

Competências de estudo e Rendimento Académico de alunos da Universidade Pedagógica de Moçambique

Bendita Donaciano

(Universidade Pedagógica de Moçambique)

benditadonaciano@yahoo.com.br

Leandro S. Almeida

(Universidade do Minho)

leandro@ie.uminho.pt

Resumo: Esta comunicação aborda as estratégias de aprendizagem e organização de estudo em estudantes do ensino superior. O estudo tomou uma amostra de alunos do 1º e do 3º anos da Universidade Pedagógica (UP) em Moçambique. Para aquisição das vivências dos estudantes elaboramos um questionário com treze perguntas abertas direccionadas para três dimensões: (i) a dimensão cognitiva que tem a ver com o nível de compreensão dos conteúdos que vão aprendendo e como solucionam os seus problemas académicos; (ii) a dimensão comportamental na qual encontramos os métodos que usam para organizar o tempo, materiais e outros aspectos concretos do estudo; (iii) por fim a dimensão motivacional na qual percebemos sobre as motivações que os levam a frequentar o curso e a investir nas actividades académicas. Na base das suas respostas identificamos os itens a incluir na Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior (ECEA-Sup), desenvolvendo então os estudos de validação desta escala em Moçambique. Após vários estudos a ECEA-Sup foi aplicada a 465 estudantes, tendo-se procedido a análise factorial exploratória para a identificação das várias dimensões e apreciada a consistência interna. Assim, a comunicação apresenta diferenças nas quatro dimensões identificadas (Comportamentos diários, estratégias de compreensão, motivação e avaliação) tomando os estudantes em função do ano e em função do curso.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Competências de Estudo; Estratégias de Aprendizagem; Rendimento Escolar.

Competences of study and academic income from the university students of Mozambique

Abstract: This paper approaches the learning strategies and study organization in higher education students. The study has taken a sample of the 1st and 3rd years students from Pedagogic University (UP) in Mozambique. To get the students' performances we set up a questionnaire with thirteen open questions directed to three dimensions: (i) the cognitive dimension – which has to do with the level of understanding of the contents they learn and how they solve their academic problems; (ii) the behavioral dimension - in which we look for methods they use for time management and organization of materials and other concret aspects of the study; and lastly; (iii) motivational dimension - in which we perceive the motivations they have for the courses and for their self-investment on the academic activities. On the base of their answers we identified the items to be included in the Scale of Competences and Strategies of Learning in the Higher education (ECEA-Sup), developing the studies of validation of the scale in Mozambique. After several studies, ECEA-Sup was applied in 465 students and exploratory factor analysis has carried out for identification of various dimensions and appreciation of the internal consistency. So, the founding presents differences in four identified dimensions (daily behaviors, understanding strategies, motivation and evaluation) taking the students according to the year and to the course.

Key word: Higher education; Competences of Study; Strategies of Learning; School Income.

Introdução

O desenvolvimento de novas competências no processo de ensino e aprendizagem e em contexto educativo superior acontece com o desempenho individual de cada sujeito interveniente no processo. O número cada vez mais elevado de sujeitos no ingresso ao ensino superior impulsiona a investigações relativas à construção e ao desenvolvimento de competências necessárias para um bom rendimento académico. Almeida e Vasconcelos (2008) afirmam que os estudantes com diferentes características sociais, motivacionais e intelectuais

chegam à universidade, originando assimetrias em termos das suas competências de estudo e de aprendizagem, muitas vezes reflectidas também no próprio desempenho académico.

Numa sociedade como a nossa (Moçambique) em que o ensino superior está a ganhar cada vez mais o seu terreno em termos de formação de novos profissionais e com exigências próprias que a conferem, as competências de estudo e/ou de aprendizagem assumem um papel preponderante, sendo que os estudantes nesta fase da nova dinâmica precisam de aprender e readaptar o seu desempenho a um novo contexto de aprendizagem (Almeida & Vasconcelos, 2008). Assim a transição do ensino médio para o ensino superior confronta os seus novos intervenientes (estudantes) com inúmeros desafios. Esse momento de transição defendem alguns pesquisadores na área (Almeida, Gonçalves, Marques, Machado, et al., 2004; Astin, 1993; Bastos, 1997; Pascarella, & Terenzini, 1991; Rosário, 2004), constitui como um dos momentos peculiares, potenciador de crises desenvolvimentais o que tem despertado um crescente interesse pelo estudo de como os estudantes que ingressam no ensino superior se desenvolvem e se adaptam ao contexto universitário.

O estudo da problemática competência tem sido desenvolvido por diferentes autores que recentemente se preocupam com o desempenho dos sujeitos na organização da sua aprendizagem. Nesta linha, Shippmann, et al., (2000) define a competência como sendo o desempenho de uma actividade com sucesso ou o conhecimento adequado de um certo domínio do saber na pessoa. Desenvolver competência em qualquer que seja a área é tomar uma atitude reflexiva diante de uma actividade a realizar. No caso desta pesquisa, toma-se como base a actividade de aprender cada vez mais novas matérias num contexto universitário. Por isso, Tavares (2008) refere que não basta o aluno adquirir competências é preciso aprender a demonstrar que as possui. Essa exibição de competências toma duas formas manifestando-se: (i) nos momentos formais de avaliação académica; e (ii) nos processos operacionais e informais que não decorrem apenas na sala de aulas; mas que são também algo de julgamento por parte dos docentes e dos próprios colegas, como por exemplo, a expressão oral e escrita, a inteligência prática, a seriedade no trato dos diversos assuntos, as referências teóricas e bibliográficas, a forma de estar, de actuar e mesmo de se apresentar, entre outras.

Perrenoud (1999) define competência como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento mas sem limitar-se a ele. Numa perspectiva semelhante, Boterf (2005, citado por Chaves, 2007) define competência como um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida, através de actividades de formação inicial e contínua, situações de trabalho e de vivência do dia-a-dia. Uma outra literatura (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, et al., 2006) trabalha a competência olhando para as relações sociais e definem-na como um conjunto de capacidades sociais e comportamentos sociais que os

indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia. Para desenvolver as competências de aprendizagem tem de haver continuamente um trabalho de construção e reconstrução de conhecimento onde o estudante aprende a ter domínio nos diferentes aspectos cognitivos e motivacionais. Esses aspectos permitem o aluno possuir um controlo pessoal dos seus conhecimentos e dos processos cognitivos envolvidos na sua aprendizagem (Mauri, 2001; Varela, 2009). Na construção de competências é importante que o indivíduo enquadre e trabalhe em si, as funções executivas que a integram. Tais informações, segundo Santos (2004), incluem uma variedade de processos cognitivos, a saber: inferência, resolução de problemas, organização estratégica, decisão, inibição selectiva do comportamento, selecção, verificação e controle da execução de uma dada acção, flexibilidade cognitiva, memória operacional, entre outras. Com o conhecimento/compreensão destes processos inicia no indivíduo um processo de aprendizagem auto-regulada que se traduz em competência auto-regulatória a qual leva a um bom rendimento escolar. A par disso é importante que o aluno desenvolva em si as competências adaptativas nas quais os alunos não só conseguem envolver-se em contexto novo mas também dinâmico.

Consideramos rendimento escolar, nesta comunicação como sendo um conjunto de estratégias, esforço do sujeito, aprendizagem permanente que leva a apropriação dos conhecimentos. Se os conhecimentos forem apreendidos no sentido de levar o aluno a progredir na sua aprendizagem chamamos de sucesso mas se pelo contrário o aluno não atingir o mínimo de competências intelectuais e comportamentais exigidas estamos perante o insucesso. Nesse sentido há rendimento escolar quando existe sucesso (Tavares & Santiago, 2000). Por isso, o constructo rendimento escolar é dinâmico e flexível por comportar em si dois momentos distintos: O sucesso e o insucesso (Almeida, Gonçalves, Marques, Machado et al., 2004). Para Taveira (2000) o sucesso escolar no ensino superior é o resultado dos processos mais vastos de adaptação e de desenvolvimento vocacional dos alunos. Assim, *à entrada no novo ambiente vocacional, a universidade, – continua a autora - os alunos tendem naturalmente a estabelecer e a manter uma relação harmoniosa de correspondência com o contexto quer seja a nível do curso, quer seja a nível da escola e/ou do **campus** onde estão inseridos*. E, para Almeida e Vasconcelos (2008), falando da outra realidade, o insucesso escolar referem ser um número considerável de alunos que arrastam por vários anos a sua permanência na universidade, com dificuldades quer nas transições de ano quer na conclusão de disciplinas curriculares específicas, normalmente com baixas classificações e que, eventualmente, acabam por abandonar os seus projectos de formação e/ou, no caso da Universidade Pedagógica, acabam por prescrever *(O estudante que reprovar mais de duas vezes ao longo do curso, de ano, na mesma disciplina ou actividade curricular está impedido de continuar os estudos naquele curso*

por um período de três anos) (Artigo 38 n. 2 do Regulamento Académico da Universidade Pedagógica).

A presente comunicação pretende apresentar a construção e validação de uma escala que avalia os comportamentos de estudo e as estratégias de aprendizagem dos alunos universitários moçambicanos. Neste sentido, foram inquiridos vários sujeitos para se adquirir conteúdos e ideias que fundamentassem as dimensões construídas e os itens que poderiam organizar as tais dimensões. Em seguida apresentamos os fundamentos da construção e validação da Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem em alunos do ensino superior (ECEA-Sup) nos vários estudos que se desenvolveram.

Método

Participantes

O estudo de construção e validação de uma escala conheceu vários momentos nos quais inicialmente trabalhamos com 48 estudantes da Universidade Pedagógica do 1º e 3º anos, dos quais 24 homens e 24 mulheres, distribuídos pelos cursos das áreas de Humanidades (Psicologia Escolar; Ensino Básico; História e Geografia) e de Ciências (Matemática e Química). Em cada um destes cursos foram inquiridos 8 estudantes escolhidos aleatoriamente mas com a intenção de serem 4 homens e 4 mulheres. No segundo estudo, que teve como fundamento base as verbalizações dos alunos questionados já versados em escala que provisoriamente denominou-se de Escala de Competências de Estudo (ECE-Sul), participaram 100 sujeitos da mesma universidade e do 1º e 3º ano dos cursos das áreas de Humanidades e de Ciências, dos quais 63 homens e 32 mulheres (tendo 5 sujeitos que não responderam). O terceiro estudo para a construção e validação da escala teve a participação de seis sujeitos, docentes da Universidade Pedagógica, e tinha como objectivo adquirir e recolher, destes professores, subsídios para melhorar e reformular os itens que se mostraram menos acessíveis à compreensão dos estudantes ou aqueles que foram elaborados com pouco rigor desafiador (*e.g. item 12 (ECE-Sup) Confronto opiniões ou ideias para aprofundar os meus conhecimentos (ECEA-Sup) Confronto os meus conhecimentos com os conhecimentos dos colegas para aprofundar o meu domínio das matérias; item 45 (ECE-Sup) Sou capaz de me esforçar para estudar mais intensamente um conteúdo mais difícil (ECEA-Sup) Esforço-me por estudar mais intensamente um conteúdo mais difícil*).

O quarto estudo aconteceu também na Universidade Pedagógica e envolveu um total de 465 estudantes sendo 249 do 1º e 216 do 3º ano dos cursos de Humanidade e Ciências, dos quais 252 homens e 213 mulheres. No inquérito trabalhamos com 313 estudantes dos cursos das Humanidades sendo: 31 do curso de Ciências da Educação, 59 do curso de Educação de

Infância, 69 do de Ensino Básico, 52 do Curso de Psicologia Educacional, 40 do de Psicologia escolar e 62 do curso de Ensino de Filosofia. Nos cursos de Ciências participaram 152 estudantes de três cursos designadamente: 65 do curso de Ensino de Biologia, 26 do curso de Ensino de Física e 61 do curso de Ensino de Matemática.

Instrumentos

Apresentamos em seguida os instrumentos usados para a construção e validação da escala por estudos: No *primeiro estudo* foi utilizado um questionário com 13 perguntas abertas. O questionário tinha como objectivos conhecer as formas de estudo e as estratégias de aprendizagem usados pelos estudantes da UP e verificar como é que esses estudantes organizam a sua aprendizagem. Para tal foram feitas as perguntas como (*e.g.* 2. *Como faz resumo de obras recomendadas ou não pelo professor?*; 5.b) *Quais são as razões para frequentar o curso?*; 8. *O que acontece no seu estudo quando está perante a uma matéria que lhe parece muito difícil de compreender?*; 12. *Como é que estuda o aluno mais eficiente para se preparar para os exames no final do semestre a uma disciplina?* Entre outras questões). Optamos por inquérito escrito *versus* entrevista com o objectivo de dar ao aluno o tempo suficiente para a sua resposta e com o interesse de se obter também um maior número de respondentes.

No concernente ao segundo estudo, dissemos no resumo da nossa comunicação que o questionário elaborado direccionava-se para três dimensões: A cognitiva, a comportamental e a motivacional. No entanto, após construção da escala ficou eminente uma outra dimensão, não menos importante, a de avaliação. É neste âmbito que a ECEA-Sul possui quatro grandes áreas de comportamento de estudo e estratégias de aprendizagem a saber: (i) *Comportamentos diários de organização de estudo* sendo um conjunto de acções que o aluno aplica no decorrer da sua aprendizagem (*e.g.* item 31. *Consigo ter tempo suficiente para estudar todas as matérias;* item 40. *Nas aulas concentro-me para entender a explicação dos professores;* item 46. *Antes de começar a estudar verifico se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper*); (ii) *Atitudes de compreensão* e organização da informação que se apresentam como estratégias que o aluno aplica para facilitar a sua aprendizagem e/ou incrementar o seu desempenho escolar (*e.g.* Item 1. *Nas aulas, fico atento(a) ao professor e à turma para entender melhor as matérias;* item 17. *Refaço os exercícios e releio os textos para entender a matéria;* item 27. *Gosto de esclarecer as dúvidas que tenho à medida que estudo as matérias*); (iii) *Motivação* considerada aqui como um conjunto de atitudes reflectindo o envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem (*e.g.* Item 34. *Imagino exemplos de aplicação prática para um assunto se isso me motiva a estudá-lo melhor;* item 42. *Com frequência me desligo quando não consigo compreender as matérias;* item 51. *O meu estudo está a ser importante para desenvolver competências para o meu futuro profissional*); e, por fim, (iv) *Avaliação* e

preparação de exames que se apresenta como uma auto-análise do aluno em relação ao seu desempenho enquanto produto final (e.g. *Item 8. Quando vou concluir o estudo de um assunto verifico se entendi tudo; item. 12. Confronto os meus conhecimentos com os conhecimentos dos meus colegas para aprofundar o meu domínio das matérias; item 30. Procuo junto aos colegas conhecer como os professores avaliam para adequar o meu estudo*). O instrumento usado no terceiro estudo foi basicamente a ECE-Sul na versão provisória com o objectivo de, como dissemos a cima, pedir ajuda aos docentes da UP para a reformulação de itens que foram menos acessíveis à compreensão dos inquiridos na aplicação no segundo estudo. Da conversa informal com eles, obtivemos as seguintes sugestões: (i) substituir em toda a escala a palavra avaliação por teste pois este é mais familiar e usual para os estudantes; (ii) colocar uma coluna entre as questões e os níveis de forma que quando a escala for respondida em vez de riscarem o número pretendido o coloquem no respectivo quadradinho; (iii) reformular alguns itens para uma linguagem mais adequada aos estudantes moçambicanos. A partir das sugestões reformularam-se alguns itens (e.g. *Item 17 - Se me ajudar a entender a matéria, refaço os exercícios ou releio os textos - ECE-Sup, para Refaço os exercícios e releio os textos para entender a matéria; item 35 - Analiso se os meus bons ou fracos resultados nas avaliações estão explicados pelo tipo de estudo que faço - ECE-Sup, para Analiso se os meus bons resultados nos testes estão explicados pelo tipo de estudo que faço - ECEA-Sup*), que melhoraram a versão final para a validação com a designação de escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem em alunos do ensino superior (ECEA-Sup).

O quarto e o último estudo usou dois instrumentos: (i) A ECEA-Sup que é um questionário de auto-relato cujos itens (num total de 55) se apresentam num formato *likert* de seis níveis (1- discordo totalmente até 6 - concordo totalmente) e que procura avaliar, na sua experimentação, quatro dimensões de competências e estratégias dos alunos na sua aprendizagem, a saber: (1) a primeira dimensão inclui os comportamentos de organização do estudo, a planificação dos apontamentos e recursos necessários, a gestão do tempo e a frequência das aulas; (2) a segunda tem a ver com a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para a sua aquisição e compreensão, para as estratégias deliberadas de processar a informação e de construir o conhecimento; (3) a terceira dimensão orienta-se para os aspectos motivacionais: como o aluno regula os seus interesses vocacionais relacionados com o curso e as unidades curriculares que frequenta; e, finalmente, (4) a quarta dimensão está voltada para a avaliação de conhecimentos, incluindo a realização de exames ou a preparação nas demais situações de avaliação, para a sua validação definitiva para a população do ensino superior em Moçambique. E (ii) um questionário com seis perguntas abertas com o objectivo de recolher sensibilidades que os estudantes têm sobre a percepção do trabalho do dia-a-dia dos seus docentes (e.g. “2 – Os seus docentes na universidade preferem que você fixe o que eles ensinam do que você se

colocar a divagar nos testes? De que maneira?"; "4 – Habitualmente os seus docentes dão aulas assentes em trabalhos práticos? Exemplo desses trabalhos."; "6 – Os seus docentes estão atentos aos comportamentos dos seus estudantes nas aulas? O que fazem concretamente?". Entre outras questões). Os dois instrumentos foram usados na mesma altura e com os mesmos estudantes sem interrupção.

Procedimentos por cada estudo

O preenchimento do questionário de 13 perguntas foi feito em tempos lectivos de aulas e/ou em intervalos, num espaço de 15 a 20 minutos. Os alunos foram seleccionados aleatoriamente e a sua participação apenas avançava se estes expressassem o seu consentimento. Vários sujeitos tiveram dificuldade nas respostas tanto na compreensão do conteúdo da pergunta quanto na escrita (e.g. pergunta 1.a – Como é que você estuda os textos de apoio? Respostas a esta pergunta: *Estudo os textos de apoio num lugar sem barulho, com a folha A4, com um lápis para sublinhar no texto assuntos importantes, ou seja o que tem sentido no texto; Leio todos os dias até dominar o texto de apoio; Estudo os textos de apoio com os colegas da turma que entendem o que se trata. Pergunta 8 – O que acontece no seu estudo quando está face a uma matéria que lhe parece muito difícil de compreender? Algumas respostas a esta pergunta: Faço uma **assistência** <pela lógica pensamos ser uma **insistência**> na leitura dos apontamentos e tento procurar outras formas de esclarecer as dúvidas procurando alguém que possa ajudar, fazendo uma consulta; Fico frustrado por vezes sem vontade de continuar a ler, mas porque tenho necessidade de saber consulto obras necessárias. Caso não consiga peço explicação dos meus colegas). No segundo estudo, a escala foi preenchida em sala de aula gastando os estudantes entre 15 e 20 minutos. Depois de entregue o instrumento aos inquiridos procedeu-se a uma explicação de como deviam preencher o questionário. Foi distribuído por todos os alunos que se encontravam na sala de aulas e constatamos que, não só colaboraram, mas muitos afirmavam que a partir daquele momento passariam a fazer alguma coisa ligada aos conteúdos dos itens (e.g. Item 7 – *Elaborei um horário de estudo que procuro seguir diariamente; item 23 - estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades das matérias; item 28 – comparo as minhas anotações ou apontamentos com os colegas e escolho as melhores para estudar*), como forma de aprofundarem as matérias e melhorarem o seu desempenho na aprendizagem.*

No terceiro estudo utilizou-se a Escala de Competências de Estudo como instrumento. E como procedimento usou-se o método de “reflexão dialogada” até chegar-se ao consenso. Embora os docentes chegassem a conclusão de que os itens elaborados transmitem pontos fundamentais dos diversos métodos de estudo e do processo de aprendizagem reflectem uma linguagem não adequada à população do ensino superior de Moçambique. Foi a partir dos resultados do terceiro estudo que se ampliou a segunda parte introdutória da escala, ou seja o

conjunto das instruções a dar na sua aplicação, pormenorizando-a da seguinte forma: *Coloque os números 1, 2, 3, 4, 5 ou 6 no quadrado que está ao lado direito de cada opção, onde: 1= discordo totalmente; 2= discordo bastante; 3= discordo um pouco; 4= concordo um pouco; 5= concordo bastante; e 6= concordo totalmente. A sua resposta pode ir desde (discordo totalmente) até (concordo totalmente).* Ao mesmo tempo, e já no final da escala acrescentamos a solicitação de alguma informação académica aos estudantes da amostra: (i) o nome do curso; (ii) o regime da frequência; (iii) a média geral obtida no ano anterior; (iv) o número de disciplinas em atraso (reprovadas); e (v) os nomes das disciplinas a que os estudantes reprovaram. No final do estudo elaboramos a versão definitiva da escala que denominamos de Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem a utilizar para os alunos do ensino superior de Moçambique. A aplicação dos instrumentos no quarto estudo decorreu em sala de aula tomando-se turmas escolhidas aleatoriamente dentro dos cursos seleccionados (dependendo da disponibilidade tanto dos docentes como dos próprios estudantes), com todos os estudantes presentes na altura da recolha. O preenchimento foi individual (de aproximadamente 20 a 30 minutos) depois de explicados previamente os instrumentos. Os estudantes colaboraram de forma espontânea, ainda de início apontasse a extensão do trabalho a realizar. Ao longo do preenchimento foram desaparecendo tais comentários e de uma maneira geral os estudantes gostaram da sua participação, apontando que encontraram proveito nos itens a que responderam.

Resultados gerais

No primeiro estudo como de forma de percebermos detalhadamente como é que os estudantes da Universidade Pedagógica organizam o seu estudo e percebem a sua aprendizagem diária, organizamos os dados em categorias e depois de analisados pelo programa SPSS versão 18, representamos os dados em tabelas contendo as frequências de respostas, aludindo às percentagens por cada categoria. Temos como exemplo disso o que se segue: na pergunta *“Como faz resumos das obras recomendadas pelo professor”* a resposta foi de que 58,3% dos estudantes disseram que anotam aspectos importantes e fazem ficha de leitura; enquanto 27,1% reescrevem as ideias-chave com uma linguagem mais apropriada à sua compreensão. Só 5 (10,4) estudantes dizem que, para fazer resumos de obras, sublinham os aspectos importantes, havendo outros dois, num total de 4,2%, com respostas não classificáveis. E quando perguntamos sobre *“Que motivações levam a estudar?”*, os resultados apontam que 35,4% dos estudantes consideram como motivação o obterem mais conhecimentos, havendo 16,7% que estudam para ter uma estabilidade financeira ou uma estabilidade familiar e ajudar a sociedade, respectivamente. Um outro grupo de sete sujeitos estuda para poder ter emprego no futuro, havendo ainda um número mínimo de alunos referindo o estudar para transmitir conhecimentos aos outros com segurança e domínio, o ter paixão com o curso e o satisfazer o desejo dos pais. Por fim, cinco respostas de alunos não puderam ser classificadas. Indo para uma pergunta mais

de compreensão das matérias “*O que acontece no seu estudo quando está perante uma matéria que lhe parece difícil de compreender?*”, 43,8% dos estudantes dizem procurar ajuda dos colegas ou do professor, enquanto 27,1% prefere fazer mais leituras e investigação. A par destes comportamentos proactivos, importa não descurar 22,9% dos estudantes que dizem ficar nervosos ou stressados. De referir que 3 alunos sugerem o prestar mais atenção à explicação do professor. Duma maneira geral, o contributo dos alunos deu-nos subsídios para a construção de uma escala de auto-relato com itens reportados a comportamentos e a sentimentos dos alunos, organizados num formato *likert* de seis níveis (desde 1 ou discordo totalmente até 6 ou concordo totalmente). Nessa escala foram incluídos itens cobrindo quatro dimensões de competências e estratégias de aprendizagem, a saber: (i) os comportamentos de organização do estudo; (ii) a aquisição e compreensão das matérias e assuntos curriculares; (iii) os aspectos motivacionais; e (iv) os comportamentos de preparação e realização das situações de avaliação, incluindo a realização de exames e outras situações de avaliação.

Os resultados do segundo estudo reportam as análises item-a-item identificando sujeitos que pontuaram em cada nível (de 1 a 6) da escala de formato *likert* utilizada. De uma maneira geral a frequência das respostas é tendencialmente concentrada nos níveis 4, 5 e 6 da escala, sugerindo uma fraca distribuição de alunos pelos níveis mais baixos dessa escala. Assim, alguns itens não tiveram cotações entre os primeiros três níveis (1, 2 e 3), como por exemplo os itens 1 (Presto atenção às aulas para entender as matérias), 19 (Procuro ter o meu material de estudo organizado), 21 (Ao estudar procuro motivar-me, pois entendo que o meu aproveitamento depende do meu esforço), 46 (Procuro verificar se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper o estudo depois), 47 (Leio os textos ou faço os exercícios sugeridos pelos professores), 48 (Preocupo-me em ler com atenção a questão e verificar se a entendi bem, antes de começar a responder) e 51 (Sinto que ao estudar desenvolvo competências úteis para o meu futuro profissional) *no nível 1*; os itens 25 (Sublinho as partes importantes de um texto/anotações à medida que estudo), 40 (Esforço-me para estar atento nas aulas), 44 (Quando me parece pertinente escrevo anotações nas aulas) e 53 (Interpreto os bons resultados académicos como uma recompensa ao meu esforço) *no nível 2* e os itens 22 (Gosto de estudar um conteúdo até me sentir capaz de explicá-lo a um colega ou a mim mesmo) e 51 (Sinto que ao estudar desenvolvo competências úteis para o meu futuro profissional) *no nível 3*.

A partir da análise dos dados com o programa SPSS versão 16 constatamos que os itens 3 “*Tento perceber os critérios de correcção que os diferentes professores utilizam*”; 20 “*Sinto que me faltam certas estratégias para ser mais eficiente no meu estudo*”; 24 “*Constato, às vezes, que vou acumulando matérias ou anotações sem as conseguir estudar*”; 26 “*O tempo que tenho diariamente para estudar é pouco dado a outros compromissos que tenho*”; 31 “*Consigo ter tempo suficiente para estudar todas as matérias*”; 44 “*Quando me parece pertinente*

*escrevo anotações nas aulas” e 49 “Não consigo estudar certos conteúdos quando estes não me interessam”, são inferiores a .20 e os itens 6 “Frequento a universidade sobretudo pelas possibilidades de convívio”; 13 “Prefiro professores que vão directos ao assunto do que aqueles que nos fazem problematizar as coisas” e 42 “Com frequência me desligo quando não consigo compreender as matérias” mostram validades internas negativas, por várias razões: (i) a formulação dos itens não é muito clara camuflando os verdadeiros objectivos e levando os estudantes à respostas ambíguas e com a tendência de estarem de acordo, concentrando assim as suas respostas nos últimos 3 níveis (4, 5 e 6), e.g. *it3, it13, it20, it24, it26 e it44*; e surpreendentemente para o extremo oposto, de estarem em desacordo, com as afirmações, nos três primeiros níveis (1, 2 e 3) embora com tendência a dispersar, e.g. *it6, it31, it42 e it49*. É este estilo de itens formulados assim que nos levou a fazer um terceiro estudo com os docentes da UP para o seu melhoramento em termos de reformulação através do uso de uma linguagem mais clara e compreensível. Como resultado deste estudo, elaboramos uma versão definitiva da Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem (ECEA-Sup) a utilizar junto dos estudantes do Ensino Superior de Moçambique. Esta escala foi objecto de aplicação e análise junto de uma amostra mais ampla de alunos da Universidade Pedagógica (UP), assumida desde início como a Universidade que nos iria servir os objectivos de construção e validação da escala.*

Para a construção da ECEA-Sup foram melhorados alguns itens para a escala poder abranger um conjunto de aspectos que um estudante deve ter em conta na sua aprendizagem (e.g. *item 7 elaborei um horário de estudo que procuro seguir diariamente.*). Desde o início, com base na teoria estudada, os itens da escala ficaram distribuídas, aleatoriamente, em quatro dimensões. Após a análise factorial com SPSS 18 (dimensão por dimensão) que a seguir vamos apresentar, alguns itens foram eliminados por não terem significado no conjunto dos outros reduzindo assim o número de itens. No final a escala passou de 55 itens para 36, conforme descrição a seguir. A distribuição apresentada dos itens por dimensão tem como objectivo agregar itens com significados e acções específicos por dimensão, tomando aqui dados da análise factorial e das perspectivas teóricas inerentes à construção da escala. Assim, no final das análises realizadas até ao momento foram eliminados 19 itens dos 55 usados iniciais, ficando repartidos pelas quatro dimensões de forma bastante equitativa. Os itens da ECEA-Sup foram distribuídos em dois grupos de 8 itens (comportamentos diários e motivação) e em outras duas dimensões de 10 itens (estratégias de compreensão e avaliação).

Definidos os itens de cada uma das quatro dimensões e verificada a sua consistência interna dentro dos valores razoáveis (excepção feita para a dimensão motivação), avançamos para o cálculo das pontuações dos estudantes em cada uma destas dimensões através da adição das suas pontuações nos respectivos itens. Na tabela que se segue apresentamos os resultados descritivos (mínimo e máximo, média e desvio padrão) da globalidade de amostra nas quatro

dimensões das competências de estudos e estratégias de aprendizagem avaliadas. Estes cálculos consideram a média das pontuações que os alunos atribuíram aos itens que compõem cada uma das dimensões, podendo-se assim mais facilmente comparar os valores obtidos pois que ficam todos dentro de uma mesma escala (entre 1 e 6 pontos).

Tabela - Resultados nas quatro dimensões da ECEA-Sup

Dimensão	N	Min.	Máx.	Méd.	DP
Comportamentos diários (8 itens)	464	1,5	6,0	4,7	.67
Compreensão (10 itens)	463	1,3	6,0	4,8	.63
Motivação (8 itens)	465	1,9	6,0	4,6	.57
Avaliação (10 itens)	465	1,9	6,0	4,9	.61

Os resultados obtidos apresentam forte similaridade de valores quando comparamos as quatro dimensões da escala entre si. Se ao nível dos valores mínimos ainda se encontra alguma diferenciação (1,3 para a compreensão até 1,9 na motivação e avaliação), já no valor máximo, média e desvio-padrão os valores obtidos são muito idênticos nas quatro dimensões. Estes dados, à vinda parecem contrariar uma certa dispersão de valores ou diferenças entre os alunos tomando-se as quatro dimensões avaliadas.

Conclusão

Na conclusão do nosso artigo reconhecemos que a contribuição dos estudantes foi valiosa para que a escala fosse construída. Constatamos que, fora das nossas expectativas, os estudantes mostraram que possuem aspectos de organização da sua aprendizagem quando mostram a preocupação de estarem atentos à explicação do professor na sala de aula, procura os colegas para discutirem os conteúdos e anotam os aspectos importantes dos textos de apoio (*e.g.* o item 1 “*Nas aulas, fico atento(a) ao professor e à turma para entender melhor as matérias*”; o item 30 “*Procuro junto aos colegas conhecer como os professores avaliam para adequar o meu estudo*”, o item 32 “*Anoto aspectos que não compreendo para depois pedir ajuda ao voltar a eles e superar as dificuldades*” e o item 40 “*Nas aulas concentro-me para entender a explicação do professor*”). Sendo assim, somos levados a inferir que as mudanças que se fazem sentir actualmente na Universidade Pedagógica exigem outras formas de conceber e organizar os comportamentos de estudo e as estratégias de aprendizagem. Muitos estudos (Almeida, 2009; Mercuri & Polydoro, 2004; Santos, 2001) sugerem que as mudanças operadas e em curso nas instituições do ensino superior requerem medidas concretas para facilitar a adaptação académica dos estudantes, a organização do processo de ensino e aprendizagem e o controlo do rendimento

escolar. Aspecto importante na adaptação e sucesso académico do estudante passa pelas suas competências de auto-regulação da sua aprendizagem, devendo as instituições prestar maior atenção à aquisição de tais competências pelos alunos.

Bibliografía

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª Edição), Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S. (2009). *Ensino Superior: Adaptación e Éxito Académico dos Estudantes*. Vigo: Vacerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Marques, A. P., Machado, C. et al (2004). *Relatório Final do Projecto: Transição, Adaptação e Rendimento Académico de jovens no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bastos, A. (1997). Uma perspectiva preventiva e desenvolvimental na intervenção psicológica com estudantes do ensino superior: Alguns contributos da investigação. Comunicação apresentada no *I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Lisboa. Instituto Superior Técnico.
- Chaves, M. C. R. F. (2007). *Vivências pedagógicas de qualidade no ensino superior: A opinião dos docentes de enfermagem em análise*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., et al., (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?. In Coll, C. et al.: *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (Orgs) et al. (2003). *Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação*. São Paulo, Cabral editora e Livraria Universitária.

- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar; As (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, F. H. dos (2004). Funções executivas. In V. M. Andrade, F. H. dos Santos & O. F. A. Bueno (Orgs.). *Neuropsicologia Hoje*, (pp.125-134), São Paulo, Artes Médicas, Tavares & Santiago, 2000
- Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga, Universidade do Minho.
- Tavares, D. S. D. A. (2008). *O Superior Ofício de Ser Aluno: Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa: Edições Silabo Lda.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências a partir da Escola*. Porto Alegre: ARTIMED Editora.
- Tavares, J. & Santiago, R. A. (2000) *Ensino superior: (In)sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares, R. A. Santiago (Orgs.). *Ensino superior: (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora
- Varela, P. I. B. (2009). *Ensino experimental das ciências no 1º ciclo do ensino básico: Construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de conhecimento de estudo do Meio Físico. IEC, Universidade do Minho.