

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**Escala de Competências e Métodos de Estudo (ECME – ES):
Adaptação e validação no contexto do ensino superior angolano**

Laurinda Mendes

Anabela Pereira

Agatângelo Eduardo

Jéssica Mendes

Evelyn Santos

Edgar Mesquita

Lisneti Castro

Resumo: Muitas são as evidências de que o sucesso no Ensino Superior depende muito dos métodos e aptidões de estudo que os alunos utilizam. Nesse intuito, o presente trabalho pretende adaptar e validar a Escala de Competências e Métodos de Estudo no Ensino Superior para a população angolana. A amostra foi constituída por 286 alunos, de ambos os géneros, com médias de idade de 22.58 anos ($DP=4.65$), que frequentavam os primeiros anos das licenciaturas de um Instituto Superior em Angola. O instrumento de avaliação utilizado foi a Escala de Competências e Métodos de Estudo (ECME-ES), com escala tipo Likert, constituída na sua versão final por 47 itens e na versão original 63 itens. Os resultados indicaram que esta escala (ECME-ES), constituída por seis subescalas, apresentou como resultados médios mais elevados, por ordem decrescente, as seguintes dimensões: (I) Motivação, (II) Compreensão, (III) Avaliação, (IV) Organização diária da área de estudo, (V) Gestão do Tempo e VI. Procrastinação. Os valores de fidelidade e validade dos resultados que integram a escala mostram-se consentâneos com as exigências métricas para este tipo de instrumento: a variância explicada variou entre 47.4% e 60.6% e as cargas fatoriais variaram entre 0.40 e 0.81. Tais resultados, permitem-nos evidenciar a utilidade deste instrumento como medida de avaliação de competências e métodos de estudo, em contexto do Ensino Superior. São referidas algumas implicações ao nível do ensino angolano, no sentido de sensibilizar os estudantes para a utilização de adequados métodos de estudo que possam facilitar o sucesso académico.

Palavras-chave: Métodos de estudo, Ensino superior, Competências e sucesso académico, Angola.

INTRODUÇÃO

A entrada para a Universidade, sendo um processo de transição e adaptação a novos contextos, acarreta diversos desafios e implica o desenvolvimento de competências, especificamente na adaptação aos novos métodos de ensino e da avaliação, na aquisição de novas rotinas, hábitos de estudo e de uma maior autonomia na gestão do tempo, para que o indivíduo possa lidar adequadamente com as exigências do sistema de ensino e aprendizagem.

Atualmente, verifica-se uma maior dificuldade por parte das instituições do ensino superior de Angola no sentido de formar e preparar os estudantes e também os professores para cumprir seus objetivos pessoais, estudantis e no futuro, profissionais. Segundo dados da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), quase 40% dos alunos que entram no ensino superior universitário, com média de 10 valores, abandonam os estudos após o primeiro ano. Contudo, acredita-se que se forem proporcionadas ações aos estudantes para suprir essa desfasagem, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam integrar-se na vida ativa de forma mais concreta, poderão exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social (Jardim, 2007; Jardim & Pereira, 2006).

Tendo em conta a importância dos métodos de estudo para a carreira estudantil de alunos do ensino superior e a importância da conceção de estratégias de autorregulação no processo de ensino e de aprendizagem, o presente estudo volta-se para a adaptação e validação de uma Escala de Métodos de estudo, elaborada para o contexto Moçambicano e adaptada para o contexto Angolano, no intuito de realizar uma análise prévia da situação a qual se encontram os estudantes do ensino superior, verificar quais as suas maiores limitações e potencialidades frente a realidade académica.

Os fatores encontrados e destacados enquanto necessários nesta fase são elencados como a Motivação, Compreensão, Avaliação, Organização diária da área de estudo, Gestão do Tempo e Procrastinação. Este último aspeto foi acrescentado posteriormente para o nosso contexto, por acreditarmos ser de mais-valia para os estudos no ensino superior, apesar de não ser referido em muitas investigações.

Segundo Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), a procrastinação contrasta com a autorregulação, pois os estudantes que possuem um bom conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, geralmente as utilizam de

maneira eficaz e apresentam uma metacognição adequada e efetiva. A procrastinação de forma exacerbada pode ser demasiado prejudicial, potenciando um desempenho académico abaixo do esperado. Essa situação evidencia a necessidade de maior análise sobre esse fenómeno, principalmente no ensino superior, já que a maior autonomia, designada aos estudantes deste nível de ensino, se não for bem gerida, pode acarretar numa inapropriada gestão do tempo.

Neste sentido, este artigo descreve os principais procedimentos e opções metodológicas para a adaptação e validação da Escala de Competências de Métodos de Estudo (ECME-ES) no contexto angolano, bem como as principais considerações e limitações durante este processo, de forma a possibilitar uma maior reflexão em torno dos métodos de estudo facilitadores da apreensão e construção de conhecimentos, e, conseqüentemente, melhoria do rendimento académico, promovendo assim o sucesso escolar.

Referencial teórico

O insucesso escolar no ensino superior tem sido considerado um fenómeno complexo, abrangente e multidimensional, que pode ocorrer como consequência de um conjunto variado de fatores (Monteiro, 2008). Este deverá ter em consideração os diferentes níveis de ensino anterior, os quais são fundamentais para a aquisição de métodos de estudo (Rosário, Núñez, & Pienda, 2006). Tavares (2002) refere que o sucesso académico é uma consequência da convergência entre rendimento escolar, sucesso educativo e desenvolvimento pessoal e social.

É necessário assim, desenvolver programas aferidos à especificidade dos jovens adultos que frequentam o ensino superior, já que, na perspetiva de Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), este traço, ou comportamento, resulta de influências menos estáveis, na qual são determinadas por situações ambientais. Atentando a essa realidade, acredita-se que a influência dos fatores externos, como a intervenção, a motivação, a organizações, dentre outras dimensões, poderão auxiliar nesta compulsão pelo adiamento não estratégico.

No contexto Moçambicano, os investigadores Donaciano e Almeida (2011) têm avaliado as dimensões das competências de estudos e estratégias de aprendizagem dos estudantes do ensino superior, passando a considerar a média das pontuações que os alunos atribuem aos itens que compõem cada

uma das dimensões enquanto comportamentos diários, divididos em 8 itens, compreensão, 10 itens, motivação, 8 itens e avaliação em 10 itens e consideraram que um dos aspetos mais importantes para a adaptação e o sucesso académico dos estudantes é a capacidade da autorregulação da sua aprendizagem.

Ao nível europeu, em Portugal, a Universidade de Aveiro foi pioneira na investigação desta área, no ano de 1994, com o projeto “Fatores de Sucesso/Insucesso no 1º ano das licenciaturas em Ciências e Engenharias do Ensino Superior”. Seguiram-se muitos outros projetos, dos quais destacamos “Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior”, “Estratégias de Promoção do Sucesso Académico no Ensino Superior”, “LUA – Linha da Universidade de Aveiro” e “Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico”, tal projeto valorizou a investigação dos métodos e estratégias de estudo que facilitam o sucesso académico.

Perante a existência de dados que revelam uma elevada taxa de insucesso dos alunos do primeiro ano do ensino superior, têm se despertado cada vez mais a atenção, quer de investigadores sociais quer da sociedade em geral, para esse fenómeno. No contexto angolano, mais precisamente na realidade da universidade que o presente estudo está inserido, foram observados os dados do ano de 2012, na qual 6.462 estudantes obtiveram aprovação no primeiro ano letivo, em contrapartida aos 4.601 que foram reprovados (Ministério do Ensino Superior da República de Angola, 2012).

Na perspetiva de Joly, Dias, Almeida e Franco (2012), os professores e também os alunos, tem noção da necessidade envolvida entre os universitários, de utilizarem novos métodos de estudo para aprenderem e se centrarem na utilização de novas e efetivas estratégias de estudo, com o intuito de que sejam mais profundas e autorreguladas, com vista a maior qualidade das suas aprendizagens e objetivando o seu sucesso académico.

METODOLOGIA

Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 286 alunos do 1º ano de licenciatura, inscritos no ano letivo 2014/2015 num Instituto Superior em

Angola. Os estudantes frequentavam os cursos de licenciatura em enfermagem, psicologia, farmácia e análises clínicas e os estudantes da cidade universitária eram da licenciatura em computação. A amostra contou com uma percentagem de 51.7% de mulheres e 48,3% de homens. A maior parte dos alunos eram solteiros (86.7%) e oriundos da província de Luanda (87.4%). A média de idades foi de 22.58 anos ($DP=4.65$). A maioria dos alunos nunca reprovou no ensino secundário (65,4%). A nota média de acesso ao ensino superior foi 9.29 ($DP=1.96$).

Instrumento

A ECME – ES foi composta originalmente por 63 itens, adstritos às subescalas de Gestão do Tempo, Compreensão, Comportamento diário, Avaliação, Procrastinação e Motivação. Atualmente a escala é composta por 47 itens. Cada item foi medido com uma escala de Likert que variou entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

O instrumento utilizado neste estudo foi dividido em duas partes: a primeira parte foi dedicado principalmente às características sócio demográficas, com perguntas sobre idade, sexo, estado civil, procedência, e também alguns perfis académicos. A segunda parte do instrumento, foi a ECME-ES relacionada com habilidades e métodos de estudo em Estudantes Universitários. Esta escala foi adaptada de Donaciano (2011) ECEA-Sup, num estudo realizado em Moçambique.

Após a realização da análise da estrutura de correlação inicial dos 63 itens, obtivemos a organização final da sua totalidade, na qual foram eliminados 16 itens, permanecendo 47. Esta adaptação resultou da análise da estrutura de correlação inicial dos 63 itens e também da reestruturação, a partir do aporte teórico. A eliminação destes itens teve como base os seguintes critérios: (1) Carga fatorial inferior a 0.35; (2) Carga fatorial superior a 0.35 de um item em mais que um fator; (3) Correlação item-total inferior a 0.30.

Com exceção do comportamento diário e a procrastinação, que, apesar de apresentarem valores de $\alpha=0.50$, merecem da nossa parte a inclusão, porque são variáveis que são consideradas indispensáveis na investigação no campo dos métodos de estudo.

Deste modo, os itens de Gestão de tempo GT4 (Questiono-me se o que estou a fazer permite atingir os meus objetivos), passou a ser alocado na escala de Avaliação, o GT5 (No momento de estudar começo normalmente

por comer, ver TV ou conversar com alguém), GT6 (Tenho a tendência de fazer primeiro as tarefas rápidas, fáceis e de que eu gosto mais) e GT14 (Socialização, por exemplo, facebook) impedem-me às vezes de me concentrar nos estudos) foram alocadas na escala de procrastinação e os itens da escala de Comportamento diário CD1 (Elaboro um horário de estudo que procuro seguir diariamente), CD4 (Consigo ter tempo suficiente para estudar todas as matérias), CD6 (Nas aulas concentro-me para entender a explicação dos professores) foram alocados nas escalas de Gestão de tempo CD1 e CD4 e Compreensão CD6. Depois desta reorganização foram aplicados os métodos estatísticos a cada uma das escalas, com o objetivo de confirmar a sua estrutura fatorial.

O autor do instrumento, Donaciano (2011), também avaliou os itens “compreensão”, “comportamento diário”, “avaliação”, e “motivação”, contudo, achou-se necessário avaliar os aspetos da “Gestão do tempo” e da “procrastinação”, por isso, foram acrescentados.

Durante a validação, na ECME-ES foi utilizada uma escala de Likert com cinco alternativas de resposta, em que “1” correspondia ao conceito de desacordo total e “5” para um concordo total. Estas questões eram destinadas a avaliar a “gestão do tempo”, “compreensão”, “comportamento diário”, “avaliação”, “procrastinação” e “motivação”.

De acordo com Hill e Hill (2009) um pré-teste foi realizado antes da aplicação do questionário para a população-alvo. O pré-teste foi realizado com 10 alunos do primeiro ano de um Instituto Superior em Luanda, Angola. Algumas das perguntas foram reformuladas de forma a permitir uma melhor interpretação e para diminuir o tempo de conclusão. Em seguida, trinta alunos do primeiro ano testaram o questionário e responderam sem dificuldade, portanto, o questionário foi considerado apto para a aplicação.

No que concerne a validade do instrumento, os valores de alfa apresentam valores razoáveis ao nível da sua validade, com exceção, como referido anteriormente, ao comportamento diário e a procrastinação. Neste sentido, a interpretação dos dados revela que estes dois fatores devem ser analisados com alguma precaução.

Análises estatísticas

O tratamento estatístico de dados foi realizado com o suporte do pacote de dados estatísticos SPSS (v.22, IBM Corporation, 2013). Os

procedimentos para validação do instrumento foram baseados em Marôco (2003) e Field (2005), sendo para tal utilizadas as técnicas estatísticas de Análise em Componentes Principais (ACP) e fiabilidade. O tamanho da amostra (>200) foi considerado adequado (Tabachnick & Fidell, 2007).

Na ACP foram analisados os pressupostos Keiser-Meier-Olkin (KMO) e teste de esfericidade de Bartlett, com o propósito de avaliar a estrutura de correlação das variáveis e consequentemente a sua admissibilidade para utilização desta técnica estatística. Os critérios utilizados foram KMO >0.60 e a rejeição da hipótese nula associada ao teste de Bartlett, que testa a matriz de correlações do estudo *vs.* a matriz identidade (Field, 2005).

Na extração de fatores foi utilizada rotação ortogonal varimax e o critério considerado para a sua extração foi eigenvalue >1 (Field, 2005; Schmitt, 2011). A carga fatorial mínima considerada para saturação de cada variável no respetivo fator foi 0.45 (Field, 2005; Schmitt, 2011). Para além disto foi ainda considerado como critério o total da variância explicada $\geq 50\%$ (Marôco, 2003; Pestana & Gageiro, 2008). A determinação do número ideal de fatores a extrair em cada subescala teve em conta os critérios: eigenvalue >1 , variância explicada $>50\%$ e a sugestão dada pelo screeplot (Field, 2005; Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2008). Para a análise de fiabilidade foi calculado o alfa de Cronbach ($\alpha > 0.60$, Pestana & Gageiro, 2008) e a correlação item-total (>0.30 , Tabachnick & Fidell, 2007).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A ECME-ES, inicialmente composta por 63 itens distribuídos por seis subescalas, foi submetida a uma ACP de modo a determinar a estrutura fatorial de cada uma das suas subescalas, nomeadamente ao nível do número de fatores extraídos. Após uma avaliação inicial com recurso à ACP, alfa de Cronbach e correlação item-total foram eliminados 16 itens, com base nos seguintes critérios: carga fatorial <0.40 , carga fatorial >0.40 em mais do que um fator e correlação item-total <0.30 . A solução final foi composta por 47 itens distribuídos ao longo de seis subescalas.

Todas as subescalas cumpriram os pressupostos KMO (>0.60) e do teste de esfericidade de Bartlett ($p<0.001$). Apenas uma das subescalas (Avaliação) não cumpriu o critério de variância explicada superior a 50%. Já no que se refere à carga fatorial, todos os valores foram superiores a 0.40. Em relação à fiabilidade os valores de alfa de Cronbach foram superiores a 0.60 em quatro das subescalas: Gestão do tempo ($\alpha=0.61$), Compreensão ($\alpha=0.76$), Avaliação ($\alpha=0.63$) e Motivação ($\alpha=0.67$). Por outro lado foram inferiores a 0.60 nas escalas de Comportamento diário ($\alpha=0.50$) e Procrastinação ($\alpha=0.50$).

Relativamente aos resultados descritivos das subescalas da ECME-ES, os resultados médios mais elevados foram encontrados na I. Motivação ($M=4.42$, $DP=0.62$), II. Compreensão ($M=4.06$, $DP=0.49$), III. Avaliação ($M=3.96$, $DP=0.50$), IV. Organização diária da área de estudo ($M=3.91$, $DP=0.71$), V. Gestão do Tempo ($M=3.41$, $DP=0.47$) seguidos pela VI. Procrastinação ($M=3.40$, $DP=0.60$).

(I) A subescala da motivação foi composta apenas por um fator denominado *envolvimento no processo de ensino e aprendizagem* ($M=4.42$, $DP=0.62$). A motivação demonstrou valores mais elevados, sendo ela um indicador de que, para haver um estudo eficaz, a motivação precisa estar efetivamente aliada às outras competências.

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

(II) Na subescala de compreensão foram encontrados os fatores: *organização da informação* ($M=4.22$, $DP=0.55$), *compreensão em sala de aula* ($M=3.90$, $DP=0.66$) e *sistematização da informação* ($M=4.06$, $DP=0.67$). Na perspetiva de Figueiredo (2008), a utilização de estratégias de elaboração e organização está estritamente vinculada à estratégia da compreensão, pois se integram com o conhecimento já existente e fazem uma interligação com as novas aprendizagens.

Neste sentido, são verificados aspetos semelhantes ao estudo realizado por Donaciano e Almeida (2011), com estudantes universitários de Moçambique, onde se observam as atitudes de compreensão e organização

da informação que se apresentam como estratégias que o aluno aplica para facilitar a sua aprendizagem e potenciar o seu desempenho escolar.

(III) Na subescala de avaliação foram identificados três fatores: *atitude face à avaliação* ($M=3.90$, $DP=0.66$), *preparação de exames* ($M=4.12$, $DP=0.61$) e *autoanálise face ao desempenho* ($M=3.85$, $DP=0.85$), que podem ser observados de forma interligada. Neste aspeto, Ramos (2013) afirma que a preparação do aluno para a avaliação e a sua atitude frente a esta é crucial para o seu desempenho, pois a sua preparação prévia poderá libertá-lo da sensação de ansiedade, acarretando uma maior confiança frente ao teste. Contrariamente, aqueles estudantes que se prepararam de forma insatisfatória poderão apresentar maiores níveis de ansiedade e chegarão ao teste sem confiança na sua capacidade de aprovação.

(IV) Na subescala de comportamento diário foi encontrado um único fator designado: *organização diária da área de estudo* ($M=3.91$, $DP=0.71$), este item refere-se a organização e condição existente do espaço físico designado pelos estudantes para o estudo. Em suma, esta área/espaço de estudo deve oferecer boas condições de conforto, iluminação, higiene, ventilação, evitando também espaços com muitos estímulos visuais e sonoros. É imprescindível que este local escolhido, seja demarcado como um espaço de estudo e tão-somente.

Os (V) fatores pertencentes à subescala de gestão do tempo que foram nomeados como: *organização do estudo* ($M=3.40$, $DP=0.79$), *gestão das atividades diárias do estudo* ($M=3.00$, $DP=0.91$), *organização da área de estudo* ($M=4.01$, $DP=0.82$) e *planeamento do estudo* ($M=3.22$, $DP=0.85$).

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

Neste sentido, e de acordo com os resultados obtidos no presente estudo, Costa (2005) refere a relevante importância do planeamento individual, no sentido de que os estudantes organizem um plano de atividades diárias e/ou semanais e que neste plano estejam incluídos não só as tarefas a serem desenvolvidas, mas também a relação dos exames com as datas e os resultados, bem como a definição das horas de estudo semanais, para que assim, possam organizar-se e gerir melhor seu tempo, buscando resultados satisfatórios.

(VI) Em relação à subescala da procrastinação, foram encontrados três fatores: *autorregulação* ($M=3.59$, $DP=0.93$), *manifestação da procrastinação* ($M=2.96$, $DP=0.87$) e *procrastinação no estudo diário* ($M=3.66$, $DP=0.80$). Estes resultados, compreendem-se através de pesquisas recentes realizadas por três investigadoras brasileiras Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), sobre a autorregulação e a procrastinação em estudantes universitários, como forma de colaborar com o processamento superficial das informações e compreensão daquilo que se pretende aprender, bem como, de um desempenho abaixo do esperado.

Os fatores do instrumento confirmam que a procrastinação é algo prejudicial no contexto de aprendizagem, quer num âmbito pessoal, académico, como também, posteriormente, na trajetória profissional, assim como a má gestão do tempo. Neste contexto, Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), advertem sobre a necessidade do investimento de formações num sentido de desenvolver e potenciar o fortalecimento da aprendizagem autorregulada entre os estudantes do ensino superior.

A partir destes resultados, pode-se verificar que um efetivo plano de métodos de estudo, deve abranger os aspetos da avaliação, auxílio à organização diária da área de estudo, gestão do tempo e maior explanação dos malefícios da procrastinação durante seu percurso estudantil, visando uma maior preparação do aluno, para que este possa desenvolver competências para o seu sucesso académico, pessoal e profissional.

CONCLUSÃO

Este estudo visou a adaptação e validação da Escala de Competências de Métodos de Estudo (ECME-ES), que constitui elementos importantes sobre os hábitos de estudo dos estudantes do ensino superior que serviram para contribuir com a comunidade científica no intuito de disponibilizar mais uma ferramenta importante para dar a conhecer as estratégias e técnicas dos métodos de estudo utilizados pelos estudantes, bem como, verificar as necessidades dos estudantes, visando uma melhor formação.

Os principais resultados do nosso instrumento identificaram as principais dimensões que integram os métodos de estudo. A partir da

adaptação e validação deste instrumento, estamos potenciando uma melhoria do sucesso académico dos estudantes de forma a promover o desenvolvimento de mecanismos de suporte das suas aprendizagens ao longo do seu percurso universitário, no intuito de que percebam quais aspetos se apresentam em desfasagem na presente fase.

Através dos testes estatísticos realizados, no sentido de analisar a fidelidade e validade da ECME – ES, numa versão adaptada ao contexto angolano, esta revelou-se como um instrumento confiável e válido para a avaliação da capacidade de autodisciplina e de autorregulação, nas novas exigências dos alunos universitários, bem como do estudo da procrastinação e indicou uma boa consistência interna.

Dentre os procedimentos descritos, vale ressaltar algumas limitações do estudo, que, apesar de não impedirem a realização do mesmo, implicaram situações menos favoráveis durante a recolha dos dados. Estas situações foram decorrentes da época de entrega dos instrumentos aos estudantes, na qual, alguns estavam em fase de avaliação, o que, de certa forma, prejudicou a realização e entrega. Outro fator impeditivo foi observado nas turmas em que foi solicitado que os alunos levassem os questionários para serem respondidos em casa. Observou-se que muitos não voltaram a entregar.

No âmbito de futuros estudos, recomenda-se a utilização desta escala para a avaliação das competências e dos métodos de estudo dos estudantes, como forma de autoavaliação das principais necessidades dos próprios alunos ou como fonte de pesquisa e recolha de dados dos investigadores. É nosso intuito que estas conclusões visem a produção de maior e melhor auxílio para os estudantes de outras instituições de ensino superior angolanas, de forma a analisar e captar o fenómeno que se pretende medir.

REFERÊNCIAS

- Arnett, J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (xxii, 340, pp. 3-19). Washington: DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/11381-001
- Arnett, J. J. (n.d.). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

- Baltes, P. B., Featherman, D. L., & Lerner, R. M. (2014). *Life-Span devevelopment and behavior*. Psychology Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Boruchovitch, E. (2004). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In R. Vozes (Ed.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. (pp. 55-82). Petrópolis.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em angola. In A. B. Costa & M. L. Faria (Eds.), *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em portugal* (pp. 39-62). Coimbra: Almedina.
- Costa, S. (2005). Aprender a estudar. *Dóssier de apoio ao programa de Promoção de hábitos de trabalho e métodos de estudo*. Coimbra: Direção Geral de Educação do Centro.
- Donaciano, B. (2011). *Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da universidade pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Donaciano, B., & Almeida, L. (2011). Competências de estudo e Rendimento Académico de alunos da Universidade Pedagógica de Moçambique. *Libro de atas do XI Congresso Internacional Galego Portugues de Psicopedagogia*. A Coruna: Universida da Coruna.
- Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2015). *Estatísticas: Ensino Superior*. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Field, A., (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.
- Figueiredo, F. J. C. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto regulação da aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*. 233-258.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jardim, J. (2007). *Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Universidade de Aveiro.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.
- Levinson, D. J. (2011). *The seasons of a woman's life*. Random House LLC.
- Marôco, João (2003). *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério do Ensino Superior da República de Angola. (2012).

- Ministério da Educação. (1978). *Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na R.P.A.*
- Monteiro, S. (2008). *Optimismo e vinculação na transição para o ensino superior: Relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico.* Universidade de Aveiro.
- Paulino, P., Sá, I., & Silva, A. (2015). Autorregulação da motivação: Crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3), 574-582.
- Pascarella, E. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-520.
- Pereira, A., Gomes, R., Francisco, C., Jardim, J., Motta, E., Pinto, C., ... Pereira, P. (2008). Desenvolvimento de competências pessoais e sociais como estratégia de apoio à transição no ensino superior. *Internacional Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 419-426.
- Pereira, A. M. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: Apoio dos estudantes pares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. G. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (5ª ed.).* Lisboa: Sílabo.
- Ramos, S. I. V. (2013). Hábitos e Métodos de estudo dos alunos do ensino superior. *Revista Psicologia*.
- Ribeiro, S., & Ferreira, C. (2007). Auto-regulação : Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, 23(4), 443-448.
- Rosário, P., Núñez, J., & Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na universidade.* Coimbra: Almedina.
- Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. S. L. F. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação académica em estudantes universitários. *Periódicos UFPEL*, 42, 119-142.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications.* New York: Routledge.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of identity theory and research.* New York: Springer.
- Silepo, C. (2011). *A formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário em Angola: O caso do Instituto Garcia Neto (1975-2009).* Universidade do Porto.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.).* Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

- Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. P. Cabral, & I. H. e Silva (Eds.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (pp. 11-15). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Edições Porto.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi:10.1207/s15326985ep2501_2