e as percepções de auto-eficácia e de instrumentalidade para a auto-regulação da aprendizagem. Acreditamos que estes resultados, embora distanciados do que reporta a literatura, poderão ser, de um modo restrito, explicativos de características específicas da amostra deste estudo ou, de um modo lato, revelam especificidades do próprio Ensino Profissional e que ainda não foram estudadas por outros autores ou tidas previamente em consideração neste

estudo. Será fundamental aprofundar estudos nestes domínios para melhor compreender os resultados obtidos.

Este estudo ao ter em conta os dados que a literatura fornece e os resultados aqui expostos pode ser pertinente para uma compreensão mais profunda de modelo de ensino pouco estudado no domínio dos processos auto-regulatórios da aprendizagem. No entanto, estes conhecimentos só revelam a sua instrumentalidade ao poderem ser aplicados no próprio contexto do Ensino Profissional, dado que toda a metodologia do estudo foi talhada em função das características do mesmo a fim de se obterem resultados válidos e adequados à amostra em estudo.

Apesar de este estudo ter sido realizado em várias cidades com sujeitos de concelhos distintos, deveria ser alargado em estudos futuros a outras escolas profissionais, pois não sabemos até que ponto as componentes de carácter mais organizacional e estrutural de uma escola poderão influenciar positiva ou negativamente o sucesso escolar dos formandos e as suas perspectivas de auto-eficácia e de instrumentalidade. Também será importante ter em conta, numa perspectiva mais sistémica, as questões socioeconómicas que advêm do facto de estarmos a basear o nosso estudo numa amostra que é essencialmente do interior do país.

Os dados para a elaboração deste estudo foram recolhidos durante o período lectivo, o que implicou a interrupção do decurso normal das aulas e disponibilização deste tempo por parte da Direcção da EPRAL, dos seus formadores e essencialmente da componente mais importante e crucial para concretização desta investigação, os formandos.

Apesar da aplicação dos instrumentos utilizados neste estudo não requererem praticamente instruções, deparamo-nos com a necessidade de esclarecer as dúvidas que suscitou a forma como as questões estavam colocadas na Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE). Este instrumento foi fulcral para a recolha de dados extremamente essenciais, no entanto julgamos que, a fim de evitar possíveis dúvidas e respostas inadequadas por parte dos sujeitos, as questões podiam ter sido colocadas de maneira distinta de modo permitir uma maior adequação às características do Ensino Profissional. Acreditamos que possam existir formas melhores de colocar as questões acerca do número de módulos em atraso ou sobre número de horas de estudo semanais, nomeadamente junto dos formadores para uma recolha de dados mais fidedigna de informações sobre os módulos e de um desdobramento da questão acerca das horas de estudo noutras mais específicas relativamente ao tempo de estudo em casa e/ou noutros locais, ao estudo com apoio

dos pais e/ou professores, ao estudo com outros colegas e às condições ambientais do estudo, por exemplo.

Em suma, este estudo apesar das suas limitações, procura sobretudo fornecer pistas de acção aos agentes educativos responsáveis pela organização curricular dos cursos profissionais; permitir aos Serviços de Orientação e Psicologia realizar uma reflexão renovada e esclarecida sobre os alunos oriundos do Ensino Profissional; e ainda fornecer novos dados que permitam elaborar planos de acção e programas de promoção de competências de auto-regulação da aprendizagem mais eficazes e adequados à realidade cada vez mais presente do Ensino Profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archer, J., & Macrae, M. (1991). Gender perceptions of school subjects among 10-11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 99-103.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982) Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, v. 37, n. 2, p. 122-47.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in school cognitive theory. *American Psychologist*, 77, 122-147.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1995). On rectifying conceptual ecumemism. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control* (5^a Ed.). New York: W. H. Freeman and Company.
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (2003, April). *Academic Delay of Gratification, Future Goals, and Self-Regulated Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Betz, N. E., & Fitzgerald, L. F. (1987). *The career psychology of women*. San Diego: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language, medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M.; Niemvirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner, *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behaviour Development*, 14, 153-164.
- Brickman, S., & Miller, R. B. (2001). The impact of sociocultural knowledge on future goals and self-regulation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (pp. 119-137). Information Age Publishing: Greenwich, CT.
- Brickman, S., Miller, R. B., & Roedel, T. D. (1997). *Goal valuing and future consequences as predictors of cognitive engagement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago Ill.
- Bzuneck, J. A. (2002) As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: Impacto de variáveis académicas e sociais*. Tese de Mestrado em Psicologia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (policopiado).
- Castro, M., Saavedra, L., & Rosário, P. (2007). Auto-eficácia, instrumentalidade e auto-regulação da aprendizagem: Um estudo no 3º ciclo do Ensino Básico português. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Chaleta, M. (2002). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Évora: Departamento de Psicologia e Educação. Universidade de Évora (policopiado).
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-141). New York: Springer-Verlag.
- Couceiro, A.P. (1997). Aprendizagem auto-Regulada. Considerações gerais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31(1, 2, 3), 239-260.
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações – Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.
- De Volder, M., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspectives as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- DeVolder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Dweck, C. S. (1988). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. S., Barber, B., Updegraff, K., & Wigfield, A. (1997, March). *Expectancies and values as predictors of gender differences, course enrollment decisions, and occupational plans in math and science*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approaches and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- EPRAL (2007). *Guia do Formador 07/08*. Évora: Escola Profissional da Região Alentejo.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Febbraro, G.; Clum, G. A. (1998). A meta-analytic investigation of effectiveness of self-regulatory components in the treatment of adults problems behaviors. *Clinical Psychology Review*, 18, 143-161.
- Figueira, A. P. (2000). Contributo para a compreensão da regulação entre as estratégias de auto-regulação e rendimento escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e prática*, 2, 215-243.
- Figueira, A.P.C. (1997). Aprendizagem auto-regulada. Diferentes leituras teóricas. *Psychologica*, 18, 47-77.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Fundação Alentejo (2009). *Fundação Alentejo 1999-2009*. Évora: Fundação Alentejo.
- Gomes, M. (2007). *Auto-conceito / auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Tese de Mestrado em Comunicação em Saúde. Universidade de Aberta.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Solano, P., Silva, E. H., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A. (2006). Olhares de género face à matemática: uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia*, 11 (2), 135-141.
- Grolnick, W., S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-194.
- Husman, J. (1998). *The effect of perceptions of the future on intrinsic motivation*. Unpublished dissertation, University of Texas, Austin.

- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 113-125.
- Husman, J., Crowson, H. M., & Derryberry, W. P. (2000 Marsh). *Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: How can we make sense of these constructs?* Paper presented at the Seventh Workshop on Achievement and Task Motivation. Leuven, Belgium.
- Husman, J., McCann, E., & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, 777-799.
- IEFP (1994). *Classificação nacional das profissões*. Lisboa. Disponível on-line em: <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and test performance: Self-regulatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 101-113.
- Lens W., & Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientation with Professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28, 103-123.
- Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation and school performance. In E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier & I. P. Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context*, Vol. 1, (pp. 81-189). Leuven, Belgium, e Elmsford, NY: Leuven University Press e Pergamon.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective. The homecoming of a concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumental perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age.
- Leung, J. J., Maehr, M. L. & Harnisch, D. L. (1996). Some gender differences in academic motivational orientations among secondary school students. *Educational Research Quarterly*, 20, 17-32.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K., & Lewin, G. W. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York: Harper e Brothers.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.

- Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia Reflexiva. Crítica*, 20(2), 268-276.
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (policopiado).
- Mahoney, M. J.; Thoresen, C. E. (1974). *Self-control: power to the person*. San Francisco: Brooks Cole.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2004). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60-80.
- Manderlink, G., & Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 918-928.
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das Escolas Profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa/Associação Nacional de Escolas Profissionais.
- Martino, W. (1995). Gender learning practices: Exploring the costs of hegemonic masculinity for girls and boys in schools. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference* (pp.343-364). Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- McInerney, D. M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 141-151.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Miller, R. B., & Brickman S. J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 9-33.
- Miller, R. B., Debacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26 (4), 250-260.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nicholls, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Ministério da Educação (2009). *Ensino profissional celebra 20 anos com forte crescimento de alunos e cursos*. Disponível on-line em: <http://www.min-edu.pt/np3/3019.html>

- Monerero, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M & Pérez, M. L. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem, formação de professores e aplicação na escola*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Montalvo, F. T., & Torres, M.C.G. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. España, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1) 1-34.
- Multon, K. D., Brown, S.D., & Lent., R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 30-38.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2009). Comportamentos disruptivos versus rendimento académico: Uma abordagem com modelos de equações estruturais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 283-306.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (1996a). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41, 116-225.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., & Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Paris, S.G., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pascoal, A. (2002). Evolução do ensino profissionalizante: alguns contributos. *Janus 2002 – Anuário de relações exteriores*. Lisboa: Público e Universidade Autónoma de Lisboa. Disponível em: <http://www.janusonline.pt>
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2004). Auto-eficácia académica: Definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 10, pp.391-399). Braga: psiquilíbrios Edições.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal Educational Research*, 31, 459-470.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Prata, A. P. M. (2006) *O papel da auto-eficácia na auto-regulação da motivação escolar: Um estudo exploratório com alunos do 10º ano com e sem experiência de retenção*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (policopiado).
- Purdie, N., Carroll, A., & Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of adolescence*, 27, 663-376.
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Raynor, J. O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. In G. Ydewalle & W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 199-231). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rigby, C. S., Deci, L. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1991). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy. Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Rodrigues, L. (2009). Ensino Profissional: o estigma das mãos mais do que cabeça. In Brazão, P. & Rodrigues, L. (Orgs.) *Políticas Educativas: Discursos e Práticas*. Funchal: CIE-Uma.
- Rodrigues, L. (2009a). *Ensino Secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional*. Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. Disponível em: <http://sitefmept.mec.gov.br/index.php>
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school. The mediation role of goal and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 402-422.
- Rosário, P. (1998). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem: O modelo de ciclos da aprendizagem auto-regulada e suas implicações educativas. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque & S. G. Caires. (Orgs.) *Actas do IV congresso galaico-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.



- Rosário, P. (1999). *As Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As 'Abordagens ao Estudo' em alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (policopiado).
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (1), 87-102.
- Rosário, P. (2002). *(Des)venturas do Testas. Estórias sobre o estudar, histórias para estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Testas o Lusitano*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Almeida, L., Oliveira, A. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática* 5, 2: 197 - 213.
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Pina, F. H. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10 (1), 77-88.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S., & Rúbio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in to domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Sá, I. (2007). A Auto-regulação da aprendizagem: O papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Saavedra, L. (2004). Género, diversidade e conflito no desenvolvimento da carreira. In *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida - fundamentos, princípios e orientações*. Braga, 22-23 Abril de 2004, Livraria Almedina, Coimbra. (pp. 83 - 93).
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: Teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Schunk, D. H. (1989a). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer Verlag.
- Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1 (3), 173-207.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303) NY: Plenum.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 125-151). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning, self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman B. J. (1994). Self regulation in education: Retospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234).
- Shell, D. F., & Husman, J. E. (1997). *The canonical dimensionality of personal control beliefs and future time perspective in self-regulation and achievement*. Manuscript submitted for publication.
- Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e intervenção. In Adelina L. Silva, António M. Duarte, Isabel Sá e Ana V. Simão, *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*, 11-39. Porto: Porto Editora.
- Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.

- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. Wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2001a). *The future motivates. Experimentally manipulated utility influences performance through motivated behavior*. Unpublished Research Report, Department of Psychology, Research Center for Motivation and Time Perspective, Leuven, Belgium.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2001b). *The effect of different types of instrumentality on motivational and cognitive variables*. Unpublished Research Report, Department of Psychology, Research Center for Motivation and Time Perspective, Leuven, Belgium.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). "Don't do it for me. Do it for yourself." Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 25, 145-160.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004a). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 121-139.
- Sundre, D. L., & Kitsantas, A. (2004). An exploration of the psychology of the examinee: Can examinee self-regulation and test-taking motivation predict consequential and non-consequential test performance? *Contemporary Educational Psychology*, 29, 6-26.
- Thomas, K. (1990). *Gender and subject in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude towards the personal future: impact on motivation in high school boys. *American Journal Psychology*, 100, 1-13.
- Veiga Simão, A. M. (2002). A Aprendizagem Estratégica. Intervenção em contexto educativo. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 139-153.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (77-94). Porto: Porto Editora.
- White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of involvement and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- Whitehead, J. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at "A" level. *Educational Research*, 38, 147-160.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). NY: Simon & Schuster/Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching of Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on attainment in a writing course. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, Winter, 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. NY: Springer.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ANEXOS

ANEXO I

FDPE

(Ficha de Dados Pessoais e Escolares)

O questionário que seguidamente se apresenta faz parte de um projecto de investigação de Mestrado sobre a temática “Processos auto-regulatórios da aprendizagem no Ensino Profissional” da Universidade de Évora.

Por favor assinala com **sinceridade** as afirmações apresentadas. Os dados serão **confidenciais**.

Procura dar a tua **opinião** a todas as afirmações.

Contamos com a tua ajuda. Obrigado!

Ficha de Dados Pessoais e Escolares

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____

3.	Habilitações escolares (até que ano estudou?)	Profissão
Pai		
Mãe		

4. Ano: _____ 5. Curso: _____

6. Módulos em atraso

Disciplinas em que tens módulos em atraso:	Número de módulos em atraso:

7. Horas de estudo por semana? _____ horas

Antes de entregar, confirma se assinalaste todas as afirmações.

Muito obrigado pela tua colaboração.

ANEXO II

Pedido de autorização



Ex.^{mo} Sr. Director

da Escola Profissional da Região Alentejo

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, o mestrando e estagiário na EPRAL **Arnaldo José Rodrigues Trindade** está a desenvolver uma investigação relacionada com os “processos auto-regulatórios da aprendizagem” com alunos do Ensino Secundário. A concretização desta investigação implica a aplicação do “Questionário de Auto-Eficácia e Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem” aos alunos da EPRAL dos vários pólos para posterior análise estatística.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.^a dirige, pelo que se solicita autorização para a aplicação do questionário acima referido às turmas do 1º e 3º ano dos cursos profissionais dessa escola. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradeço desde já a atenção dispensada e apresento os meus melhores cumprimentos.

Évora, 12 de Maio de 2009

A Orientadora de Mestrado

(Prof. Doutora M^a Elisa Rolo Chaleta)

ANEXO III

Matrizes da análise factorial

1. QAEARA - Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem

Correlation Matrix

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	QAEara										
Correlations	1	1,000	,245	,408	,293	,367	,393	,381	,289	,253	,356
	2	,245	1,000	,199	,204	,292	,271	,231	,320	,292	,343
	3	,408	,199	1,000	,380	,216	,314	,279	,349	,230	,302
	4	,293	,204	,380	1,000	,371	,392	,325	,412	,176	,345
	5	,367	,292	,216	,371	1,000	,426	,338	,319	,286	,357
	6	,393	,271	,314	,392	,426	1,000	,347	,392	,291	,489
	7	,381	,231	,279	,325	,338	,347	1,000	,336	,258	,362
	8	,289	,320	,349	,412	,319	,392	,336	1,000	,279	,417
	9	,253	,292	,230	,176	,286	,291	,258	,279	1,000	,434
	10	,356	,343	,302	,345	,357	,489	,362	,417	,434	1,000

Correlation Matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	QAEara									
1		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
2	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
3	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
4	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
5	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
6	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
QAEara										
7	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
QAEara										
8	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
QAEara										
9	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
QAEara										
10	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
QAEara										

Sig. (1-tailed)

2. QIARA - Questionário de Instrumentalidade da Auto-Regulação da Aprendizagem

Correlation Matrix

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Qlara									
Correlations	1	1,000	,445	,344	,386	,376	,389	,463	,374	,393	,389
	Qlara										
	2	,445	1,000	,408	,371	,420	,370	,459	,363	,481	,372
	Qlara										
	3	,344	,408	1,000	,476	,376	,447	,429	,417	,411	,370
	Qlara										
	4	,386	,371	,476	1,000	,468	,482	,439	,452	,431	,423
	Qlara										
	5	,376	,420	,376	,468	1,000	,534	,461	,472	,523	,385
	Qlara										
6	,389	,370	,447	,482	,534	1,000	,478	,455	,447	,462	
Qlara											
7	,463	,459	,429	,439	,461	,478	1,000	,425	,364	,348	
Qlara											
8	,374	,363	,417	,452	,472	,455	,425	1,000	,487	,406	
Qlara											
9	,393	,481	,411	,431	,523	,447	,364	,487	1,000	,506	
Qlara											
10	,389	,372	,370	,423	,385	,462	,348	,406	,506	1,000	
Qlara											

Correlation Matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	QAEara									
1		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
2	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
3	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
4	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
5	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
QAEara										
6	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
QAEara										
7	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
QAEara										
8	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
QAEara										
9	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
QAEara										
10	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
QAEara										

Sig. (1-tailed)