

1120
3500

DAI
PINT/EI

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Abordagem à Aprendizagem e Resultados Escolares obtidos nos
Alunos dos Cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia


Élia Maria C. P. da Silva Pinto – Nº 11959

ORIENTADOR: Professora Doutora Glória Ramalho
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Professora Doutora Margarida Alves Martins
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2002 / 2004



	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada	C.
Código de Documentação		
Fl.	15754	
Data	19/04/05	

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer especialmente à Professora Doutora Glória Ramalho pelo tempo, paciência, orientação e incentivo para eu poder chegar até aqui. Todas as suas sugestões, críticas e revisão do texto foram muito bem acolhidas.

O meu muito obrigado às Professoras Doutoradas Regina Bispo e Cláudia Silva pelas preciosas orientações estatísticas que me deram.

Ao Doutorando Eduardo Cruz pela ajuda preciosa no fornecimento de bibliografia e por toda a disponibilidade demonstrada.

À Professora Doutora Manuela Ferreira e à Mestre Sílvia Gonçalves por todas as sugestões e correcções que me propuseram para que o trabalho pudesse fazer mais sentido.

Aos meus colegas de departamento que embora igualmente ocupados tiveram sempre uma palavra amiga e de compreensão, o meu muito obrigado.

À Santa Casa da Misericórdia de Lisboa o meu muito obrigado, pelo parcial investimento que fez na comparticipação das propinas e na facilidade que me proporcionaram em termos de tempo.

Não posso deixar de realçar o empenho e dedicação dos colegas do departamento de Fisioterapia por toda a paciência em ceder tempo das suas aulas para que fosse possível passar os questionários.

Aos alunos dos 1º e 3º anos dos Cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia um muito obrigado pela colaboração porque sem ela não faria sentido nem seria possível este trabalho.

Por último, mas que são os primeiros é com muito carinho que agradeço à minha família por acreditarem em mim, pelo incentivo e coragem que me deram em especial o meu marido e os meus filhos. Um bem hajam!

ÍNDICE

Introdução	1
Enquadramento teórico	8
Tipos de abordagens à aprendizagem e rendimento escolar	8
O processo complexo de estudo	12
“Study Behaviour Questionnaire” (SBQ)	15
Modelo 3P, Presságio-Processo-Produto	20
Questionário de Processo de Estudo (QPE)	25
Locus de controle	29
Escala IPC de Levenson.....	29
Envolvimento afectivo na aprendizagem	34
O ensino – aprendizagem na Terapia Ocupacional e na Fisioterapia	41
Currículo	47
Metodologia	51
Tipo de estudo	51
Questões de investigação	51
População e amostra.....	53
Instrumentos de medida	55
Questionário de Processos de Estudo.....	55
Escala IPC de Levenson (Locus de Controle).....	57
Procedimentos	59
Apresentação dos resultados	61
Discussão dos resultados.....	93
Conclusão.....	101
Referências bibliográficas.....	106
Anexo A: Questionário de caracterização da amostra	114
Anexo B: Questionário de Processos de Estudo	117
Anexo C: Escala IPC de Levenson	123
Anexo D: Plano de Estudos - Cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia	127
Anexo E: Objectivos Gerais - Cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia	129
Anexo F: Classificação Nacional das Profissões (INE, 1994).....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo 3P, presságio- processo- produto (Biggs, 2001)	20
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dimensões motivo/estratégia do Processo Complexo de Estudo (Biggs, 1984; citado por Rosário, 1995 e por Cruz, 1998).	19
Tabela 2: Abordagem, motivação e estratégia (Biggs, 1989, 1990; Barca, 1999; Santos, 2003).....	24
Tabela 3: Itens das escalas e subescalas do QPE e respectiva cotação	57
Tabela 4: Número da questão a que correspondem os itens da subescala.	58
Tabela 5: Alpha de Cronbach para o Questionário Processos de Estudo	61
Tabela 6: Alpha de Cronbach para a Escala de Locus de Controle de Levenson.	62
Tabela 7: Distribuição dos indivíduos quanto ao sexo.....	63
Tabela 8: Distribuição dos indivíduos quanto à idade	63
Tabela 9: Distribuição dos indivíduos quanto à escolaridade	64
Tabela 10: Distribuição dos indivíduos quanto ao curso	64
Tabela 11: Distribuição dos indivíduos pelas habilitações académicas do pai	64
Tabela 12: Distribuição dos indivíduos pelas habilitações académicas da mãe	65
Tabela 13: Distribuição dos indivíduos quanto à profissão do pai	65
Tabela 14: Distribuição dos indivíduos quanto à profissão da mãe	66
Tabela 15: Valores obtidos nas variáveis decorrentes da aplicação da Escala IPC de Levenson – 1º momento	67
Tabela 16: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos nos alunos do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional no 1º e 2º momento	68
Tabela 17: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos nos alunos do 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional no 1º e 2º momento	69
Tabela 18: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos nos alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia no 1º e 2º momento.....	70
Tabela 19: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos nos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia no 1º e 2º momento.....	71

Tabela 20: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos pelos alunos do 1º ano de Fisioterapia em 1998 e 2004.....	72
Tabela 21: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos pelos alunos do 3º ano de Fisioterapia em 1998 e 2004.....	72
Tabela 22: Anova medidas repetidas – valores obtidos no QPE – 1º momento.....	73
Tabela 23: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas no 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional	74
Tabela 24: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas no 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional	76
Tabela 25: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas no 1º ano do Curso de Fisioterapia.....	77
Tabela 26: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas no 3º ano do Curso de Fisioterapia.....	79
Tabela 27: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas pelos alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia em 1998	81
Tabela 28: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas pelos alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia em 2004	82
Tabela 29: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas pelos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia em 1998	83
Tabela 30: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas pelos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia em 2004	84
Tabela 31: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Terapia Ocupacional e o rendimento acadêmico no 1º semestre	85
Tabela 32: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Terapia Ocupacional e o rendimento acadêmico no 2º semestre	85
Tabela 33: QPE abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Terapia Ocupacional e o rendimento acadêmico no final do ano	86
Tabela 34: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Fisioterapia e o rendimento acadêmico no 1º semestre.....	87
Tabela 35: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Fisioterapia e o rendimento acadêmico no 2º semestre.....	88

Tabela 36: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Fisioterapia e o rendimento acadêmico no final do ano.....	89
Tabela 37: Valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Terapia Ocupacional, no 1º momento	90
Tabela 38: Valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Terapia Ocupacional, no 2º momento	90
Tabela 39: Valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Fisioterapia, no 1º momento	91
Tabela 40: Valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Fisioterapia, no 2º momento	92

RESUMO

A presente investigação é um estudo descritivo e comparativo, enquadrado no modelo Presságio-Processo-Produto (modelo 3P) de Biggs, com base no qual se seleccionaram as variáveis e se estabeleceram as questões orientadoras. Este modelo 3P tem como significado a palavra P, as três dimensões intervenientes, presságio, processo e produto.

O modelo considera que a dimensão presságio existe quando o aluno é confrontado com a situação de aprendizagem. Biggs (1985, 1987, 2001) caracteriza a dimensão presságio através de dois factores: os factores do estudante, que compreendem o conhecimento prévio, experiências educativas anteriores, capacidades (estilos cognitivos, coeficiente de inteligência), personalidade (locus de controle), idade, níveis de ensino dos pais e abordagens preferidas para a aprendizagem; e os factores do ensino que estão relacionados com as áreas de estudo, a estrutura do curso, os métodos de ensino, o tempo disponível para a execução da tarefa e o currículo.

Contudo, cada um destes factores afecta o outro factor, de forma a que, por exemplo, a abordagem preferida do estudante se ajuste ao contexto e curso particular a ser leccionado, e ao sucesso ou, de outro modo, ao resultado.

Para Biggs (2001) o coração do sistema de ensino/aprendizagem está ao nível do processo, onde a actividade relacionada com a aprendizagem produz ou não os resultados esperados.

Pretendemos verificar, de acordo com o modelo 3P, quais os factores inerentes ao estudante que se relacionam entre si e com a abordagem (motivo e estratégia) e com os resultados por eles alcançados (classificação) e também comparar esses resultados com os obtidos por Cruz em 1998. Relativamente a este modelo verificamos quanto à dimensão presságio os factores do estudante e tivemos em conta a idade, o locus de controle, as habilitações literárias dos pais e a profissão destes. Na dimensão processo fomos ver quais as abordagens seleccionadas (estratégia e motivação) e no que concerne à dimensão produto verificamos quais os valores obtidos na classificação das disciplinas.

Para atingir os objectivos do estudo foram utilizados três questionários: um de caracterização da amostra, um outro « Student Process Questionnaire» Biggs (1987, traduzido por Rosário, 1995) para identificar os processos de estudo e por último o questionário da Escala IPC de Levenson que pretende avaliar o locus de controle. Estes questionários foram ministrados aos alunos que frequentavam os 1º e os 3º anos dos Cursos Bietápicos de Licenciatura em Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Com estes instrumentos obtivemos as respostas para alguns dos itens das dimensões descritas por Biggs, para os factores do estudante e para o tipo de abordagem seleccionado. Para a dimensão produto consultamos as classificações dos alunos.

Os resultados desta investigação indicam que, genericamente, as abordagens e as concepções da aprendizagem são alto rendimento, segundo os valores obtidos através do questionário de processos de estudo. Os resultados obtidos na Escala IPC de Levenson apontam para valores significativos na expectativa de controle interno. Estes resultados revelam que o tipo de abordagem privilegiada é a abordagem alto rendimento existindo, assim, uma correlação significativa entre o tipo de abordagem profunda e de alto rendimento e a Escala IPC de Levenson demonstrando estes resultados que se identificam na sua plenitude com o que os autores afirmam. Segundo Dubois (1996), os indivíduos com expectativas de controle interno têm em geral mais sucesso académico e profissional, parecem mais motivados para o sucesso, mostram mais eficácia na selecção e utilização da informação e utilizam as suas experiências anteriores como fontes de informação. Este tipo de comportamento é usual nos indivíduos com abordagens profundas. Comparativamente com a investigação feita por Cruz (1998) os resultados deste foram diferentes dos nossos no que se refere ao tipo abordagens seleccionadas pelos alunos em 1998. Os alunos do 1º ano, do Curso de Fisioterapia em 1998, obtiveram valores significativos na estratégia superficial, na motivação profunda, na motivação e estratégia alto rendimento, na abordagem superficial e na abordagem alto rendimento, podemos dizer que estes alunos revelam um perfil de abordagem alto rendimento. Os alunos do 3º ano deste mesmo curso obtiveram valores significativos na estratégia alto rendimento. Os alunos dos 1º ano e 3º ano em 2004 apresentam valores significativos na variável estratégia e abordagem alto rendimento.

Não obtivemos diferenças significativas em relação à variável motivação.

INTRODUÇÃO

Ser professor e ser aluno são desafios muito grandes que nos obrigam a reflectir no papel que desempenhamos e na forma como o fazemos.

Segundo Santos (2003), no processo pedagógico em sala de aula os estudantes e professores assumem decisões diversas tendo em vista que se aprenda o que é ensinado e, se possível, que a aprendizagem seja profunda, compreensiva e significativa.

Sem dúvida que o sonho de qualquer professor é poder expor com clareza, objectividade e pertinência os seus conhecimentos, de modo a enriquecer os alunos e a torná-los excelentes profissionais, mas nem sempre é isto que acontece. Muitas vezes, transformamos o ensino em aprendizagem mecânica, superficial e pouco conexa, etimologicamente mais próximo do conceito de «prender» do que «aprender» (Santos, 2003).

A temática da aprendizagem surge naturalmente como uma área de constante preocupação para quem está envolvido em qualquer processo educativo. São vários os estudos feitos sobre o processo ensino – aprendizagem com alunos do ensino superior.

As questões abordadas nestes estudos prendem-se com a compreensão da forma como os alunos aprendem, considerando variáveis como a actividade ou tarefa requerida, o assunto, ou os contextos nos quais o aluno está envolvido (Segal & al, 1985; Schemck, 1988, citados por Christensen, Massey & Isaacs, 1991; Entwistle, 1986; Entwistle, 1989a; Entwistle & Marton, 1989).

A maioria dos trabalhos realizados utilizaram metodologias qualitativas, através das quais se procurou explorar a forma como cada aluno manifesta as suas abordagens à aprendizagem, e como estas se associam às percepções acerca do contexto de aprendizagem (Entwistle, 1989a ; Mayer & Dunne, 1991).

Outros autores apresentam estudos que investigam as abordagens e as estratégias de aprendizagem, mediante questionários. Como exemplo temos o “Study Process Questionnaire” (SPQ) de Biggs (1987) e o “Approaches to Study Inventory” (ASI) de Ramsden e Entwistle (1981). Estas diferentes referências teóricas

identificam, para além do constructo superficial / profundo (Marton e Säljö, 1976a; 1976b), uma terceira abordagem denominada de estratégica por Ramsden e Entwistle (1981) e de alto rendimento por Biggs (1987), que caracterizam as diferentes formas como os alunos referem estudar, apresentando uma intenção ou motivo intimamente relacionado com um processo ou estratégia para concretizar uma intenção (Chaleta, 2002).

A investigação realizada no âmbito da abordagem à aprendizagem nos alunos dos cursos das profissões de saúde é vasta e tem incidido em particular na comparação das abordagens utilizadas de acordo com o ano do curso (Newble & Gordon, 1985; Emilia & Mulholand, 1991; Montecinos & Pantoja, 1991; Davis & Sales, 1996; Stiernborg & Bandaranayake, 1996), na comparação entre alunos de cursos de saúde, e entre cursos de saúde e de ciências (Langenberghe, 1988; Ramsden, 1991; Davis & Sales, 1996) e na comparação das abordagens utilizadas pelos alunos quando expostos a diferentes modelos curriculares (Coles, 1985; Newble & Gordon, 1985; Martenson, 1986; Entwistle & Tait, 1990; Mayer & Dunne, 1991; Titchen & Coles, 1991).

A maior parte destes estudos tem utilizado como instrumento, os inventários de Biggs (SPQ) e de Entwistle (ASI), tendo os seus resultados confirmado empiricamente a existência de diferenças na forma como os alunos abordam as tarefas de aprendizagem.

No âmbito dos estudos atrás referenciados, as diferentes formas de abordar as tarefas de aprendizagem têm sido interpretadas e discutidas de acordo com as particularidades do contexto educativo das profissões de saúde. No entanto, a comparação de grupos de alunos sujeitos a factores tão diferenciados como seja o tipo de instituições (por exemplo, Universidades versus Politécnico), os conteúdos (por exemplo, Terapia Ocupacional versus Fisioterapia) e por vezes o facto de se compararem grupos de diferentes países, torna difícil separar o impacto das características individuais dos factores inerentes ao contexto educativo (Volet, Renshaw & Tietzel, 1994).

Apesar do reconhecimento da importância do contexto de aprendizagem e da necessidade de ajustamento do aluno às suas exigências, as abordagens metodológicas utilizadas têm estudado transversalmente o fenómeno, e pouca atenção tem sido dada às modificações na forma como os alunos abordam as tarefas

de aprendizagem, considerando um dado período de tempo (Meyer & Dunne, 1991; Volet & al, 1994).

Todas as investigações realizadas quase em simultâneo, em diferentes países e diversos sistemas educativos, sugerem que, com teorias diferentes, existem formas de abordar a aprendizagem por parte do estudante de uma maneira bastante coerente. Assim, pode-se dizer que existem formas de abordagem do tipo superficial, profundo ou de alto rendimento (Biggs, 1987; citado por Chaleta, 2002). Deste modo, podemos pensar em diferenças pessoais / individuais, de contexto e institucionais que condicionam a forma de abordar a aprendizagem que dirige a conduta de estudo. As diferenças individuais devem-se a diferentes contextos (pessoais, situacionais, familiares e perceptivos) tanto da parte do aluno, como do contexto institucional, e que parecem condicionar as formas diferenciais de abordar as tarefas de estudo e aprendizagem.

Outro aspecto que tem justificado o interesse desta avaliação é a relação entre o tipo de abordagem utilizada e o rendimento do aluno (Biggs, 1987; Titchen & Coles, 1991; Ramsden, 1991). Segundo estes autores, a abordagem utilizada influencia, quer o rendimento obtido, quer a qualidade da aprendizagem, sendo desejável que ao nível do ensino superior o aluno adopte uma abordagem do tipo profundo (Newble & Entwistle, 1986; Biggs, 1987; Ramsden, 1992; Santos, 2003).

Outros autores referem no caso da abordagem estratégica (Entwistle, 1986), que o estudante se assegura de que as condições e os materiais de estudo são os mais adequados, organiza o tempo e preocupa-se essencialmente com a obtenção de sucesso académico e com a realização do menor esforço possível (tentativa de manipulação do sistema de avaliação através da análise de enunciados de teste e previsão de possíveis questões, bem como tentativa de causar boa impressão aos professores). No caso da abordagem de alto rendimento (Biggs, 1987), o estudante baseia-se na competição e na valorização pessoal tentando obter as melhores classificações (independentemente do material a aprender ser ou não significativo), organiza o tempo e o espaço de trabalho e atende ao que é requerido pelo professor (tarefas e avaliação) (Chaleta 2002).

Tavares e Alarcão (1990) referem-se ao conceito de aprendizagem como sendo uma construção pessoal resultante de um processo experimental interior à pessoa e que se traduz numa modificação do comportamento relativamente estável. Segundo

estes autores, a aprendizagem, porque não é uma acção momentânea, exige um tempo mais ou menos longo.

A aprendizagem é facilmente influenciada por muitas interacções do indivíduo com o seu ambiente físico ou social, e sabe-se que é através deste meio físico e social que se desenvolvem as capacidades, as aspirações e os raciocínios em toda a sua gama, bem como as atitudes e os valores do homem. A educação é um processo social para além de pessoal (Entwistle, 1988a).

Esta afirmação de Entwistle (1988a) assenta na perspectiva Vygotskyana de que a cognição é influenciada por contextos históricos, culturais e sócio-relacionais e não uma construção meramente individual dado que, desde o seu nascimento, o ser humano se desenvolve e aprende num sistema social com significado próprio, em que o conhecimento se adquire através da mediação social de outro, sendo que esta se encontra enraizada nas ligações entre a história individual e a história social (Chaleta & Grácio, 1999 citado por Chaleta, 2002).

Muitos registos referentes a processos de aprendizagem são obtidos através da psicologia cognitiva, particularmente teorias de processamento de informação, com a intenção deliberada de encontrar mecanismos universais e culturais (Biggs, 2001).

Ao estudar como os alunos percebem determinada tarefa de leitura e depois como prosseguem a sua aprendizagem, surge a ideia poderosa de «acesso/aproximação ao ensino», tornando-se este o ponto de partida para a estrutura conceptual emergente, conhecida genericamente como a teoria SAL (Student Approaches to Learning) (Biggs, 2001).

A teoria SAL tornou-se de facto numa meta-teoria para conceptualizar o ensino e a aprendizagem, tendo seguido duas direcções fulcrais: uma a da fenomenografia e do construtivismo e outra a da teoria de sistemas. Contudo, a noção de que as percepções dos alunos para actividades relacionadas com o ensino são centrais para o ensino e aprendizagem é comum a todas as subteorias SAL.

Marton e Säljö (citado por Biggs, 2001) referem que um aluno lida com a tarefa de leitura de acordo com as suas intenções prioritárias para se ocupar da tarefa. Estes autores identificam dois tipos de intenções ou motivos: lembrar factos e detalhes significantes ou tentar compreender o que o autor diz.

Outros autores como Biggs (1994, 2001) referem que a aprendizagem resulta da inter-relação de três elementos-chave: a intenção (motivo) de quem aprende, o processo que utiliza (estratégia) e o produto que obtém (abordagens).

No processo de aprendizagem, estes factores determinam a forma como os alunos realizam e abordam as tarefas de aprendizagem. A abordagem à aprendizagem é uma combinação entre os motivos e as estratégias e esse é o resultado passível de se obter com a aplicação do questionário do Biggs.

Avaliar qual a abordagem à aprendizagem que os alunos dos cursos das profissões de saúde fazem é uma tarefa muito vasta e os resultados obtidos são restritos apenas aos alunos desse estudo. Não é possível extrapolar. No entanto, parece-nos relevante que este estudo se possa cingir a uma Instituição, reflectir quais as abordagens à aprendizagem e qual o rendimento escolar obtido por aqueles alunos, num determinado ano lectivo.

Os resultados desta avaliação podem-nos conduzir a outras linhas de intervenção no ensino ou mesmo curriculares e suscitar uma série de questões para uma melhor intervenção.

Tendo em conta o que foi exposto anteriormente pretendemos efectuar um projecto de investigação numa Instituição de Ensino Superior, sediada na área de Lisboa que inclui alunos dos Cursos de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia.

Para a concretização deste projecto baseamo-nos no Modelo 3P de Biggs. Neste modelo são-nos apresentadas três dimensões (presságio, processo e produto). Destas dimensões fazem parte factores do estudante e do ensino (presságio), factores de aprendizagem (processo) e resultados (produto). Relativamente à dimensão presságio foram seleccionados os seguintes aspectos: locus de controlo, idade dos participantes, habilitações académicas e profissão dos pais. Quanto à dimensão processo nós iremos através do QPE verificar e relacionar os motivos – estratégias que levam à abordagem profunda, superficial ou de alto rendimento. Quanto à dimensão produto iremos cingir-nos aos valores obtidos na classificação dos alunos.

De acordo com o modelo 3P de Biggs temos como objectivo identificar o tipo de abordagem à aprendizagem que estes alunos desta instituição utilizam.

Especificamente pretendemos:

- Identificar e verificar as diferenças no tipo de abordagem à aprendizagem nos alunos dos 1º e 3º anos dos Cursos de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia quando lidam com as tarefas académicas.
- Identificar e verificar, de acordo com o modelo de Biggs, quais os motivos e as estratégias adoptadas pelos diferentes alunos dos dois cursos e nos 1º e 3º anos.
- Verificar na dimensão presságio, especificamente em relação ao locus de controle (Escala IPC de Levenson), quais os valores obtidos nos dois momentos nos dois cursos.
- Relacionar os valores obtidos no QPE nos diferentes momentos de aplicação, com os valores obtidos na Escala IPC de Levenson e o rendimento escolar nos alunos dos 1º e 3º anos de ambos os cursos.
- Comparar os valores obtidos pelos alunos do Curso de Fisioterapia da mesma instituição em 1998 e 2004.

Para o registo dos resultados ao nosso estudo utilizamos os seguintes instrumentos:

- Questionário de caracterização da amostra (Anexo A)
- Questionário de Processos de Estudo (QPE) (versão portuguesa do Study Process Questionnaire de Biggs, 1987; traduzido por Rosário, 1995) (Anexo B)
- Escala IPC de Levenson (Anexo C)

Nesta investigação participaram todos os alunos dos 1º e 3º anos dos dois cursos da Instituição a frequentar as disciplinas pela primeira vez. Selecionámos apenas os alunos dos 1º e 3º anos para que fossem criadas as situações mais idênticas às de 1998 (Cruz, 1998).

O presente estudo apresentar-se-á em quatro capítulos: num primeiro capítulo o enquadramento teórico, num segundo capítulo a metodologia; o terceiro capítulo incluirá a apresentação e a discussão dos resultados e num quarto capítulo expor-se-á a conclusão.

No capítulo do enquadramento teórico irão ser desenvolvidos os conceitos relativos a tipos de abordagem, como Biggs refere os processos de estudo, locus de controle (Escala IPC de Levenson) e o envolvimento afectivo na aprendizagem.

No capítulo da metodologia referenciamos o tipo de estudo, as questões de investigação, a população e amostra, a descrição pormenorizada dos questionários e quais os procedimentos utilizados.

No capítulo seguinte será feita a apresentação e a discussão dos resultados. Aqui iremos proceder à apresentação das respostas às nossas questões de investigação, tentando fazer uma leitura global e integrada dos resultados obtidos e interpretar eventuais dados discrepantes ou inesperados.

Por último temos o capítulo da conclusão, onde iremos ter oportunidade de reflectir de forma crítica nos resultados obtidos nesta investigação e apresentar propostas para outras investigações que nos surgiram no decurso deste estudo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tipos de Abordagens à Aprendizagem e Influência no Rendimento

Definir o tipo de abordagem à aprendizagem só é possível tendo em conta um conjunto de conceitos do processo de aprendizagem. Este processo implica a relação do aluno com a tarefa ou actividade a desenvolver e o contexto em que esta aprendizagem se situa.

Existem numerosos estudos realizados no âmbito da aprendizagem, mas só a partir dos anos 70 é que a preocupação se estendeu ao ensino superior, a partir dos trabalhos realizados por Marton e Säljö, em 1976, na Suécia (Chaleta, 2002).

Marton e Säljö (1976a; 1976b) pretendiam estudar a aprendizagem dos estudantes mediante metodologias qualitativas (entrevistas), a partir da sua própria perspectiva, analisando os resultados finais da aprendizagem, a forma como os alunos processavam a informação e comparando as diferenças inter-individuais presentes na relação entre o processo e o resultado da aprendizagem. Procuravam ainda investigar a influência dos diferentes níveis de processamento nos resultados académicos, verificando que resultavam essencialmente do modo como a tarefa era percebida pelos estudantes e pelo modo como estes processavam a informação. É neste contexto que Marton (1983) introduz o conceito de abordagens à aprendizagem e define dois níveis de processamento de informação: processamento de nível superficial e processamento de nível profundo que correspondem a dois níveis de abordagem à aprendizagem: um dirigido para a reprodução literal da informação (memorização), a Abordagem Superficial, e outro dirigido para a atribuição de significado e transformação da informação (compreensão), a Abordagem Profunda (Marton & Booth, 1996; 1997; Marton & Säljö, 1976a; 1976b). Deste modo, o paradigma do processamento de informação encontra-se subjacente aos trabalhos de Marton e Säljö (1976a; 1976b), que Biggs (1993) e Entwistle e Waterson (1998)

consideram limitado por contemplar apenas os aspectos cognitivos, ignorando os factores emocionais e motivacionais.

Para além da memória, outros factores como a percepção da tarefa, os conteúdos académicos em si, o interesse do estudante pelo assunto, as expectativas do professor e as situações de stress são susceptíveis de influenciar a maior ou menor utilização de uma abordagem face à outra. A ideia comum à maior parte dos estudantes, de que o sistema de avaliação privilegia a memorização de factos em detrimento de um nível de compreensão mais profundo, pode influenciar, também, o tipo de abordagem utilizada pelos estudantes (Entwistle, 1986; 1995; Entwistle & Marton, 1994; Entwistle & Waterston, 1988; Marton e Säljö, 1976a; 1976b).

Chichering (1969) referido por Gomes et al. (1990) e citado por Santos (2003) diz-nos que, no desenvolvimento dos estudantes do ensino superior, a par da competência intelectual e física, o tornar-se competente no domínio interpessoal, o desenvolvimento da autonomia e das ideias, a integridade e as relações interpessoais são alguns dos vectores ao longo dos quais ocorre o desenvolvimento dos mesmos.

Moos (1987) ao estudar a relação entre envolvimento pessoal, tempo de permanência no ensino superior e desenvolvimento, chama a atenção para a importância que a competência interpessoal assume como condição antecedente e consequente na activação do desenvolvimento, referindo que os estudantes com maior envolvimento interpessoal, assim como os que permanecem, durante o tempo de duração de um curso de ensino superior, a frequentar o mesmo, manifestam maior grau de desenvolvimento do que os que abandonam o ensino superior ou têm um fraco envolvimento interpessoal ao longo do curso.

A aprendizagem pode efectivamente ser vista de formas diferentes consoante a perspectiva em que é encarada. Bigge (1977) citado por Santos (2003) refere que a aprendizagem e a mudança de comportamento observável ocorrem frequentemente lado a lado e parecem estar interrelacionadas. Os behavioristas argumentam que qualquer mudança de comportamento é aprendizagem e, de modo recíproco, qualquer aprendizagem é uma mudança de comportamento. Isto é de tal modo controverso que, por exemplo, os que defendem a teoria de Gestalt, têm uma opinião completamente diferente. Para eles, uma mudança de comportamento observável pode ser evidência de que houve ou está havendo aprendizagem, mas tal mudança de comportamento não é aprendizagem. Mantêm que, não somente pode ocorrer

mudança de comportamento sem aprendizagem, como poderá ocorrer aprendizagem sem quaisquer mudanças observáveis de comportamento (Santos, 2003).

Nérici (1968) descreve o conceito de aprendizagem como um processo pelo qual se adquirem novas formas de comportamento ou se modificam formas anteriores.

Bigge (1977) citando Spence refere-nos que os fenómenos de aprendizagem consistem em mudanças de comportamento que ocorrem com a experiência repetida na mesma situação ou em situações essencialmente semelhantes.

A aprendizagem eficaz passa inequivocamente pela aprendizagem feita através da experiência que facilita o chamado «conhecimento para a acção» (Santos, 2003).

É relativamente recente a preocupação pelas tarefas de aprendizagem e pela análise das actividades que o estudante utiliza quando aprende.

De Veja (citado por Barca, 1999) opina que o reconhecimento explícito dos resultados da aprendizagem depende não tanto do modo como o professor apresenta a informação, mas, sobretudo, da forma como o estudante adquire, processa, codifica e recupera essa informação.

Santos (2003) refere que no contexto do processo de ensino/aprendizagem, a tarefa principal que o estudante deve ter em conta é, em sentido amplo, aprender antes, durante e depois de participar nas diferentes actividades educativas.

O estudo é uma modalidade de aprendizagem, numa situação específica de actividade académica, de carácter cognitivo e metacognitivo, auto-regulada e baseada, quase sempre, em manuais escritos, que criam expectativas, auto-motivação, autoconceitos e pressupõem sempre um esforço pessoal (Hernandez y Garcia, 1991, citados por Barca, 1999).

Pela experiência, podemos dizer que aprendemos observando, provando, pensando e adoptando outros procedimentos que conduzam a uma aprendizagem (Norman, 1982; Foster, 1986).

Do mesmo modo, podemos pensar em situações em que terá ocorrido aprendizagem e descrever o que aconteceu. Neste caso, poder-se-á dizer que as respostas serão quase tão diversificadas quanto os indivíduos sujeitos da aprendizagem (Santos, 2003).

As estratégias de aprendizagem que se podem considerar cognitivas, metacognitivas e de apoio à aprendizagem, podem também ser denominadas de

«estratégias de processamento de aprendizagem », são condutas utilizadas pelo sujeito que aprende a forma como a informação é processada, codificada e recuperada para posterior utilização (Mayer, 1988, citado por Barca, 1999).

O objectivo da aprendizagem consiste em adquirir conhecimentos para chegar à compreensão. A aquisição de conhecimentos e a sua compreensão desenvolveu-se através de processos interactivos de ensino e estudo. Actualmente, os professores estão conscientes de que a aprendizagem não consiste apenas num simples processo de aquisição de fragmentos dados ou informação; pelo contrário, reconhecem que os estudantes têm os seus próprios princípios pessoais de conduta mais ou menos estáveis, as suas motivações, as suas experiências e percepções, as quais colocam sempre algum tipo de repercussões sobre a sua aprendizagem.

Para levar a efeito as diferentes tarefas de estudo, os estudantes devem adquirir, processar, recuperar e transferir com eficácia a informação, sendo de grande ajuda a selecção de estratégias de aprendizagem.

Por outro lado, ainda segundo Barca (1999), é fundamental relacionar as estratégias com os motivos de aprendizagem.

Para além disso, as estratégias e os motivos de aprendizagem encontram-se intimamente relacionados com o tipo de abordagem, ou seja, com o nível de profundidade da aprendizagem.

Poderemos considerar os seguintes tipos de abordagem (adaptado de Barca, 1999; citado por Santos, 2003):

- A abordagem profunda, que tem vínculos mais estreitos com os factores de personalidade e está associada com os resultados de aprendizagem mais complexos e satisfatórios para o estudante. Requer um menor grau de estrutura institucional e menos apoio do ensino formal.

- A abordagem alto rendimento que está menos relacionada com os factores de personalidade e mais com os situacionais. Está mais relacionada com as estruturas de apoio institucional, particularmente as que enfatizam a competitividade. No entanto, a « abordagem alto rendimento » pode sobrepor-se à « abordagem profunda » para se tornar uma abordagem profunda/alto rendimento. Ocorre com muita facilidade nos estudantes de todo o tipo de ensino.

- A abordagem superficial é a mais susceptível e maleável sobre todas as pressões situacionais e do contexto em que se move o estudante. Está associada ao

ensino altamente directivo e conduz a resultados específicos que implicam uma simples memorização, retenção de factos de procedimentos, não relacionados, e que estão demasiado associados com efeitos negativos, dado que este tipo de abordagem apenas serve quando é adoptado pelo estudante para a reprodução dos conteúdos da aprendizagem.

O Processo Complexo de Estudo

Parece-nos importante analisar o trajecto de Biggs, tendo em atenção o enquadramento histórico, o contexto educativo e os conceitos subjacentes ao processo de estudo e à formulação da primeira versão do seu questionário, principal instrumento utilizado na nossa investigação.

Biggs iniciou o seu trabalho sobre o processo de estudo em 1966, quando teve a seu cargo a tarefa de procurar prever o rendimento dos alunos no meio académico. Nas suas palavras «parecia promissor adaptar os modelos de processamento de informação, particularmente no que diz respeito aos estilos de aprendizagem, à previsão do rendimento dos alunos no ensino superior» (Biggs, 1969, citado por Cruz, 1998).

Da investigação realizada até essa altura poderia concluir-se que o rendimento alcançado pelo aluno seria tanto melhor quanto o seu estilo de aprendizagem estivesse adaptado às tarefas e ao modelo de avaliação de dada universidade (Hudson, 1966,1968; Cropley and Field, 1968; Field and Poole, 1970, citados por Biggs, 1987 e por Cruz, 1998).

Biggs considerou a hipótese de que o comportamento de estudo de um aluno mediava a relação entre o estilo cognitivo e o seu desempenho e construiu o seu primeiro instrumento para a avaliação do processo de estudo sob o nome de «Study Behavior Questionnaire» (SBQ).

Para a formulação dos itens do questionário foram utilizadas três fontes:

- As variáveis de personalidade que, em estudos prévios, tivessem sido relacionadas com abordagens ao processo de estudo.

- As variáveis que «apriori» pareciam relevantes, segundo o modelo do processo complexo de aprendizagem (Biggs, 1969, citado por Cruz, 1998).

- Itens representativos da área das técnicas de estudo (Brown & Holzman, 1966, citados por Biggs, 1987 e por Cruz, 1998).

No modelo do processo complexo de aprendizagem, o autor colocava a ênfase nas questões da codificação para a formulação dos itens do questionário. Na sua construção teórica, o comportamento cognitivo do aluno dependia em grande parte, da codificação efectuada (Biggs, 1969, citado por Cruz, 1998). O autor definiu codificação como o processo de conversão do «input» em «output», através das estruturas cognitivas.

Nesta altura, Biggs (1969) considerava que este processo de codificação utilizava dois princípios dos quais dependia a sua eficiência: o princípio da recepção da mensagem e o princípio da transformação da informação. O primeiro dizia respeito à recepção da informação na sua totalidade, o segundo referia-se à transformação da informação em unidades, o mais económicas possível, com a finalidade de a armazenar e tornar operacional (Cruz, 1998).

O princípio geral do programa de recepção era o de manter o sistema no estado de receptividade ao «input». O programa económico baseia-se na utilização de codificações específicas, codificações essas que facilitariam o armazenamento económico do mesmo «input».

Em resumo, codificar seria a forma de armazenar a informação. A energia para esse processo advinha do estado motivacional, e as estratégias utilizadas na codificação eram consideradas determinantes na forma como a informação ficava disponível.

Embora conceptualmente muito distante do modelo final 3P, Biggs, identifica como elementos principais do processo a motivação e a estratégia, elementos que são hoje os conceitos centrais do processo complexo de estudo (Cruz, 1998).

Após a conceptualização do modelo de «codificação», Biggs utilizou para o seu desenvolvimento duas assunções da prática educativa: a primeira foi a de que o comportamento dos alunos se relacionava com o seu rendimento na avaliação; a segunda que os hábitos de estudo podiam influenciar o rendimento da maioria dos alunos (Robson, 1961; citado por Biggs, 1970b e por Cruz, 1998).

Baseando-se nestas duas concepções, Biggs postulou que se estas se verificassem, então a melhoria nos hábitos de estudo poderia facilitar o desempenho.

Para melhor enquadrar a hipótese de estudo colocada o autor salienta a complexidade dos resultados divulgados na altura, resultados que não só eram contraditórios, no sentido de bons hábitos de estudo para um melhor rendimento, como alguns estudos indicavam mesmo não haver qualquer relação nas variáveis em estudo. Cruz (1998) refere que os primeiros passos de Biggs foram no sentido de operacionalizar os comportamentos de estudo.

Biggs propôs-se alargar os elementos que caracterizam o comportamento de estudo. Assim, divergiu da dualidade bons / maus hábitos para subescalas específicas e unidimensionais que pudessem ser relacionadas com cada aluno e com as condições da tarefa.

Em seguida centrou o seu interesse não nas atitudes do aluno face ao estudo, mas sim nos comportamentos de estudo, em particular na relação das estratégias de estudo com a tarefa apresentada pelo aluno.

Na construção do questionário de comportamento de estudo, o autor abandonou o termo hábitos de estudo, substituindo-o por comportamentos de estudo, denominação que, na sua opinião, retratava melhor a forma determinada e complexa de processar a informação, e que estaria mais relacionada com a personalidade do que o termo hábito implica (Cruz, 1998).

Para uma melhor compreensão dos instrumentos a utilizar neste estudo, de seguida iremos descrever um pouco da concepção e evolução dos seguintes instrumentos: «Study Behaviour Questionnaire» (SBQ), Modelo 3P, Presságio-Processo-Produto e por último o «Student Process Questionnaire» (SPQ) em português (QPE) versão traduzida e adaptada por Rosário (1995 e citada por Cruz 1998).

“ Study Behavior Questionnaire ” (SBQ)

O SBQ foi construído com o objectivo de avaliar o processo de aprendizagem do aluno, tendo pressuposto a relação entre os factores pessoais ou situacionais e o rendimento académico.

Este questionário comportava dez dimensões do comportamento do estudo que eram avaliadas através de setenta e dois itens. O SBQ inclui 72 itens organizados de forma aleatória em que as respostas são dadas através de uma escala de «Likert» de 5 pontos na qual o 1 representa o « quase sempre » e o 5 «nunca». As escalas não são constituídas pelo mesmo número de itens e têm definições muito específicas.

Assim temos: Pragmatismo (10 itens), que significa que « o aluno é pragmático, orientado para a carreira e que encara a escola como um meio »; Motivação académica (10 itens), que significa que « o aluno, intrinsecamente motivado, vê o estudo como um fim em si mesmo»; Neuroticismo académico (7 itens), que significa que « o aluno se sente confundido e angustiado pelas exigências escolares»; Internalidade (8 itens), que significa que « o aluno vê o real como algo interno e não dependente de nenhuma autoridade externa»; Técnicas de estudo e organização (8 itens), que significa que o aluno «trabalha consistentemente, revê regularmente, trabalha com esquemas»; Aprendizagem reprodutiva (8 itens), que significa que « o aluno se centra nos detalhes, aprende de memória»; Aprendizagem significativa (8 itens), que significa que o aluno « lê com profundidade, relaciona o novo material com o conhecimento prévio, orientado para o significado»; Ansiedade na avaliação (6 itens), que significa que o aluno se mostra « muito preocupado com a avaliação, com os exames, tem medo do fracasso»; Abertura (8 itens), que significa que «a escola é o local onde se questionam os valores»; Dependência (7 itens), que significa que o aluno «raramente questiona o que os professores dizem, necessita de apoio» (Biggs, 1987).

Biggs (1970a) passou este questionário a 300 estudantes canadianos, que se encontravam a frequentar o 1º ano do curso. Os resultados indicavam que os itens do «processo de estudo» eram manifestações académicas de certas características

básicas de personalidade, características essas que mediavam as relações com o rendimento académico. Mais tarde, num outro estudo Biggs & Das (1973, citados por Biggs, 1987) confirmaram a relação entre os factores da personalidade, comportamento de estudo e qualidade da aprendizagem. Biggs (1970b) refere também que os factores do comportamento de estudo se correlacionaram de forma esperada com «genótipos» de personalidade. Estes trabalhos levaram à identificação de dois grupos, o primeiro constituído por alunos interessados em organizar e integrar as suas ideias (pontuação mais elevada na dimensão internalidade), o segundo que procura reproduzir as matérias em resposta às exigências percebidas.

Quando iniciou a investigação, o autor procurou verificar a relação entre determinados factores situacionais e o comportamento de estudo. Entre estes factores aparecem os aspectos sócio-económicos, os modelos de avaliação (Biggs, 1972, citado por Biggs, 1987) ou as áreas de estudos (Biggs, 1970a; 1976) que poderiam ser medidos através da escala do SBQ.

Nestas investigações, foi dada particular importância ao processo complexo de estudo e às diferenças estabelecidas consoante a área de aprendizagem. Biggs (1970a) refere que o facto de as tarefas académicas serem diferentes de curso para curso e de os alunos terem necessidade de utilizar diferentes estratégias ao lidar com essas tarefas leva a um determinado comportamento de estudo. As estratégias encontradas foram posteriormente agrupadas num questionário obtendo-se correlações com o rendimento que confirmam as expectativas do autor.

Biggs (1970a) baseando-se nos trabalhos realizados por Hudson (1966; 1968; Cropley, 1967), concluiu que:

- As estratégias de aprendizagem podem derivar de características de personalidade razoavelmente estáveis e enraizadas como sejam estilos cognitivos;
- As tarefas dos cursos de ciências e artes são diferentes, logo requerem estratégias de aprendizagem diferentes, para se obter o melhor desempenho (Cruz, 1998).

O autor procurou investigar a relação entre as diferentes estratégias e as características da personalidade. Desenvolveu um trabalho de campo na Suécia e os resultados encontrados permitiram-lhe verificar que essas estratégias medeiam a

relação entre variáveis da personalidade e a tarefa educativa com a qual o aluno tem de lidar.

A construção do SBQ teve como objectivo a adaptação do modelo de processamento da informação da aprendizagem educativa, considerando os estilos de aprendizagem nos termos deste modelo. Os pressupostos teóricos utilizados baseavam-se nos estudos que evidenciavam que alunos com determinados estilos cognitivos teriam tendência para escolher determinados cursos e a conseguirem melhores resultados nesses cursos (Biggs, 1987). A justificação dada para esta relação era a de que o estilo de aprendizagem encaixava melhor nas características inerentes às tarefas académicas de determinada faculdade.

Biggs tenta simplificar o instrumento (SBQ) por verificar que ele é muito extenso e de difícil preenchimento. Assim, submeteu o instrumento a uma análise factorial de 2ª ordem, da qual resultou uma nova versão, com menor número de itens e escalas conceptualmente distintas, mas interrelacionadas.

Após a análise factorial de 2ª ordem, Biggs de acordo com o modelo de Mischel's (1973, citado por Biggs, 1987) verifica como as pessoas se comportam em determinadas situações, seja quanto às suas estratégias de codificação, seja quanto ao seu sistema de auto-regulação. As estratégias de codificação são representadas no modelo de Biggs, pelos motivos, enquanto que o sistema de auto-regulação do aluno representaria as suas estratégias.

A estrutura teórica subjacente baseia-se no pressuposto que os alunos possuem diferentes motivações estáveis face à aprendizagem e diferentes estratégias para aprender. Biggs (1978, citado por Biggs, 2001) identifica três dimensões motivo-estratégia: «Superficial, Profunda e Alto Rendimento».

Para Biggs (2001), existem duas perspectivas interrelacionadas, a motivação e a estratégia. Numa combinação em que o aluno é predominantemente «Superficial» as ligações prendem-se com razões de âmbito prático (ex: obter um título, auferir melhores vencimentos), a ansiedade perante a avaliação e o medo do fracasso. O aluno, do ponto de vista cognitivo, selecciona estratégias que o possam levar a alcançar o seu objectivo, evitar o fracasso, ou seja, procurando obter os mínimos para passar. O aluno estuda o mínimo indispensável e procura reproduzir com maior fidelidade possível a matéria.

Segundo Biggs (2001), o aluno com um predomínio «Profundo» apresenta uma componente afectiva ou motivacional intrínseca. O aluno percepção a formação de nível superior, como forma de auto-realização, sentindo-se interessado pelas matérias da aprendizagem. Procura desenvolver as suas capacidades e adquirir conhecimentos. O aluno opta por leituras profundas do material, muitas vezes independentes do plano de estudos, procurando estabelecer relações entre os assuntos e atribuir significado aos conhecimentos, de forma a criar uma estrutura conceptual significativa idiossincrática.

Para o aluno que apresenta uma dimensão «Alto Rendimento», segundo Biggs (2001), a componente motivacional desta está directamente ligada à procura de obter um elevado «status». São alunos que vivem na competitividade e estudam para se destacarem, procurando obter as melhores notas.

As estratégias cognitivas seleccionadas por estes alunos são no sentido de se tornarem os melhores do grupo. Os alunos optam por estratégias de sucesso, organizando o seu tempo de estudo e optimizando os seus recursos.

Na Tabela 1, iremos apresentar as três dimensões do processo de aprendizagem ou de estudo, a par das relações entre as componentes motivo-estratégia segundo Biggs (1984; citado por Rosário, 1995 e por Cruz, 1998).

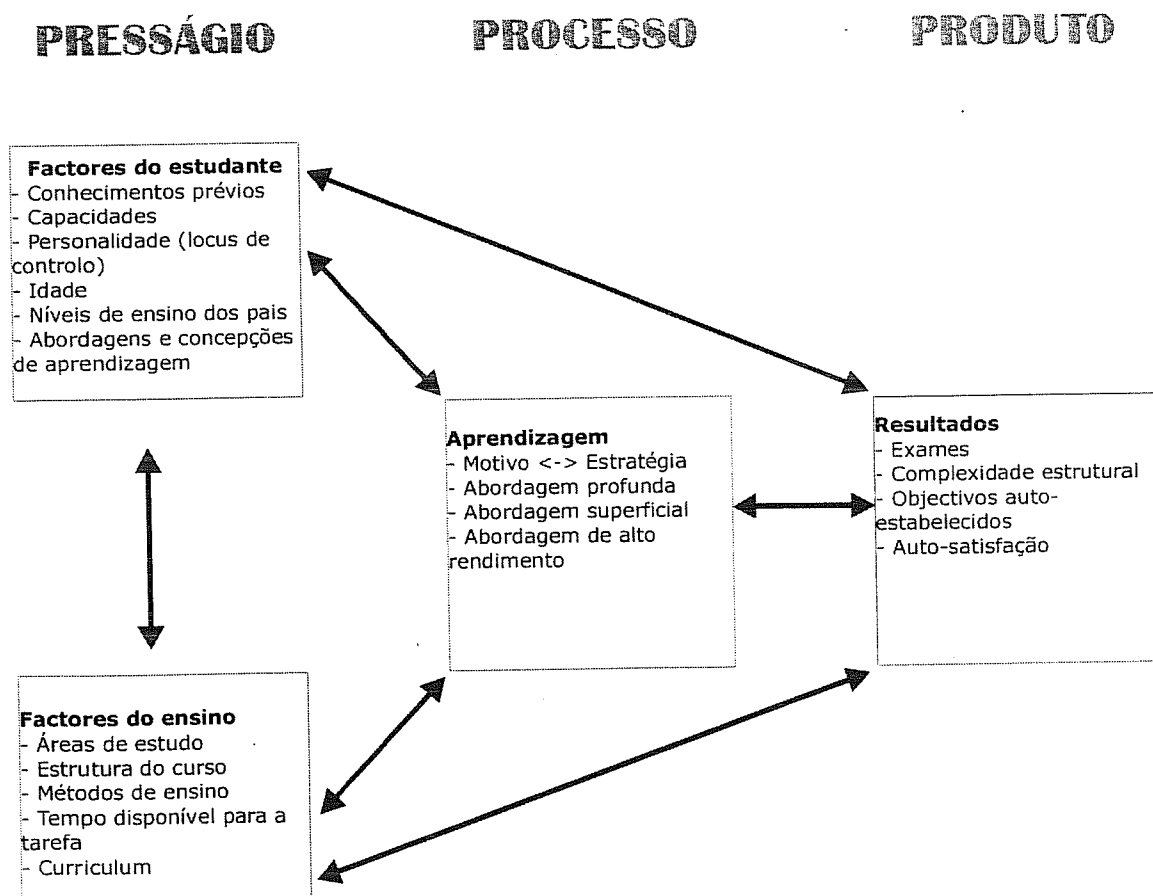
Tabela 1- Dimensões motivo/estratégia do Processo Complexo de Estudo (Biggs, 1984; citado por Rosário, 1995 e por Cruz, 1998).

Dimensões	Motivos	Estratégias
Utilização	Motivo instrumental, a que se associa o medo de falhar. O principal objectivo do aluno é obter o mínimo que lhe permita a aprovação. A aprendizagem é considerada como um meio para atingir um fim.	O aluno reproduz o essencial através de uma aprendizagem mecânica, recorrendo a estratégias de memorização.
Internalização	Intrínseco. Há necessidade de crescimento pessoal e auto-realização. O estudo deve ser pessoalmente significativo.	Profunda, de aprendizagem significativa, procura de inter-relação entre ideias e integração de conhecimentos prévios.
Sucesso	Motivação marcada pelo desejo de sucesso. O aluno considera a aprendizagem, como parte de um jogo. Aprender é competir, e ele tem de ganhar.	Organização, planeamento e estruturação do trabalho, cumprimento dos prazos, agindo de acordo com as «regras do jogo». Lê o que o professor sugere e controla o seu tempo de estudo.

Modelo 3P, Presságio-Processo-Produto

Em virtude da análise factorial feita ao instrumento anterior, Biggs foi levado a reformular o seu modelo do Processo Complexo de Estudo e passou a denominá-lo de modelo 3P, representando a letra P, as três dimensões intervenientes: presságio, processo e produto (Figura 1). Era necessário alargar a perspectiva de que factores inerentes ao estudante e ao ensino se relacionavam entre si com a abordagem (motivo e estratégia) e com os resultados por estes alcançados. Assim surgiu o Modelo 3P de Biggs (Biggs, 1985, 1987, 2001).

Figura 1: Modelo 3P, presságio-processo-produto, Biggs (2001)



A descrição do modelo já considera que a dimensão presságio existe quando o aluno é confrontado com a situação de aprendizagem. Biggs (1985, 1987, 2001) caracteriza a dimensão presságio como sendo de dois tipos: factores do estudante,

que compreendem o conhecimento prévio, experiências educativas anteriores, capacidades (estilos cognitivos, coeficiente de inteligência), personalidade (locus de controle), idade, níveis de ensino dos pais e abordagens preferidas para a aprendizagem; e os factores do ensino que está relacionado com as áreas de estudo, a estrutura do curso, os métodos de ensino, o tempo disponível para a execução da tarefa e o currículo.

Biggs (2001) refere que as abordagens dos alunos à aprendizagem são concebidas como parte integrante do sistema total no qual um acontecimento educacional é localizado, como esquematizado no modelo Presságio-Processo-Produto (3P). Na figura 1 podemos verificar que no modelo 3P, os factores do estudante, factores do ensino, tarefas de abordagem à aprendizagem, e os resultados da aprendizagem, interagem mutuamente, formando um sistema dinâmico. Os factores de presságio referem-se ao que antecede o envolvimento que afecta a aprendizagem.

Os factores referentes ao estudante interagem para determinar a abordagem a uma tarefa em particular, a qual, por sua vez, determina o resultado.

Contudo, como as setas reversíveis mostram, cada factor afecta cada um dos outros, para que, por exemplo, a abordagem preferida do estudante se ajuste ao contexto e curso particular leccionado, e ao sucesso ou, de outro modo, ao resultado.

Para Biggs (2001), o coração do sistema de ensino/aprendizagem está ao nível do processo, onde a actividade relacionada com a aprendizagem produz ou não os resultados esperados.

Shell (citado por Biggs, 2001) diz que a tarefa fundamental do professor é fazer com que os alunos se envolvam em aprender actividades passíveis de resultar no alcance dos resultados por estes esperados. É importante lembrar que o que o aluno faz é mais importante do que o professor faz.

Uma forma genérica de descrever o que o aluno faz é precisamente em termos da sua abordagem à aprendizagem. Existem aqui muitas interacções possíveis entre as percepções do aluno e as exigências dos professores. Um aluno que tipicamente escolhe itens propícios à avaliação e os aprende de cor, descobre que essa estratégia não resultará ao nível da avaliação, por isso passa a aprofundar os conhecimentos. De facto, o objectivo genérico do bom ensino é precisamente encorajar os alunos a

adoptarem uma abordagem profunda e desencorajar o uso de uma abordagem superficial.

A dimensão processo é definida como o processo complexo de aprendizagem e representa a forma como o aluno percebe o ambiente académico. É com base nessa percepção que o aluno decide como abordar as tarefas de aprendizagem implicando esta opção consequências no seu desempenho. Estes efeitos podem ser definidos de duas formas: objectivamente, através da sua prestação na avaliação institucional e subjectivamente, através do seu grau de satisfação. Compreende três abordagens para aprender, cada uma contendo uma combinação motivo-estratégia. Assim, define-se nesta dimensão a abordagem profunda, a abordagem superficial e a abordagem de alto rendimento.

A abordagem à aprendizagem, entendida como a forma como o aluno se relaciona com uma tarefa (Marton e Säljö, 1984), pressupõe que entre as dimensões presságio (factores do estudante e factores do ensino) e produto (entendido como os resultados do aluno) exista um processo mediador que envolve estratégia e motivação no desempenho da tarefa (Biggs, 1978, 2001).

Biggs denomina a dimensão processo como processo metacognitivo. Este conceito foi introduzido por Flavel (1976, referido por Biggs, 1985) e abrange não só o conhecimento sobre objectos cognitivos, emoções e motivos, mas também qualquer forma de monitorização (observação, avaliação e correcção), realizada pelo próprio, sobre os seus produtos cognitivos ou emocionais (Lopes da Silva & Sá, 1997). Assim, no âmbito deste modelo, é pressuposto que as percepções que o aluno tem do contexto de ensino (e das suas competências pessoais) afectem as suas expectativas e motivos e, neste sentido, as suas decisões estratégicas (como concretizar os seus objectivos/motivos; como processar o conteúdo da aprendizagem) e, a um nível mais baixo, as tácticas a utilizar no desempenho de tarefas específicas (Biggs, 1993).

Taylor (1984, citado por Biggs, 1993) e Entwistle (1989b) traduzem este aspecto em termos de um contrato que o aluno faz consigo próprio. Este contrato inclui os objectivos do aluno no seu resultado, mas pressupõe que exista a consciência das suas capacidades relativamente ao contexto onde está inserido.

Biggs (1985) acrescenta ainda que, apesar de alguma confusão no seu significado, metacognição é um constructo. Independentemente da actividade cognitiva requerida ser um problema, um conjunto de dados, ou outro assunto no género, a actividade metacognitiva é o processo cognitivo em si mesmo, e não o objecto desse processo. Isto é, as pessoas possuem uma « lógica psicológica » na forma como constróem o seu papel em dada situação e na forma como decidem fazer algo. No contexto do processo complexo de aprendizagem, a «lógica psicológica» referida por Biggs, é a do aluno, não a do professor.

Biggs (1987, citado por Cruz, 1998) refere que a análise factorial utilizada no seu trabalho produziu resultados altamente compatíveis. A análise factorial fornece a base da estrutura do domínio; os modelos em que se suporta sugerem hipóteses sobre a forma como as componentes motivacionais e estratégicas se relacionam entre si com o desempenho (resultados).

O modelo exposto salienta a forma como os alunos experimentam o seu ambiente educativo e nele actuam. O SPQ resume os principais objectivos e a forma de os alcançar. O aluno pode, no entanto, não ter consciência da sua situação neste enquadramento, podendo as suas acções não serem as mais apropriadas, seja pelas suas intenções, seja pelas intenções dos seus professores.

Nos seus questionários, o autor distingue as três dimensões do processo de estudo, superficial, profunda e de alto-rendimento. Cada uma destas dimensões possui uma componente afectiva (motivacional) e uma componente cognitiva (estratégica), que se encontram descritas na Tabela 2.

Tabela 2: Abordagem, motivação e estratégia (Biggs, 1989,1990; Barca, 1999; Santos, 2003)

Abordagem	Motivação	Estratégia
Superficial (AS)	Superficial (MS):É instrumental. O seu principal objectivo é obter uma qualificação que cumpra apenas as aspirações e um correspondente medo do fracasso.	Superficial (ES):É reprodutiva. O objectivo é descobrir o essencial e reproduzi-lo através de uma aprendizagem de memorização.
Profunda (AP)	Profunda (MP):É intrínseco. Estuda-se para actualizar o interesse e competência em determinadas cadeiras.	Profunda (EP): É significativa. Lê-se em profundidade, relacionando-o com o conhecimento prévio relevante.
Alto rendimento (AAR)	Alto rendimento (MAR): Está baseado na competição e no próprio crescimento. Obter as notas mais altas seja ou não o material interessante.	Alto rendimento (EAR): Está baseada na organização. Aprofundamento de todas as leituras sugeridas, programação do tempo e organização adequada dos materiais ou recursos com o fim de obter boas ou as melhores qualificações possíveis.

Questionário de Processo de Estudo (QPE)

O Questionário do Processo de Estudo (QPE), foi concebido por Biggs (1987) e traduzido e validado por Rosário, em 1995.

Este questionário foi concebido com o intuito de avaliar quais as estratégias e as motivações que os alunos do ensino superior seleccionam.

A elaboração da escala de avaliação dos processos de estudo e aprendizagem (nível universitário) é da autoria de John Biggs, que tem realizado várias investigações acerca dos complexos processos de aprendizagem que os estudantes adoptam. Em 1970, construiu um questionário de avaliação da conduta de estudo que denominou Study Behavior Questionnaire (SBQ), que posteriormente deu origem ao Questionário de avaliação dos processos de estudo e aprendizagem para estudantes de nível universitário.

Investigações posteriores realizadas pelo mesmo autor permitiram-lhe identificar e avaliar as principais dimensões e factores que integram os vários mecanismos psicológicos, que definem a conduta de estudo e aprendizagem adoptada pelos estudantes no seu trabalho académico.

O SPQ baseia-se, segundo Biggs (1985; 1987, citado por Cruz, 1998), nos seguintes pressupostos: uma situação formal de aprendizagem gera expectativas nos alunos e determina motivações; estas motivações estão por seu lado associadas a estratégias cognitivas; em conjunto, os motivos e as estratégias formam a abordagem de estudo; cada uma das três abordagens propostas por Biggs não deve ser considerada exclusiva.

Biggs (2001) refere que não é apropriado categorizar os alunos como aprendizes superficiais ou profundos com base nas respostas dadas ao QPE, como se uma marca de uma abordagem medisse um traço estável do aluno. A dinâmica permitida pelo modelo 3P não facilita a categorização dos indivíduos. Com o questionário apenas sabemos os resultados dos alunos naquele momento.

Na literatura podemos verificar que vários autores utilizam a nomenclatura de abordagem superficial, profunda e de alto rendimento. As estratégias utilizadas pelos alunos que levam às abordagens superficial e profunda são efectivamente diferentes das que levam à abordagem de alto rendimento. As duas primeiras estão associadas à

forma como o aluno lida com os conteúdos de uma tarefa e a última tem a ver como o aluno organiza o contexto temporal e espacial no qual engloba a tarefa. A estratégia de alto rendimento não diz respeito à tarefa em si, mas sim à forma como o aluno se organiza, para atingir eficazmente os seus objectivos (Biggs, 1987; Entwistle & Waterston, 1998).

As abordagens à aprendizagem têm sido usadas para referir quer características de personalidade, quer as reacções que são induzidas pela situação. Os indivíduos estão predispostos pela personalidade a adoptar preferencialmente um tipo de abordagem, enquanto que determinadas situações favorecem ou inibem a abordagem. Biggs (1987), tal como Entwistle & Waterston (1988) e Barcas (1999), refere a impossibilidade dos alunos poderem, em simultâneo, memorizar e compreender. As abordagens superficial e profunda são, por isso, mutuamente exclusivas. A abordagem de alto rendimento, uma vez que está prioritariamente relacionada com o contexto, pode ser utilizada em conjunto com as outras abordagens.

As três abordagens levam à obtenção de resultados qualitativamente diferentes na aprendizagem. A superficial favorece a retenção do conhecimento factual, enquanto que a profunda leva à estruturação complexa e a resultados satisfatórios do ponto de vista afectivo.

Os melhores resultados são aqueles em que há congruência entre a estratégia utilizada e o estado motivacional.

A finalidade deste modelo não se resume ao facto de ele ajudar a perceber aonde se podem colocar os alunos ao longo das dimensões estabelecidas, embora isso seja possível, mas sim descrever as formas comuns como os estudantes vêm a sua tarefa, organizam os seus recursos individuais, de forma a atingir o que percebem como sendo o seu «espaço» pessoal de aprendizagem (Biggs, 1985, 1987; citado por Cruz, 1998).

De modo a serem perceptíveis as diferenças de valores no SPQ nas dimensões processo, o autor foi identificar um conjunto de factores ao nível da dimensão presságio que se relacionavam com o processo. Assim, ao nível do ensino superior temos: o sexo, a idade, nível de escolaridade dos pais, o tipo de Instituição, o tipo de curso e o ano do curso.

Relativamente ao sexo, Biggs (1976, citado por Rosário, 1995) num estudo realizado com alunos do ensino universitário, encontrou sem significado estatístico, que as alunas tendem a utilizar estratégias superficiais nos cursos de artes, e profundas nos cursos de ciências. Nesse estudo, os alunos mostravam um padrão estratégico precisamente contrário. VanRossum & Schenck (1984, citados por Rosário, 1995 e Cruz, 1998) verificaram, também sem significado estatístico, que as alunas apresentavam uma postura mais reprodutiva quando comparadas com o sexo masculino.

Emilia & Mulholland (1991) encontraram valores mais elevados na procura de significado e mais baixos na abordagem superficial, nos alunos do sexo masculino, situação similar à observada no estudo de Watkins (1982, citado por Emília & Mulholland, 1991). Clark (1986), num estudo realizado com a ASI, encontrou diferenças significativas, observando valores mais baixos na motivação extrínseca e na orientação estratégica.

Biggs (1987) encontrou diferenças na sua amostra ao nível da estratégia de alto rendimento, sendo os indivíduos do sexo feminino significativamente mais organizados do que os do sexo masculino. Nesse estudo também verificou que os alunos do sexo masculino utilizavam preferencialmente a abordagem superficial.

Em relação à idade, Biggs concluiu que a idade tem efeitos muito poderosos sobre todas as escalas. Nos seus estudos, o autor identifica os 22 anos como uma altura de transição importante. Habitualmente corresponde à idade de acesso ao ensino superior ou à frequência deste. Abaixo da idade referida, os alunos são mais superficiais diminuindo esta abordagem à medida que a idade avança, estabilizando aos 39 anos (Biggs, 1987).

A abordagem profunda mantém-se estável dos 18 aos 22 anos, começando a surgir valores mais elevados nesta abordagem a partir dessa idade. Nos estudos de Biggs (1987) este aumento apenas ocorre nos alunos do sexo feminino, enquanto que nos do sexo masculino diminui, tal como diminui a abordagem de alto rendimento.

Na abordagem de alto rendimento os valores são similares à abordagem profunda, com a diferença de existir um decréscimo entre os 19 e os 22 anos nos valores desta abordagem.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, Biggs (1987) verifica que os alunos cujos pais possuem formação de nível secundário apresentam valores médios mais elevados relativamente à abordagem superficial, quando comparados com os pais com formação de nível superior.

Relativamente à abordagem profunda os valores encontrados apontam para valores altos, com pais de formação básica, decrescendo de seguida quando a formação é secundária, para voltar a aumentar quando o nível de escolaridade é médio ou superior.

Na abordagem de alto rendimento é ao nível de formação básica que se encontram os valores mais elevados.

Em relação ao tipo de instituição, os valores encontrados por Biggs, demonstraram que, na amostra utilizada, o tipo de instituição determina diferenças significativas, diferenças essas que estiveram na base da decisão de estabelecer valores normativos diferenciados, consoante o tipo de instituição.

O autor encontrou valores significativamente mais elevados, ao nível das subescalas e escalas superficiais, nos alunos dos «College of Advanced Education» (CAE's), quando comparados com os valores dos alunos Universitários. Estes alunos apresentaram diferenças significativamente mais elevadas nas escalas e subescalas profundas. Embora sem significância, estes alunos obtiveram, também, valores mais elevados na subescala estratégia de alto-rendimento.

Os valores encontrados sugeriam diferenças na abordagem ao ensino e ao processo educativo por parte dos professores (Bigg, 1982; Biggs & Kirby, 1983; Collins & Biggs, 1983, citados por Biggs, 1987 e por Cruz, 1998).

Em relação ao tipo de curso e o ano de curso o autor verificou o seguinte: nos valores relativos ao tipo de curso o autor comparou as áreas ciências, artes e educação, encontrando maiores diferenças ao nível das estratégias e menores nos motivos, mas uma vez que a direcção das diferenças era a mesma, os valores das escalas apresentaram diferenças significativas. Assim, os alunos dos cursos de ciências obtiveram valores significativamente mais altos na abordagem superficial e mais baixos na abordagem profunda do que os alunos de artes e educação (Biggs, 1982; Biggs & Kirby, 1983, citados por Biggs, 1987). Os alunos de artes são os alunos que obtêm valores mais elevados na abordagem profunda.

Ao nível do ensino superior verificou-se ainda que, quer a abordagem profunda quer a de alto rendimento aumenta do 1º para o último ano do curso (Biggs, 1987; Watkins & Hattie 1983, citados por Biggs, 1987).

Biggs (2001) apresenta no seu artigo um novo questionário que resulta da modificação do QPE. Pretende reproduzir uma versão revista do questionário de forma a ser utilizada pelos professores para avaliar o processo de estudo dos alunos. Esta revisão do instrumento baseia-se apenas no resultado em duas abordagens: superficial e profunda utilizando poucos itens. Estes itens foram analisados estatisticamente e pode-se verificar que apresentavam uma aceitável consistência interna (teste de Alpha de Cronbach's) e que a análise factorial indicava uma boa distribuição para a estrutura dos dois factores. Esta revisão do processo de estudo resultou num questionário simples onde os professores podem avaliar a abordagem à aprendizagem dos seus alunos. O modelo 3P vem referenciado como imprescindível para a compreensão de como é possível identificar qual a abordagem à aprendizagem feita pelos alunos. Mantém as três dimensões (presságio, processo e produto) e as relações que se estabelecem entre si.

Locus de Controle

Escala IPC de Levenson

O conceito de Locus de Controle surge em 1966, com Rotter. Este define as expectativas generalizadas do controlo dos reforços da seguinte forma:

« ...quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a alguma acção sua, mas não sendo inteiramente contingente a essa acção, então, na nossa cultura, diz-se que ele é tipicamente percebido como o resultado da sorte, do acaso, do destino, da influência de outros poderosos, ou como imprevisível, em virtude da grande complexidade das forças em jogo. Quando um acontecimento é interpretado deste modo por um indivíduo, diz-se que possui uma crença de controle externo. Se a pessoa percebe que o acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou a

características suas relativamente permanentes, então, diz-se que apresenta uma crença de controle interno » (Rotter, 1966; citado por Dubois em 1996).

O constructo locus de controle refere-se, assim, a uma expectativa generalizada do indivíduo sobre a medida em que os reforços estão sob controle interno ou externo (O' Brien citado por Barros, 1989).

Rotter pode considerar-se como um dos principais criadores de uma teoria da personalidade em termos de aprendizagem social. Para Rotter (1966) a maior parte do comportamento humano é aprendido ou adquirido, mas essa aquisição processa-se num meio social, ou seja, a partir de interações com outras pessoas. Rotter afirma na sua obra,... « é uma teoria de aprendizagem social porque sublinha o facto de as modalidades principais ou básicas de comportamento serem aprendidas em situações sociais e estarem intrinsecamente ligadas a necessidades que requerem a mediação de outras pessoas para a sua satisfação »...

Esta teoria assenta sobre quatro conceitos fundamentais:

- Potencial do comportamento,
- Expectativa do esforço,
- Valor do reforço
- Especificidade da situação psicológica.

Estes conceitos procuram explicar as razões porque um indivíduo adopta um comportamento e não outro, num conjunto de comportamentos possíveis, em função das suas expectativas.

O potencial do comportamento refere-se à probabilidade de um comportamento ocorrer numa dada situação, face à obtenção de um dado reforço. A ocorrência deste comportamento está em função da expectativa de aparecimento do reforço e do valor atribuído ao reforço nessa situação específica.

Para Rotter, comportamento é um conceito muito abrangente, que engloba toda a acção que surja como resposta a um estímulo significativo, seja uma resposta motora, cognitiva, verbal, emocional ou o conjunto de várias delas (Relvas, 1985).

A expectativa do reforço refere-se à probabilidade imaginada pelo indivíduo de que determinado reforço ocorrerá em função ou como consequência de um comportamento específico, numa determinada situação.

A expectativa de reforço varia de indivíduo para indivíduo, dependendo das experiências do sujeito e da forma como elas foram vivenciadas.

Esta expectativa baseia-se no pressuposto de que, se uma situação social é percebida como semelhante, em alguns ou em todos os aspectos, a outra já vivida pelo indivíduo, este tende a generalizar as situações sociais de uma para outra.

Nesta expectativa da Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, para o locus de controle é aquela que mais se destaca, tendo-se revelado útil na previsão dum vasto leque de comportamentos, nos mais variados contextos.

O valor do reforço refere-se ao grau de preferência do indivíduo por um dado reforço, relativamente a outros.

Os indivíduos são muito diferentes no valor que socialmente aprenderam a atribuir aos diversos reforços disponíveis, face a uma situação específica.

Rotter (1966) defende que é a interacção da expectativa com o reforço que afecta o comportamento, mais do que o reforço por si só. Deste modo, se um sujeito não tem qualquer expectativa de alcançar um determinado reforço, muito provavelmente não vai fazer qualquer acção nesse sentido, ainda que lhe pareça muito importante. Inversamente, se o reforço não tem qualquer valor para o sujeito, ele provavelmente não vai iniciar qualquer acção para alcançar, ainda que tenha fortes expectativas de o conseguir.

A especificidade da situação psicológica diz respeito à situação que está a ser vivida pelo indivíduo e à qual ele reage. O comportamento não ocorre no vazio, e cada indivíduo reage continuamente a diferentes aspectos do seu meio interno e externo de forma consistente com a sua experiência.

A situação psicológica é, portanto, propiciadora de uma determinada expectativa de preferência por certos reforços, influenciando desta forma a ocorrência de um dado comportamento.

Estes são, em termos gerais, os conceitos fundamentais na teoria de Rotter. De uma forma muito simples, podemos dizer que o comportamento é determinado pelas necessidades do sujeito e pela expectativa de que o comportamento em questão conduz à sua satisfação. Quando as necessidades são elevadas e as perspectivas de as realizar são baixas, será de prever, de acordo com Rotter, « comportamentos defensivos, desajustados e irrealistas».

O constructo locus de controle refere-se, assim, a uma expectativa generalizada do indivíduo sobre a medida em que os seus reforços estão sobre controle interno ou externo (O' Brien citado por Barros, 1992).

Lefcourt (1982) e Dubois (1996) encontram como resultados de numerosas pesquisas que, em geral, a internalidade está ligada a múltiplos comportamentos socialmente valorizados, como o sucesso ou a adaptação.

Assim, os indivíduos com expectativas de controle interno, são em geral também os que:

- Têm mais sucesso acadêmico e profissional, parecem estar mais motivados para o sucesso, mostram mais eficácia na seleção e utilização da informação e utilizam as suas experiências anteriores como fontes de informação.

- Revelam capacidades de adaptação superiores, mesmo em situações de provação ou de frustração:

- Exercem um controle mais eficaz sobre o meio, adaptando-se melhor às situações stressantes (divórcio, perda de emprego, morte de alguém próximo, doença,...), reagindo de forma positiva (o que parece ter efeitos positivos na sua saúde).

- Manifestam menos tendência para perturbações e desajustamentos, como a depressão, ansiedade; pesquisas com depressivos revelam que estes sujeitos tendem a ser mais externos que o grupo de controlo (Soromenho, 1990).

Em diferentes estudos feitos, há vários factores que influenciam o locus de controle. Iremos salientar apenas alguns:

- Idade: em vários trabalhos foi encontrada correlação positiva entre o desenvolvimento da internalidade e o aumento da idade; este aspecto terá a ver com o aumento da capacidade de cuidar de si, e do sentimento progressivo de independência e poder para agir sobre os outros e sobre o meio à sua volta. Relvas (1974) nas suas pesquisas encontrou um aumento da internalidade desde a juventude até à idade adulta, uma estabilização de controle interno na idade média da vida que se mantém pela velhice.

- Sexo: os resultados das comparações entre rapazes / raparigas e homens / mulheres, nem sempre são consistentes, mas apesar disso, encontra-se uma tendência geral dos sujeitos do sexo feminino a serem mais externos que os do sexo masculino. Isto foi verificado em populações de raças, culturas e nacionalidades diferentes (Dubois, 1996).

- Escolaridade: de um modo geral, pode dizer-se que as investigações têm concordado que um locus de controle interno está correlacionado com uma maior

realização escolar sendo a correlação mais nítida em crianças mais pequenas. A interpretação mais comum dada para explicar este facto, é que a internalidade leva a uma realização académica superior (Relvas, 1985).

- Factores sócio-económicos: vários estudos têm sido efectuados, no sentido de perceber a influência da variável sócio-económica em adultos e crianças. Os resultados dessas pesquisas apontam para o facto de os grupos sociais dos estratos mais baixos, que têm pouco acesso ao poder e aos bens materiais e pouca mobilidade social, desenvolvem mais convicções no sentido da externalidade. A percepção da externalidade vai sendo reforçada pelas experiências que sublinham a incontrolabilidade relativa da sua vida, criando-se um ciclo vicioso (Relvas, 1985). Pelo contrário, os sujeitos dos grupos sociais mais favorecidos desenvolvem uma orientação interna de locus de controle.

A formação do locus de controle de um indivíduo acompanha o seu desenvolvimento. Ao nascer, o indivíduo é completamente desprotegido e dependente.

À medida que o desenvolvimento da criança lhe vai permitir uma autonomia crescente, vai também permitir-lhe construir as suas expectativas. « Em termos de expectativa do controlo do reforço, a criança vai de um grau de externalidade extrema, avançando no sentido da internalidade à medida que a maturação e a aprendizagem se processam» (Relvas, 1985).

A fase mais tardia da infância, da passagem para a adolescência e a adolescência em si, são consideradas fases cruciais para o desenvolvimento das orientações em geral e da conceptualização das transações sujeito-ambiente. Particularmente, a educação familiar constitui especial relevância para o desenvolvimento das orientações do locus de controle durante este período de evolução.

O locus de controle é citado por Dubois (1996) e está descrita a sua medição em trabalhos de Levenson, através da escala IPC (1973; citado por Colaço, 1992 e Cruz, 1998) que levaram a uma divisão da dimensão externalidade, tal como tinha sido definida por Rotter (1966, citado por Colaço, 1992 e Cruz, 1998), em duas componentes distintas, consoante a atribuição é feita ao acaso ou à sorte ou ao controle de outros poderosos.

Levenson fez uma revisão da Escala locus de controle interno - externo de Rotter para adultos, construindo três escalas – IPC medindo três tipos de expectativas: expectativas num controle interno (escala I), expectativas no controle de outros poderosos (escala P) e expectativas numa ausência de controle (escala C). As três dimensões avaliadas pela escala IPC são independentes no sentido em que não se prevê relação de forma significativa.

Envolvimento Afectivo na Aprendizagem

Pela experiência da prática do ensino, os professores sabem que as aptidões intelectuais não são os únicos factores em causa no sucesso escolar (Lafortune, 1996). Entre as variáveis fora do controlo dos professores, como o apoio familiar, e outras mais directamente sob a sua dependência, como os critérios de avaliação dos trabalhos dos alunos, eles estão conscientes de que os factores afectivos e metacognitivos, em relação aos quais o seu papel lhes parece difícil de definir, adquirem uma importância primordial no insucesso ou no sucesso.

No plano da investigação, desde há vários anos que muitos autores, como Nimier (1976, 1985), Blouin (1985,1987), Lafortune (1987, 1988, 1990, 1992), Tobias (1978,1987), Baruk (1973,1985), Gattuso e Lacasse (1986,1989), reconhecem que os factores afectivos desempenham um papel de primeiro plano na aprendizagem. Assim, influenciados pelo desenvolvimento da psicologia cognitiva, investigadores americanos, como Schoenfeld (1985, 1987) e Shapiro (1988) ou do Quebec (Groupe Démarches, 1988; St-Pierre, 1991) fazem ressaltar a influência dos processos metacognitivos no desenvolvimento do pensamento.

Segundo Lafortune (1996) há vários factores que levam à não implementação destes aspectos no ensino. Primeiro, o que é valorizado e solicitado ao professor é que transmita de forma integral os conteúdos da aprendizagem; segundo, esse não é o papel do professor, o aluno à medida que estabelece contacto com a disciplina vai seleccionando estratégias e, finalmente, falta efectivamente formação aos professores, não lhes são ensinados modelos, estratégias nem a utilização do material

didáctico para que este esteja apto a utilizar no seu ensino estratégias cognitivas e metacognitivas.

É necessário ensinar os alunos a desenvolverem capacidades como: comunicar as suas emoções, ultrapassar a ansiedade, compreender como a ansiedade afecta as capacidades intelectuais e o comportamento, reagir positivamente (tirar proveito de) aos seus erros, atribuir os seus sucessos e insucessos à qualidade do estudo realizado e à eficácia das estratégias utilizadas, ganhar consciência do funcionamento do seu pensamento, aprender a planificar melhor o trabalho, a controlar melhor os seus processos mentais (Lafortune, 1996). O desenvolvimento de estratégias cognitivas é essencial para a aprendizagem e pode mesmo permitir atingir objectivos de natureza afectiva e metacognitiva.

A metacognição é um conceito relativamente recente, resultante de trabalhos baseados numa concepção cognitivista da aprendizagem. Segundo Flavell (1979), considerado como o pai da metacognição, o conceito de metacognição abrange dois aspectos: os conhecimentos metacognitivos e o controlo que exercemos sobre o nosso próprio pensamento, utilizando esses conhecimentos metacognitivos (gestão da actividade mental). « Uma pessoa tem uma experiência metacognitiva quando tem a sensação de que qualquer coisa é difícil de perceber, de compreender, de memorizar, de resolver; quando tem a sensação de que está prestes a atingir o seu objectivo cognitivo ou, pelo contrário, de que está ainda longe de o fazer; quando tem a sensação de que a tarefa se torna mais fácil ou mais difícil do que o era há alguns instantes atrás» (Flavell, 1987: pág. 24). Estes conhecimentos são habitualmente utilizados aquando de uma actividade mental, para melhorar o controlo e agir sobre esta.

Flavell (1987) divide os conhecimentos metacognitivos em três categorias: os conhecimentos sobre as pessoas, sobre a tarefa e sobre as estratégias. Os conhecimentos sobre as pessoas identifica-os como intra-individuais, interindividuais e universais. Os primeiros são as convicções que mantemos sobre nós próprios. Os segundos são as comparações que fazemos entre os indivíduos. Os conhecimentos universais são conhecimentos que possuímos sobre o funcionamento do pensamento humano.

Os conhecimentos sobre as tarefas dizem respeito ao alcance, à extensão, à solicitação ou às exigências de uma tarefa, mas também aos factores e às condições que fazem com que uma tarefa seja mais difícil do que outra.

Os conhecimentos sobre as estratégias são conhecimentos gerais e específicos sobre as estratégias de aprendizagem, bem como a consciência da sua utilidade para realizar determinado tipo de tarefas: saber onde, quando, como, porquê utilizá-las.

Lafortune (1996) refere que os conhecimentos metacognitivos não são necessariamente exactos. Eles influenciam grandemente a eficácia da gestão dos processos mentais. Um exemplo, por ele citado, é que um aluno que acredita que um problema deveria ser resolvido em menos de dez minutos irá abandonar prematuramente a sua pesquisa de solução se não a achar suficientemente depressa. Apesar do aluno até conhecer a estratégia de aprendizagem não é uma garantia de esta ser utilizada quando necessário (Romainville, 1993).

Para além da identificação das abordagens, superficial, profunda e de alto rendimento, o que distingue o contributo de Biggs é a congruência entre motivo e estratégia no processo de aprendizagem (Wong, Lin & Watkins, 1996).

Biggs propõe que o primeiro estadió da meta-aprendizagem é o reconhecimento da estratégia consistente com os motivos. Só nessa situação os alunos estarão em posição de exercer controle sobre as suas opções estratégicas e rentabilizar o seu desempenho.

No entanto, a par dos conhecimentos sobre quais as competências solicitadas para a aprendizagem, não podemos descurar a dimensão afectiva que terá uma grande influência no lidar com as tarefas académicas (Martin e Briggs, 1986).

Esta dimensão afectiva, segundo Martin e Briggs (1986, citado por Lafortune, 1996), é composta pelo domínio afectivo, pela atitude, pela emoção, pela ansiedade, pela motivação, pela atribuição e pela confiança em si mesmo. Para estes autores a expressão «domínio afectivo» é uma categoria mais geral, cujas componentes servem para compreender e definir o domínio. As componentes são: as atitudes e os valores, o comportamento moral e ético, o desenvolvimento pessoal, as emoções (entre as quais, a ansiedade) e os sentimentos, o desenvolvimento social, a motivação e, finalmente, a atribuição. Os termos de atitude, emoção, ansiedade, motivação e atribuição destacam-se como componentes e subcomponentes deste domínio.

Uma atitude é um «estado de espírito (sensação, percepção, ideia, convicção, sentimento, preconceito...), uma disposição interior adquirida relativamente a si mesmo ou a todo o elemento do ambiente circundante (pessoa, coisa, situação, acontecimento, ideologia, modo de expressão...) que incita a uma maneira de estar ou de agir favorável ou desfavorável» (Legendre, 1993: pp.112). Por exemplo, determinadas atitudes dizem respeito à percepção que se tem da natureza ou do valor do trabalho intelectual, às ideias e convicções que temos relativamente à aprendizagem.

No ensino, um professor que acredita na capacidade dos seus alunos para terminarem o curso com sucesso procura meios para os ajudar a exprimir as suas dificuldades; ele está atento aos diferentes processos de resolução de problemas, a fim de identificar os erros de raciocínio; ele interroga-se sobre as razões pelas quais os alunos falham, sobretudo se estes parecem ter feito um esforço adequado (Lafortune, 1992).

Uma emoção é uma reacção afectiva, feliz ou penosa, manifestando-se de diversas formas (Sillamy, 1980). Foram identificadas diversas emoções básicas, como o medo, a cólera, a alegria, a tristeza, a supressa, o desgosto e a angústia (Martin e Briggs, 1986). No ensino, um professor pode manifestar alegria, decepção ou cólera, consoante a sua percepção do esforço despendido pelos alunos, em relação com os resultados escolares obtidos.

Na aprendizagem, os alunos experimentam prazer quando conseguem realizar um exercício difícil. Eles podem experimentar cólera ou desgosto, se tiverem a sensação de que os seus esforços não conduzem a nada (Lafortune, 1992 citado por Lafortune, 1996).

A ansiedade é um estado afectivo caracterizado por um sentimento de inquietação, de insegurança e de perturbações físicas difusas, relativamente a um perigo indeterminado, perante o qual nos sentimos impotentes (Sillamy, 1980; citado por Lafortune 1996). A ansiedade relativamente à aprendizagem pode impedir o aluno de adoptar um método de trabalho adequado: à simples evocação de ter de passar num teste, a pessoa ansiosa entra em pânico, pensa de imediato em abandonar se for provável um insucesso, não consegue integrar bem as noções e, sobretudo, não tem verdadeiramente prazer em estudar (Lafortune, 1992).

A ansiedade relativamente à aprendizagem e as suas manifestações (pânico, paralisia, desorganização mental) surgem quando uma pessoa tem de realizar uma tarefa de aprendizagem (Hendel, 1981; citado por Lafortune, 1996). Law (1981) indica três formas de ansiedade: uma relativamente à organização do curso, outra ao papel do aluno na sala de aula e a última ansiedade relativamente à avaliação.

O medo é uma emoção provocada pela tomada de consciência de um perigo real ou imaginado, de uma ameaça. Ele conduz ao desejo de evitar uma coisa considerada como desagradável (Sillamy, 1980). O receio de uma disciplina particular conduz frequentemente o aluno a evitar essa disciplina, ou mesmo a pôr em causa a escolha de um programa ou de uma orientação (Lafortune, 1996).

Para Legrendre (1993), a motivação é uma componente da dimensão afectiva. A motivação é uma soma de desejo e de vontade, que impele uma pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objectivo que corresponde a uma necessidade. Distinguem-se dois tipos de motivação: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Segundo Kolesnick (1978, citado por Dufresne-Tassé, 1981 e por Lafortune, 1996), um indivíduo é motivado extrinsecamente quando:

- Executa o que uma outra pessoa lhe pede;
- É recompensado por ter feito qualquer coisa;
- Quer impressionar alguém e agradar-lhe.

A motivação é intrínseca quando o indivíduo:

- Faz alguma coisa porque o quer realmente;
- Retira prazer da realização daquilo que faz;
- Considera a actividade em que trabalha como um fim em si;
- Está suficientemente interessado para que sejam inúteis pressões exteriores, no sentido da conclusão da sua acção (Dufresne-Tassé, 1981).

Estes dois tipos de motivação completam-se, uma vez que a motivação extrínseca produz resultados imediatos mais impressionantes do que a motivação intrínseca, enquanto esta última provoca, a longo prazo, resultados mais profundos e mais duradouros (Kolesnick, 1978, citado por Dufresne-Tassé, 1981). Na prática, Kolesnick propõe agir primeiro para suscitar ou manter a motivação intrínseca, depois de recorrer à motivação extrínseca utilizando a aprovação e os elogios, depois as notas e, finalmente, outros tipos de reforço extrínseco (recompensas,...).

Um professor motivado tem o entusiasmo e a energia necessários para encontrar instrumentos pedagógicos que estimulem os seus alunos, os ajudem a vencer as suas dificuldades e neles desenvolvam atitudes mais positivas relativamente à escola (Lafortune, 1992).

Para os alunos, a motivação significa que eles entendem a aprendizagem em causa como possível, que eles desejam atingir um objectivo e que fazem tudo para o concluir com sucesso (Dufresne-Tassé, 1984). A falta de motivação implica uma certa indiferença, um desinteresse em empenhar-se nesse curso ou em prosseguir-lo. Uma vez inscrito no curso, o aluno motivado procura adquirir conhecimentos para além do conteúdo teórico prescrito pelo curso; escuta atentamente as explicações do professor, envolve-se activamente nas actividades de grupo sem perguntar se essas noções são para reter ou para estudar para o teste (Lafortune, 1992; citado por Lafortune 1996).

Quando se produz um acontecimento, a pessoa interpreta-o em relação com causas. Por exemplo, um estudante pode pensar que conseguiu ter sucesso numa avaliação, devido à quantidade de estudo feito ou ao esforço despendido, enquanto o seu professor pode considerar que é sobretudo graças à qualidade do estudo feito ou à eficácia das estratégias de aprendizagem utilizadas. Este facto denomina-se atribuição, desempenha um papel importante relativamente às reacções face a este tipo de acontecimentos. Uma atribuição é interna se depender da pessoa envolvida e externa se não depender da pessoa. Alguns investigadores (Lemoine, 1989; Mura, 1984; Tobias, 1978) mostraram que existem diferenças entre os sexos em relação à atribuição. De um modo geral, as raparigas atribuem o sucesso ao seu esforço e o insucesso à sua falta de talento, enquanto os rapazes atribuem o sucesso ao seu talento e o insucesso à falta de esforço. Lafortune (1996) refere que as pessoas estão mais inclinadas a persistir nas suas posições se acreditarem que a causa do sucesso é interna, instável ou externa.

A confiança em si mesmo nasce da representação que o indivíduo tem de si mesmo em relação à sua capacidade para realizar a tarefa. É uma noção ligada à autoestima, a qual resulta do conceito de si mesmo. Legendre (1993: pp.234), define a confiança em si mesmo como « o conjunto das percepções e das convicções que uma pessoa tem dela própria, bem como as atitudes daí decorrentes» e a autoestima como «o valor que um indivíduo se atribui na globalidade».

No ensino, o professor que se julga muito eficaz em exposições magistrais terá tendência para utilizar este método de ensino, em detrimento de outros métodos que poderá valorizar, mas para os quais não tem confiança na sua aptidão.

Para Lafortune (1996) na aprendizagem, o aluno que tem confiança nas suas capacidades prosseguirá a pesquisa de uma solução para um problema, mesmo que uma primeira tentativa se tenha revelado infrutífera, enquanto a falta de confiança tem por efeito desencorajar mais depressa o indivíduo, face às dificuldades.

Blouin (1987) refere que o sucesso deve ser associado a aptidões da pessoa (eu sou capaz de o fazer) e ao esforço despendido (se me esforçar bastante), e não à facilidade da tarefa ou à ajuda do professor.

As componentes do domínio afectivo, isto é, as emoções, a motivação, as atitudes, a atribuição e a confiança em si mesmo, têm um papel importante e decisivo quer na aprendizagem quer no ensino.

Langevin (1991, citado por Lafortune, 1996) refere que existem relações entre a afectividade e a metacognição. Para que o ensino de uma estratégia seja ela cognitiva ou afectiva, seja eficaz, é preciso igualmente mostrar como geri-la, isto é, quando, como e porquê utilizá-la.

Diversos autores classificam as estratégias de aprendizagem em categorias cognitivas, afectivas, metacognitivas e de gestão de recursos (McKeachie, 1986; Weinstein & Mayer, 1986; St-Pierre, 1991). Apesar desta categorização, na realidade não há barreiras entre os domínios cognitivo, metacognitivo ou afectivo. O indivíduo em situação de aprendizagem passa continuamente de um domínio a outro, de forma inconsciente na maior parte do tempo. É pela utilização apropriada de estratégias metacognitivas que o indivíduo controla estas interacções.

Lafortune (1996) diz que « se eu me recompensar por ter feito um bom esforço, eu aumento a minha motivação (domínio afectivo), mas tenho, primeiro, de me ter dado conta desse esforço, tê-lo controlado (domínio metacognitivo) e atribuir o sucesso à qualidade e à quantidade do meu trabalho » (domínio afectivo segundo Martin e Briggs, 1986, e domínio metacognitivo segundo Schoenfeld, 1987).

A dificuldade em separar a afectividade, a cognição e a metacognição conduz os investigadores a colocar mais estreitamente em relação o aspecto metacognitivo com os outros aspectos da aprendizagem.

Tardif (1992) resume o pensamento de autores que tentam incluir simultaneamente os aspectos afectivos e cognitivos na metacognição. Segundo eles, escreve este, uma vez que a metacognição se « refere à avaliação e à gestão de si mesmo, ela relaciona necessariamente os conhecimentos (skill) e a vontade (will), os factores cognitivos e os factores afectivos».

Os aspectos cognitivos, afectivos e metacognitivos da aprendizagem estão, portanto, estreitamente interligados e, na prática, é muitas vezes difícil distingui-los.

O ensino-aprendizagem na Terapia Ocupacional e na Fisioterapia

O processo de ensino-aprendizagem das profissões de saúde possui algumas particularidades que nos levam à caracterização sumária do contexto, do qual destacamos no âmbito deste trabalho, a dominante profissionalizante do ensino e o papel da prática clínica / estágio no plano de estudos.

Cingindo-nos à realidade portuguesa, e concretamente à Instituição da qual faz parte a população em estudo, podemos afirmar que quer a aprendizagem da Terapia Ocupacional quer a da Fisioterapia, estiveram desde sempre intimamente ligadas à prática profissional. Foram as necessidades de saúde das populações que justificaram a implementação dos cursos, foi com base nessas necessidades que se estabeleceram os planos de estudo, e tem sido a partir das mudanças na prática e no contexto profissional que as reflexões educativas se têm realizado.

Qualquer destes dois cursos, tal como os que conduzem a outras profissões de saúde, são caracterizados pela sua prática profissional.

Segundo a Associação Canadiana de Terapeutas Ocupacionais (2002), os Terapeutas Ocupacionais estão habilitados a permitir às pessoas, aos grupos e à comunidade o desenvolvimento de meios e de possibilidades a fim de determinar e conseguir o potencial desejado para as suas ocupações. O Terapeuta Ocupacional pode não somente prestar os serviços directos aos indivíduos, mas pode igualmente exercer papéis de gestão, investigação, concepção de um programa ou formador no seu quadro de funções profissionais. O Terapeuta Ocupacional pode ter como seus clientes desde indivíduos, grupos, organismos ou organizações (Ferreira, 2004).

Vários factores influenciam a abordagem terapêutica, por exemplo: a experiência profissional, as crenças e os valores profissionais, a compreensão e o empenho na prática centrada no cliente, o domínio do interesse terapêutico, os objectivos e os resultados alcançados, os conhecimentos de base da Terapia Ocupacional, as capacidades profissionais, as capacidades de raciocínio, os instrumentos validados da prática terapêutica, os papéis, as responsabilidades e os deveres. Estes factores mudam qualitativamente e quantitativamente o papel entendido e a qualidade da experiência do Terapeuta, segundo a perspectiva do «College of Occupational Therapists» (2003, citado por Ferreira, 2004).

A Terapia Ocupacional é uma profissão de saúde que baseia a sua intervenção no estudo e modificação do desempenho ocupacional do indivíduo de forma a que o mesmo seja o mais satisfatório possível, para o próprio. Assim, e segundo o enquadramento da prática da terapia ocupacional (AOTA, 2002), o perfil ocupacional da pessoa pode ser definido como a organização das informações que descrevem a história ocupacional, as experiências, as actividades da vida quotidiana, os interesses, os valores e as necessidades do cliente. Os Terapeutas Ocupacionais utilizam uma abordagem centrada no cliente e a informação é recolhida e depois analisada a fim de compreender o que é actualmente importante e significativo para o cliente (verificar se aquilo que o cliente quer é realmente o que ele precisa), sendo necessário identificar as experiências passadas e os interesses que podem ajudar a compreender os problemas actuais.

Durante o processo de recolha de informação, as prioridades e os resultados esperados pelo cliente são assim, identificados para serem orientados. São os clientes que identificam as ocupações que fazem sentido à sua vida e seleccionam os objectivos e as prioridades fundamentais para eles.

Os terapeutas ocupacionais devem respeitar os princípios que eles querem e favorecer a participação do cliente e orientar a intervenção eficazmente. O perfil ocupacional pode ser completo numa sessão ou necessitar de mais tempo (Ferreira, 2004).

Após o estudo deste perfil o terapeuta analisa detalhadamente o desempenho ocupacional da pessoa para perceber o que está a impedir ou pôr em perigo um desempenho satisfatório.

Para o exercício da Terapia Ocupacional é necessário um conjunto de procedimentos teóricos e práticos que têm que ser passados aos alunos de modo a eles poderem ter um bom desempenho profissional.

A definição de Terapia Ocupacional em Portugal encontra-se descrita no Dec-Lei nº 261/93 de 24 de Julho. As funções da Terapia Ocupacional são «avaliação, tratamento e habilitação de indivíduos com disfunção física, mental, de desenvolvimento, social ou outras, utilizando técnicas terapêuticas integradas em actividades seleccionadas consoante o objectivo pretendido e enquadradas na relação terapeuta/utente; prevenção da incapacidade, através de estratégias adequadas com vista a proporcionar ao indivíduo o máximo de desempenho e autonomia nas suas funções pessoais, sociais e profissionais e, se necessário, o estudo e desenvolvimento das respectivas ajudas técnicas, em ordem a contribuir para uma melhoria da qualidade de vida».

A formação dos terapeutas ocupacionais em Portugal está fortemente influenciada por modelos anglo-saxónicos e pelos «minimum standards» definidos pela Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais. Os primeiros formadores de Terapeutas Ocupacionais em Portugal vieram do Reino Unido e dos Estados Unidos da América. A formação durava três anos e iniciou-se em 1960. Em 1964 é reconhecido o programa do Curso pela Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais. Em 1966 é criada a primeira escola (Escola de Reabilitação do Alcoitão) e em 1982 é criada uma nova escola (Gonçalves & Faias, 2003).

A formação de terapeutas ocupacionais durava três anos e tinha cerca de 1000 horas de estágio. Durante mais de duas décadas esta formação foi feita por uma única escola.

A formação era desenvolvida a partir de um pequeno grupo de professores que trabalhavam a tempo integral na escola com a colaboração de um número significativo de terapeutas que se encontravam no exercício. Isto permitia todo um ensinamento da prática da profissão. Há uma preocupação dos formadores destas escolas estarem actualizados de modo a poder transmitir aos alunos os melhores ensinamentos. As aulas são dadas por diversos profissionais da área da saúde, mas com grande predomínio de Terapeutas Ocupacionais.

Em 1994 os cursos passaram a estar integrados no Ensino Superior, começando a conferir o grau de Bacharel e em 1999 começou-se a conferir o grau de

Licenciatura. Esta licenciatura é composta por dois ciclos, podendo os alunos no final do 1º ciclo começarem a trabalhar.

Richardson (1992) refere que tradicionalmente a Fisioterapia é definida por um tratamento especializado dado aos utentes, estando a sua filosofia de cuidados reflectida no currículo. O surgimento de modelos teóricos de suporte à prática da Fisioterapia conduz à necessidade de preparar os novos profissionais para actividades e funções que potencializem a sua prática, visando uma melhor qualidade dos cuidados prestados aos utentes, centrando-se na responsabilidade ética e na autonomia participada. O envolvimento cada vez maior da família e de outras pessoas na ajuda ao utente, conduz à necessidade de desenvolver capacidades de comunicação e de relação interpessoal.

A definição de Fisioterapia em Portugal está descrita no Dec-Lei nº 261/93 de 24 de Julho. A Fisioterapia «centra-se na análise e avaliação do movimento e da postura, baseadas na estrutura e função do corpo, utilizando modalidade educativas e terapêuticas específicas, com base, essencialmente, no movimento, nas terapias manipulativas e em meios físicos e naturais, com a finalidade de promoção da saúde e prevenção da doença, da deficiência, de incapacidade e da inadaptação e de tratar, habilitar ou reabilitar indivíduos com disfunções de natureza física, mental, de desenvolvimento ou outras, incluindo a dor, com o objectivo de os ajudar a atingir a máxima funcionalidade e qualidade de vida».

Usualmente a definição da profissão estabelece os contornos, funcionais, éticos, deontológicos, acerca da sua prática, bem como o conhecimento teórico que a caracteriza. O conhecimento da profissão é usualmente referido como o seu corpo dos saberes, vulgarmente designado como conhecimento declarado da profissão (Cervero, 1988; citado por Higgs, J. & Jones, M. 1995). Este tipo de conhecimento inclui o que é conhecido, bem como as crenças dos profissionais, sendo ele que fornece a base sobre a qual os padrões são reconhecidos, e a intervenção se processa. Shepard & Jensen (1990) refere que a teoria, os factos e os princípios gerais fornecem regras aos clínicos que os ajudam a interpretar, agir e explicar a sua intervenção.

Segundo Dinham & Stitter (1986) a prática educativa procura analisar quais as necessidades dos profissionais e de acordo com estas constrói o processo educativo centrado na concepção do conhecimento profissional e da prática deste. É, portanto,

em redor da prática que se estabelece o que o aluno deverá aprender, e o como aprender. Esta característica está na base da classificação do processo educativo, como aprendizagem profissionalizante (Dinham & Stitter, 1986).

Blaunch (1962, citado por Dinham & Stiter, 1986 e por Cruz, 1998) caracteriza a evolução da educação profissional em três níveis. O primeiro nível é caracterizado pelo treino profissional, baseado exclusivamente no entendimento do aluno como aprendiz. No segundo nível, o treino passa a ser dado em locais separados da prática profissional, e por último o terceiro nível, que conjuga a formação teórica, e integra as experiências da prática.

No ensino profissionalizante, a prática profissional tem sido a principal referência para a estruturação educativa, constituindo o desenvolvimento da profissão, o principal elemento de transformação das concepções sobre o processo de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem em contexto de prática profissional, não tendo hoje um significado similar ao passado, continua a ser um elemento central na formação das profissões de saúde, pela atribuição de significado que proporciona à aprendizagem (Schon, 1983; Dicham & Stitter, 1986; Atkinson, 1988; Shepard & Jensen, 1990; Cross, 1993).

Shon (1983) distingue três tipos de conhecimento clínico, o «conhecimento em acção», a «reflexão em acção», e a «reflexão acerca da acção». O conhecimento em acção é um conhecimento intuitivo, um reconhecimento da situação, e da intervenção apropriada. Este tipo de conhecimento só é passível de ser adquirido através da experiência. O termo experiência aqui utilizado não significa anos de prática mas sim reflexão na prática e acerca desta. A reflexão na prática diz respeito ao pensamento que cada um de nós utiliza quando pensamos sobre aquilo que fazemos (Cross, 1993).

O saber fazer passa por dar oportunidade ao aluno para poder praticar. O contexto real da actividade profissional possibilita a percepção das responsabilidades e a dimensão das funções (Best, 1988; Boud & Higgs, 1991; Higgs, 1992b; Neville & Crossley, 1993; Onuoha, 1994; Cruz 1998).

Atitudes e comportamentos profissionais têm carácter mais duradouro quando adquiridos na realidade clínica do que em ambiente académico (Neville & French, 1991).

A cultura do treino inculcia nos alunos a necessidade de reproduzir o modelo de trabalho do professor, a adquirir o seu conhecimento clínico, a copiar os seus comportamentos e atitudes. Neste contexto e como refere Atkinson (1988), «infelizmente tínhamos pouca ou nenhuma capacidade de questionar a opinião dos nossos professores, e o nosso modelo de prática era a cópia dos nossos supervisores.

O ensino da Fisioterapia resumia-se ao treino, centrado na aplicação de técnicas, com um mínimo suporte teórico». O ensino da Fisioterapia iniciou-se em Portugal nos anos sessenta e também tinha subjacente o modelo (bio)médico (Sim, 1990; Roberts, 1994). Este modelo assenta num conjunto de premissas acerca do funcionamento do corpo humano e o processo de doença, tais como, o normal/anormal, a separação entre o corpo e a mente, o reducionismo, ou a progressão sequencial, premissas essas que estão também na base da organização do conhecimento da Fisioterapia, influenciando as concepções educativas (Pratt, 1989; Richardson, 1992; Roberts, 1994).

As características da prática profissional modificaram-se profundamente, seja pelas mudanças nos serviços de saúde, seja pela evolução das próprias profissões. Entre as funções e competências esperadas de um recém-formado, podemos citar a criatividade, o espírito crítico, a capacidade de resolução de problemas (Barr, 1980; May & Newman, 1980; Titchen, 1987; Nunley, 1987; Cruz, 1998).

O ensino através da resolução de problemas só muito recentemente começou a fazer parte das actividades lectivas. O desenvolvimento de capacidades cognitivas em contexto profissional constitui hoje uma preocupação central na formação destes profissionais (Norman, 1988; Montecinos & Pantoja, 1991; Cruz, 1998).

O currículo dos Cursos de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia da Instituição da qual faz parte a população em estudo possui uma organização comum no ensino das profissões de saúde, ao nível do ensino superior, ou seja, estrutura-se sequencialmente em torno de três elementos: as ciências base, as disciplinas profissionais, que retractam os problemas típicos da prática profissional, e a prática clínica, que pretende estabelecer a ligação entre a teoria e a prática (Dinham & Stitter, 1986) (Anexo D).

O Currículo

No sentido de dar resposta às mudanças no contexto da prática e ao desenvolvimento da própria profissão, foi criada em 1990 uma comissão de trabalho cuja tarefa era a de construir um novo currículo. Segundo o grupo de revisão curricular (1990), « a elaboração do plano de estudos assentou no perfil profissional, em torno de duas vertentes: a natureza e o desenvolvimento previsível de cada profissão e as condicionantes técnico-pedagógicas resultantes da integração deste ensino no Sistema Educativo Nacional». « Foi dada especial atenção à tipologia das funções, tendo sobretudo em consideração o objectivo de valorizar e mobilizar recursos humanos mais qualificados como factor estratégico para a modernização do país e para a necessidade de acertar o seu ritmo com a Europa».

Cruz (1998) refere que com base nas necessidades, perspectivadas pelos conteúdos funcionais e pelo perfil profissional desejado passou-se à elaboração dos princípios que deveriam reger a formulação dos objectivos, nomeadamente, os objectivos gerais deveriam ser elaborados na perspectiva do aluno, centrados nas funções, e passíveis de ser identificados com a área profissional.

Após a definição dos objectivos gerais foi definido um conjunto de princípios relativos à estruturação de cada curso, de modo a materializar esses objectivos, definindo deste modo o modelo pedagógico em que se deveriam basear os planos de estudo.

As orientações que se salientam da reflexão do modelo pedagógico e que nos indicam o tipo de educação presente neste currículo são: a dominante profissionalizante deste ensino que deverá ser desenvolvida desde o início de cada curso, imprimindo a todas as disciplinas essa intencionalidade e a identificação com a respectiva profissão e a sua envolvente deverá ser explorada de uma forma crescente criando oportunidades dos alunos de experimentar os contextos de actuação e de reflectirem sobre os mesmos.

Os objectivos gerais foram então estabelecidos com base nos conteúdos funcionais da profissão (Anexo E). De uma forma geral podem ser classificados do ponto de vista taxonómico, como sendo objectivos que pressupõem capacidades

cognitivas altas (Bloom, 1956, citado por Grolund & Linn, 1990), e que para a sua concretização parecem sugerir a indução de abordagens do tipo profundo.

Os objectivos concebidos nos planos de estudo dos Cursos de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia, a par das referências acerca dos desafios profissionais e educativos que hoje se fazem sentir, têm subjacente a necessidade de procurar que os alunos desenvolvam uma abordagem do tipo profundo, ou uma abordagem composta, profunda-alto rendimento (Cruz, 1998).

Uma vez definidos os objectivos gerais, estabeleceu-se um conjunto de princípios relativos à estruturação de cada curso, de modo a materializar esses objectivos, definindo deste modo o modelo pedagógico em que se deveriam basear os planos de estudo.

As tarefas que constituem a avaliação institucional dos alunos possuem carácter formativo e sumativo, reflectindo quer o conhecimento teórico subjacente à prática profissional, quer actividades similares às que o aluno deverá enfrentar quando terminar o curso.

O plano de estudos estrutura-se segundo o modelo tradicional, com as disciplinas teóricas a ocupar grande parte do 1º e do 2º ano. As disciplinas práticas são introduzidas no 1º ano, mas é no 2º que têm um número mais significativo. Os conteúdos do 3º e 4º ano encontram-se repartidos entre a aprendizagem em contexto de prática profissional e a formação / reflexão teórica.

Os cursos têm uma carga horária em média de 24 horas semanais, durante 34 semanas. Uma boa percentagem destas aulas ocorre em sala de aula. As metodologias de ensino utilizadas nas aulas teóricas são essencialmente expositivas. Nas aulas teórico-práticas os métodos utilizados são diversificados, passando pela utilização da demonstração e da introdução de métodos activos na resolução de problemas. A avaliação é semestral e de acordo com os conteúdos ministrados podem ser avaliações escritas ou orais que englobam a demonstração prática de alguns procedimentos. Estas avaliações podem ser realizadas ao longo do semestre ou no final deste.

Com a breve caracterização dos planos de estudos, bem como dos métodos e procedimentos de avaliação que preconizam, pretendemos situar o nosso estudo, dando-lhe contexto e procurando também nesse contexto elementos que nos ajudem

a sugerir possíveis interpretações acerca da forma como os alunos abordam as tarefas de aprendizagem.

É de salientar que a informação apresentada tem como objectivo fornecer uma imagem acerca das exigências dos cursos. De alguma forma, e através dos aspectos formais que caracterizam o ensino numa instituição, procurámos explicar que a abordagem adequada seria a abordagem profunda ou a combinação de profunda e de alto rendimento. Seja pelo nível dos objectivos estabelecidos, seja pelo perfil e conteúdos das profissões, é desejável que o aluno, não só esteja motivado para desenvolver a sua aprendizagem, como também utiliza estratégias que sejam compatíveis com a integração e reflexão acerca dos novos conhecimentos.

O modelo presságio-processo-produto preconizado por Biggs enquanto quadro descritivo que postula acerca de um conjunto de relações no âmbito da aprendizagem do aluno, desenvolve-se sobre o ambiente de aprendizagem, no qual os vários elementos se movimentam em busca do seu equilíbrio. A forma como o aluno aborda a tarefa é na fase actual perspectivada na dimensão individual, enquanto predisposição para adoptar preferencialmente um estilo, mas resulta também do constante ajustamento da percepção do que lhe é pedido.

Apesar da concordância conceptual e a terminologia com que o tema é actualmente apresentado, as categorias e conceitos identificados resultam de diferentes metodologias de estudo e de diferentes pressupostos teóricos.

De modo a colmatar estas exigências e para podermos implementar o nosso estudo fizemos a seguinte pesquisa de modo a ficarmos, a saber, o seguinte:

- Como é que ao longo do tempo as questões de abordagem à aprendizagem eram vistas,
- Como é que Biggs define o tipo de abordagem à aprendizagem, a construção do QPE e o relevo dado ao modelo 3P. Biggs descreve neste modelo três dimensões e esclarece como estas dimensões se relacionam entre si,
- Associado à dimensão presságio seleccionamos dos factores do estudante o locus de controle e a relação deste na personalidade do indivíduo. Definimos também a evolução do conceito de locus de controle.

- Admitindo que a aprendizagem não depende exclusivamente das capacidades cognitivas, desenvolvemos também neste capítulo as influências do afecto no processo de aprendizagem,
- Por último tivemos a preocupação de procurar saber como é feito o ensino e as aprendizagens das profissões de Terapeuta Ocupacional e de Fisioterapeuta.

METODOLOGIA

Para que se possa concretizar de forma eficaz e eficiente, qualquer projecto de investigação necessita de ser planeado, no sentido de se conhecer o porquê, o quando e o como agir. Tendo em conta estas preocupações, iremos apresentar o nosso desenho do projecto de investigação.

Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo descritivo e comparativo (Ribeiro, 1999). Os estudos observacionais - descritivos de comparação focam mais de um grupo e são escolhidos com base no critério de cada um dos grupos possuir características de interesse.

Questões de Investigação

Para a nossa investigação foram colocadas questões seguindo os pressupostos do modelo 3P. Assim, quanto à dimensão presságio procuramos obter dados relativos ao sexo, idade, escolaridade, curso, ano que os alunos frequentavam, habilitações académicas e profissionais dos pais e por último os valores obtidos na escala IPC de Levenson (locus de controle).

Relativamente à escala IPC de Levenson questionamos o seguinte:

Questão 1: Será que há diferenças significativas entre os valores obtidos na Escala IPC de Levenson nas diferentes variáveis (controle interno, controle de outros poderosos e ausência de controle)?

Questão 2: Será que há diferenças significativas nas três variáveis da Escala IPC de Levenson (Locus de controle) nos alunos do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional entre 1º e 2º momento?

Questão 3: Será que há diferenças significativas nas três variáveis da Escala IPC de Levenson (Locus de controle) nos alunos do 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional entre 1º e 2º momento?

Questão 4: Será que há diferenças significativas nas três variáveis da Escala IPC de Levenson (Locus de controle) nos alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia entre 1º e 2º momento?

Questão 5: Será que há diferenças significativas nas três variáveis da Escala IPC de Levenson (Locus de controle) nos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia entre 1º e 2º momento?

Questão 6: Será que há diferenças nos valores obtidos na Escala IPC de Levenson (Locus de controle), entre os alunos de Fisioterapia de 1998 e os de 2004?

Na dimensão processo, de acordo com o questionário de processos de estudo (QPE) colocámos as seguintes questões:

Questão 7: Será que há diferenças significativas nos valores obtidos entre as variáveis estratégia, a motivação e a abordagem nos dois cursos e nos dois anos?

Questão 8: Será que existem diferenças significativas nos valores obtidos nas estratégias, nas motivações e nas abordagens entre os alunos do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional, nos dois momentos?

Questão 9: Será que existem diferenças significativas nos valores obtidos nas estratégias, nas motivações e nas abordagens entre os alunos do 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional, nos dois momentos?

Questão 10: Será que existem diferenças significativas nos valores obtidos nas estratégias, nas motivações e nas abordagens entre os alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia?

Questão 11: Será que existem diferenças significativas nos valores obtidos nas estratégias, nas motivações e nas abordagens entre os alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia?

Questão 12: Será que existem diferenças, entre os valores obtidos nos 1º e 2º momentos, no Curso de Fisioterapia em 1998 e em 2004, no que se refere às estratégias, motivações e abordagens adoptadas?

Na dimensão produto verificámos as classificações dos alunos e colocámos as seguintes questões na perspectiva de poder relacionar o rendimento académico e o tipo de abordagem:

Questão 13: Será que existe uma relação entre as abordagens utilizadas no Curso de Terapia Ocupacional e o rendimento académico?

Questão 14: Será que existe uma relação entre as abordagens utilizadas no Curso de Fisioterapia e o rendimento académico?

Para relacionar algumas das variáveis da dimensão presságio com a dimensão processo foram colocadas as seguintes questões:

Questão 15: Será que existe correlação entre os valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Terapia Ocupacional, no 1º e no 2º momento?

Questão 16: Será que existe correlação entre os valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Fisioterapia, no 1º e 2º momento?

População e Amostra

O âmbito da implementação do projecto está circunscrito a uma Instituição de Ensino, sediada na área de Lisboa, sendo a população constituída pelos alunos do Cursos Bietápicos de Licenciatura em Terapia Ocupacional e em Fisioterapia.

De acordo com os dados fornecidos pelos serviços da instituição estavam inscritos no ano lectivo 2003-2004, 413 alunos. Distribuídos respectivamente pelos dois cursos nos quatro anos da licenciatura, 157 alunos da Terapia Ocupacional e 256 alunos da Fisioterapia.

Na nossa amostra fazem parte os alunos do 1º e do 3º ano do curso de Terapia Ocupacional e do curso de Fisioterapia:

- No 1º ano de Terapia Ocupacional estavam inscritos 36 estudantes e no 3º ano estão inscritos 28.
- No 1º ano de Fisioterapia estavam inscritos 59 estudantes e no 3º ano estão inscritos 55.

Assim, considerámos como população-alvo deste estudo o universo dos alunos do 1º e 3º ano de ambos os cursos.

Para realizar este trabalho de investigação era nossa intenção recolher uma amostra tão extensa quanto possível. O critério de selecção consistiu em saber se existiam alunos repetentes e excluí-los da nossa amostra porque supostamente teriam feito alguma aprendizagem que poderia influenciar os resultados. O outro critério foi pedir para passarem os questionários nas aulas em que tivesse o maior número de alunos presentes, de modo a podermos receber o máximo de questionários.

A distribuição e a recolha dos questionários foram efectuadas nos meses de Novembro de 2003 e Maio de 2004. Distribuímos 150 questionários em Novembro e 140 em Maio. Obtivemos de retorno no final destes dois momentos 118 questionários.

Alguns questionários foram anulados porque os alunos não responderam correctamente aos mesmos quer por omissão da maior parte das questões quer por incorrecta sinalização ou ainda por não estarem em sala de aula no dia em que se passaram os questionários. No mês de Maio os alunos de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia já estão nos locais de estágio e foi difícil a recolha dos 140 questionários. Ficamos assim com 118 elementos para a nossa amostra.

Os instrumentos utilizados no nosso estudo são:

- Questionário de caracterização da amostra (anexo A)
- Questionário de Processos de Estudo (QPE) (versão portuguesa do Study Process Questionnaire Biggs, 1987 traduzido por Rosário, 1995) (anexo B)
- Escala IPC de Levenson (anexo C)

As variáveis do nosso estudo são as seguintes:

Variáveis de caracterização: decorrentes do questionário de identificação da amostra.

Outras variáveis: rendimento escolar obtido no 1º e 2º semestre nos dois anos dos dois cursos e a respectiva nota final; variáveis decorrentes da aplicação do Questionário de Processos de Estudo (QPE) e da Escala de Levenson (Locus de controle-IPC).

Instrumentos de Medida

Questionário de Processos de Estudo

O Questionário do Processo de Estudo foi concebido por Biggs e traduzido e validado por Rosário (Cruz, 1998). De seguida iremos especificar a descrição do questionário incluindo, normas de correcção, fiabilidade, validade e normas de interpretação das pontuações.

O mesmo procedimento irá ser feito com o questionário da Escala IPC de Levenson.

O questionário de processos de estudo (QPE) de Biggs (1987) foi concebido com o intuito de avaliar quais as estratégias e as motivações que os alunos do ensino superior seleccionam.

A elaboração da escala de avaliação dos processos de estudo e aprendizagem (nível universitário) é da autoria de John Biggs, o qual tem realizado várias investigações acerca dos complexos processos de aprendizagem que os estudantes adoptam. Em 1970, construiu um questionário de avaliação da conduta de estudo que denominou Study Behavior Questionnaire (SBQ), que posteriormente deu origem ao Questionário de Avaliação dos Processos de Estudo e Aprendizagem para estudantes de nível universitário.

Investigações posteriores realizadas pelo mesmo autor permitiram-lhe identificar e avaliar as principais dimensões e factores que integram os vários

mecanismos psicológicos que definem a conduta de estudo e aprendizagem adotada pelos estudantes no seu trabalho acadêmico.

Trata-se de um questionário de auto-preenchimento, constituído por 42 itens, cada um elaborado em Escala de Likert (1 a 5), que possibilita num primeiro nível a obtenção de pontuações (scores) para seis escalas de motivos e estratégias de aprendizagem e que implicam as tarefas de estudo e aprendizagem em geral. Num segundo nível obtêm-se os scores de três escalas de abordagem à aprendizagem que integram os motivos e estratégias.

As escalas de Likert utilizam-se para registar o grau de concordância com determinada afirmação ou atitude, uma crença, ou um juízo de valor (Tuckman, 2002).

De forma abreviada iremos utilizar na cotação do questionário as seguintes siglas Tabela 3:

MS: motivação superficial, ES: estratégia superficial, MP: motivação profunda, EP: estratégia profunda, MAR: motivação alto rendimento, EAR: estratégia alto rendimento, AS: abordagem superficial, AP: abordagem profunda e AAR: abordagem alto rendimento.

Tabela 3: Itens das escalas e subescalas do QPE e respectiva cotação

Escalas	Pontuações dos itens
Motivação superficial (MS)	1+2+3+4+5+6+7
Motivação profunda (MP)	15+16+17+18+19+20+21
Motivação alto rendimento (MAR)	29+30+31+32+33+34+35
Estratégia superficial (ES)	8+9+10+11+12+13+14
Estratégia profunda (EP)	22+23+24+25+26+27+28
Estratégia alto rendimento (EAR)	36+37+38+39+40+41+42
Subescalas	Pontuação das subescalas
Abordagem superficial (AS)	(Motivação superficial + Estratégia superficial)
Abordagem profunda (AP)	(Motivação profunda + Estratégia profunda)
Abordagem alto rendimento (AAR)	(Motivação alto rendimento + Estratégia alto rendimento)

Para o nosso estudo vamos respeitar a versão proposta pelo autor.

Escala IPC de Levenson

De seguida iremos apresentar e descrever a Escala IPC de Levenson incluindo as normas de correcção e interpretação das pontuações obtidas.

A Escala IPC de Levenson surge da multidimensionalidade do constructo locus de controle. Os trabalhos de Levenson (1973; 1981, citados por Colaço, 1992), levaram a uma divisão da dimensão externalidade, tal como tinha sido definida por

Rotter (1966, citado por Colaço, 1992 e Cruz, 1998), em duas componentes distintas, consoante a atribuição é feita ao acaso ou à sorte ou ao controle de outros poderosos.

Levenson fez uma revisão da escala Locus de controle interno-externo de Rotter para adultos, construindo três escalas (IPC), medindo três tipos de expectativas: expectativas num controle interno (escala I), expectativas no controle de outros poderosos (escala P) e expectativas numa ausência de controle (escala C). As três dimensões avaliadas pela escala IPC são independentes no sentido em que teoricamente não se prevê que exista relação entre si.

As três escalas estão organizadas como uma escala de atitudes unificada, composta por 24 itens (8 por cada), num formato de resposta de Likert de seis pontos, permitindo o cálculo de três indicadores, cuja pontuação pode variar de 8 a 48 pontos. Tal como no questionário QPE apresentado anteriormente este tipo de escala usa-se sempre que pretendemos registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação ou atitude, uma crença, ou um juízo de valor (Tuckman, 2002).

Os itens da sub-escala correspondem às seguintes questões como se pode verificar na Tabela 4:

Tabela 4: Número da questão a que correspondem os itens da sub-escala.

Escala	1	4	5	9	18	19	21	23
Expectativas num controle interno (I)	1	4	5	9	18	19	21	23
Expectativas no controle de outros poderosos (C)	2	6	7	10	12	14	16	24
Expectativas numa ausência de controle (P)	3	8	11	13	15	17	20	22

É feita a soma aritmética dos valores respondidos que podem variar entre 1 e 6 valores. Para obter a soma para a escala I, P ou C teremos que somar os resultados correspondentes às afirmações de acordo com a Tabela 4.

A escala referida foi aplicada e estudada através de uma análise factorial na população portuguesa a 944 indivíduos de ambos os sexos, por Relvas, Serra, Saraiva & Coelho (1984), estando aferida, à data, para a população portuguesa.

Procedimentos

Após a selecção da amostra, da qual foram excluídos os alunos que se encontravam a repetir o mesmo ano de curso, procedeu-se à codificação dos questionários. O objectivo desta codificação foi o de garantir aos alunos o anonimato e ao investigador a possibilidade de diminuir o efeito da expectativa.

Assim, solicitou-se a um outro docente que aleatoriamente atribuisse um número aos alunos do 1º ano, entre 1000 e 1999, e entre 3000 e 3999 aos alunos do 3º ano do curso de Terapia Ocupacional. Efectuou-se o mesmo procedimento para o curso de Fisioterapia e foram dados números entre 2000 e 2999 aos alunos do 1º ano e 4000 a 4999 para os do 3º ano.

O número atribuído foi depois colocado numa listagem que continha todos os nomes dos alunos que constituíam a amostra, de forma a garantir que o número identificava o aluno. A relação nome-número só foi conhecida pelo docente que seleccionou o número e o aplicou. No final, esse docente escreveu o nome do aluno num envelope A4, no qual introduziu o questionário do processo de estudo, a escala IPC de Levenson e um envelope A5 que continha no seu interior o número atribuído a esse aluno.

A folha inicial continha além da explicação do que era solicitado, aspectos relacionados com a caracterização da amostra como os dados pessoais, a idade, o sexo, o curso, o ano, o nível de escolaridade dos pais e a profissão destes.

Os instrumentos foram ministrados na 1ª semana de Novembro e na 1ª semana de Maio, aos 1º e 3º anos do Curso Superior de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia, em situação de sala de aula, possibilitando aos alunos o seu preenchimento durante o tempo lectivo.

Os questionários foram ministrados nos cursos por um elemento que não fazia parte da equipa que iria analisar e interpretar os resultados.

Foi explicado a esse elemento o que iria ser pedido aos alunos. Verificámos o número de páginas dos questionários e chamámos a atenção para a marcação no envelope dos números e da correspondência com o nome.

As instruções fornecidas foram as seguintes:

«Verifiquem se receberam três questionários. Um de identificação (uma folha), outro da Escala de IPC de Levenson (três folhas, uma é as instruções) e finalmente o Questionário de Processos de Estudo (uma folha de instruções, três de questões e uma outra folha onde serão feitos os registos).

Por favor verifiquem se responderam a todas as questões de todos os questionários.

Após o preenchimento dos questionários, coloquem-nos no envelope pequeno».

De seguida o envelope maior foi destruído para preservação do anonimato, agradecemos a colaboração e entregaram-se os questionários para análise.

Quando os alunos efectuaram o preenchimento em Novembro não lhes foi referido que em Maio iria ser novamente passado o questionário.

No segundo momento só foram passados o questionário da Escala de Levenson (Locus de controle IPC) e o questionário Processos de Estudo (Biggs, traduzido por Rosário, 1995 e citado por Cruz, 1998).

No final do 1º semestre foram recolhidas as notas obtidas pelos alunos da amostra.

No final do 2º semestre efectuou-se o mesmo procedimento. Além destes procedimentos foi tido em conta o resultado (nota) final que os alunos obtiveram no final do ano.

Um outro procedimento efectuado foi pesquisar os resultados obtidos num estudo idêntico realizado na mesma escola e incluindo esse mesmo grupo. O estudo realizou-se em 1998 com os alunos da Fisioterapia do 1º e 3º ano. À semelhança desse estudo desenhou-se um idêntico de modo a permitir a comparação entre estes grupos. Para tal, começamos por utilizar como metodologias no nosso estudo os seguintes métodos de análise estatística:

- Análise da consistência interna (Alpha de Cronbach) do Questionário de Processos de Estudo e da Escala IPC de Levenson.

De seguida e de acordo com as questões de investigação elaboradas procedeu-se às respectivas análises estatísticas.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados neste estudo.

Numa primeira parte são apresentados os dados relativos ao cálculo da consistência interna (Alpha de Cronbach) para verificar do Questionário de Processos de Estudo e da Escala IPC de Levenson.

Considera-se uma boa consistência interna quando o α excede um valor de 0,80, sendo no entanto, aceitáveis valores acima de 0,60, sobretudo quando as escalas têm um número de itens muito baixo (Ribeiro, 1999).

Fomos verificar a consistência interna para cada uma das escalas.

Numa segunda parte apresentamos e discutimos os resultados referentes às questões estabelecidas.

Tabela 5: Alpha de Cronbach para o Questionário Processos de Estudo

<i>Escala</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
Motivação Superficial	0,482
Estratégia Superficial	0,700
Motivação Profunda	0,695
Estratégia Profunda	0,458
Motivação de Alto rendimento	0,698
Estratégia de Alto Rendimento	0,710

Relativamente às escalas obtivemos consistência interna aceitável em quatro das escalas do teste (estratégia de alto rendimento, estratégia superficial, motivação de alto rendimento e motivação profunda), apresentando as outras duas escalas um

valor baixo (motivação superficial e estratégia profunda), como podemos verificar na Tabela 5.

De seguida iremos apresentar os resultados obtidos na Escala de Locus de Controle de Levenson. Este teste é constituído por três escalas (IPC) medindo três tipos de expectativas: expectativas num controle interno (escala I), expectativas num controle de outros poderosos (escala P) e expectativas numa ausência de controle (escala C). As três dimensões avaliadas pela escala IPC são independentes no sentido em que não se prevê existir relação entre si.

Tabela 6: Alpha de Cronbach para a Escala de Locus de Controlo de Levenson.

<i>Escala</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
Expectativas num controle interno (I)	0,425
Expectativas no controle de outros poderosos (C)	0,664
Expectativas numa ausência de controle (P)	0,695

Das três subescalas do teste duas apresentam uma consistência aceitável (escala (P) e a escala (C)). A outra escala revela efectivamente um valor baixo de consistência interna (escala (I)) como podemos verificar na Tabela 6.

A seguir à consistência interna dos instrumentos vamos, de acordo com o modelo 3P, proceder à apresentação dos nossos resultados. Assim, no que concerne à dimensão presságio iremos descrever os dados obtidos através do questionário de caracterização da amostra (sexo, idade, curso e ano que frequentam, habilitações académicas e profissão dos pais) e da escala IPC de Levenson (locus de controle).

Os dados foram obtidos através do questionário de caracterização da amostra.

Tabela 7: Distribuição dos indivíduos quanto ao sexo

	Frequência	Porcentagem
masculino	22	18,6
feminino	96	81,4
Total	118	100,0

Relativamente à variável sexo, verificamos que existe uma maior percentagem de alunos do sexo feminino. Considerando a totalidade da nossa amostra, 81,4% são do sexo feminino e 18,6% são do sexo masculino, como se pode ver na Tabela 7.

Tabela 8: Distribuição dos indivíduos quanto à idade

	Frequência	Porcentagem
17,00	5	4,2
18,00	34	28,8
19,00	21	17,8
20,00	24	20,3
21,00	16	13,6
22,00	6	5,1
23,00	7	5,9
24,00	2	1,7
26,00	1	,8
28,00	1	,8
39,00	1	,8
Total	118	100,0

Em relação à variável idade verificamos que as idades da nossa amostra variam entre os 17 anos e os 39 anos. A maior percentagem de alunos tem 18 anos (28,8%). A faixa etária dos 18 aos 21 anos de idade é ocupada por 95 alunos, 80% do total da nossa amostra, como se pode verificar na Tabela 8.

Tabela 9: Distribuição dos indivíduos quanto à escolaridade

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
1º ano de Terapia Ocupacional	26	22,0	22,0
1º ano de Fisioterapia	48	40,7	40,7
3º ano de Terapia Ocupacional	23	19,5	19,5
3º ano de Fisioterapia	21	17,8	17,8
Total	118	100,0	100,0

Relativamente à variável escolaridade, como podemos ver na Tabela 9 fazem parte da nossa amostra, 118 alunos distribuídos pelos dois anos dos dois cursos.

Tabela 10: Distribuição dos indivíduos quanto ao curso

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Terapia Ocupacional	49	41,5	41,5
Fisioterapia	69	58,5	58,5
Total	118	100,0	100,0

O Curso com maior frequência é o de Fisioterapia com um total de 69 alunos enquanto que, o Curso de Terapia Ocupacional apresenta 49 alunos. Tabela 10.

Tabela 11: Distribuição dos indivíduos pelas habilitações académicas do pai

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
1º Ciclo do Ensino Básico ou 4ª Classe	24	20,3	20,7
2º Ciclo do Ensino Básico ou 6º ano	12	10,2	10,3
3º Ciclo ou 9º ano completo	13	11,0	11,2
Secundário	25	21,2	21,6
Frequência Universitária	8	6,8	6,9
Curso Superior Universitário ou Politécnico	34	28,8	29,3
Total	116	98,3	100,0
Não válidos	2	1,7	
Total	118	100,0	

Em relação a esta variável, dos 118 pais apenas 116 responderam. De acordo com a Tabela 11 podemos constatar que aproximadamente um terço dos pais tem curso superior universitário ou politécnico.

Tabela 12: Distribuição dos indivíduos pelas habilitações académicas da mãe

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
1º Ciclo do Ensino Básico ou 4ª classe	22	18,6	19,0
2º Ciclo do Ensino Básico ou 6º ano	8	6,8	6,9
3º Ciclo do Ensino Básico ou 9º ano	22	18,6	19,0
Secundário	22	18,6	19,0
Frequência Universitária	4	3,4	3,4
Curso Superior Universitário ou Politécnico	38	32,2	32,8
Total	116	98,3	100,0
Não válidos	2	1,7	
Total	118	100,0	

Podemos verificar na Tabela 12 que cerca de um terço das mães tem curso superior universitário ou politécnico.

Tabela 13: Distribuição dos indivíduos quanto à profissão do pai

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
membros das forças armadas	2	1,7	1,7
quadros superiores da administração pública, dirigentes	2	1,7	1,7
especialistas das profissões intelectuais e científicas	32	27,1	27,4
técnicos e profissionais de nível intermédio	12	10,2	10,3
peçoal administrativo e similares	22	18,6	18,8
Pessoal dos serviços e vendedores	29	24,6	24,8
agricultores e trabalhadores qualificados da agric. e pescas	2	1,7	1,7
operários, artífices e trabalhadores similares	11	9,3	9,4
operadores de instalação e máquinas e trabalhadores da monta	4	3,4	3,4
trabalhadores não qualificados	1	,8	,9
Total	117	99,2	100,0
Não válidos	1	,8	
Total	118	100,0	

Em relação à variável da profissão do pai, seguimos a Classificação Nacional de Profissões (1994) proposta pelo Instituto Nacional de Estatística (Anexo F). Como

podemos observar na Tabela 13 dos 118 pais, o maior número de pais classifica-se no grupo de especialistas das profissões intelectuais e científicas, seguido do grupo de pessoal dos serviços e vendedores.

Tabela 14: Distribuição dos indivíduos quanto à profissão da mãe

	Frequência	percentagem	Percentagem válida
quadros superiores da administração pública, dirigentes	1	,8	,9
especialistas das profissões intelectuais e cient.	32	27,1	27,4
técnicos e profissionais de nível intermédio	7	5,9	6,0
peçoal administrativo e similares	33	28,0	28,2
peçoal dos serviços e vendedores	19	16,1	16,2
agricultores e trabalhadores qualificados da agricul. e pesc	3	2,5	2,6
operários, artífices e trabalhadores similares	4	3,4	3,4
trabalhadores não qualificados	18	15,3	15,4
Total	117	99,2	100,0
Não válidos	1	,8	
Total	118	100,0	

Em relação à variável da profissão da mãe, seguimos igualmente a Classificação Nacional de Profissões (1994) proposta pelo Instituto Nacional de Estatística. Deste modo temos que o maior número de mães se situa na categoria pessoal administrativo e similares, seguida de perto da categoria especialistas das profissões intelectuais e científicas. Tabela 14.

De acordo com a dimensão presságio iremos apresentar os resultados obtidos na Escala IPC de Levenson relativos às questões que colocamos.

Questão 1: Será que há diferenças significativas entre os valores obtidos na Escala IPC de Levenson nas diferentes variáveis (controle interno, controle de outros poderosos e ausência de controle)?

Tabela 15 - Valores obtidos nas variáveis decorrentes da aplicação da Escala IPC de Levenson – 1º momento

		Terapia Ocupacional		Fisioterapia	
		1º ano n=26	3º ano n=23	1º ano n=48	3º ano n=21
Controle Interno (I)	X	30,23	32,00	31,39	33,38
	DP	2,62	3,26	4,05	4,11
Controle Outros Poderosos (C)	X	25,15	19,82	21,89	22,00
	DP	3,28	4,19	5,11	4,33
Ausência de Controle (P)	X	21,88	22,69	23,47	24,19
	DP	4,06	4,90	4,59	3,74
Escala IPC	gl	1,00	1,00	1,00	1,00
	F	54,07	54,02	67,02	76,58
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

A análise estatística revelou que há diferenças significativas entre os valores das diferentes variáveis, sendo a variável controle interno a que apresenta o valor de média superior em ambos os cursos e ambos os anos ($p < 0.001$).

Questão 2: Será que há diferenças significativas nas três variáveis da Escala IPC de Levenson (Locus de controle) nos alunos do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional entre o 1º e o 2º momento?

Tabela 16: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos nos alunos do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional no 1º e 2º momento

		Média	n	Desvio padrão
1º par	Controle interno 1	30,2308	26	2,62766
	Controle interno 2	31,0385	26	2,90490
2º par	Ausência de controle 1	21,8846	26	4,06278
	Ausência de controle 2	22,8462	26	3,41400
3º par	Controle de outros poderosos 1	25,1538	26	3,28259
	Controle de outros poderosos 2	24,8077	26	2,68357

		Diferença entre os pares				
		Média	Desvio padrão	t	gl	p
1º par	Controle interno 1 - Controle interno 2	-,80769	2,98019	-1,382	25	,179
2º par	Controle de outros poderosos 1 - Controle de outros poderosos 2	-,96154	4,08393	-1,201	25	,241
3º par	Ausência de controle 1 - Ausência de controle 2	,34615	2,95218	,598	25	,555

Como podemos verificar na Tabela 16 o teste estatístico revelou que não há diferenças significativas na Escala IPC de Levenson entre os dois momentos no 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional.

Questão 3: Será que há diferenças significativas nas três variáveis da Escala IPC de Levenson (Locus de controle) nos alunos do 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional entre o 1º e o 2º momento?

Tabela 17: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos nos alunos do 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional no 1º e no 2º momento

		Média	n	Desvio padrão
1º par	Controle interno 1	32,0000	23	3,26134
	Controle interno 2	32,5652	23	3,53972
2º par	Controle de outros poderosos 1	19,8261	23	4,19580
	Controle de outros poderosos 2	20,3913	23	5,09669
3º par	Ausência de controle 1	22,6957	23	4,90301
	Ausência de controle 2	24,2609	23	3,48004

		Diferença entre os pares				
		Média	Desvio padrão	t	gl	p
1º par	Controle interno 1 - Controle interno 2	-,56522	3,20264	-,846	22	,406
2º par	Controle outros poderosos 1 - Controle outros poderosos 2	-,56522	3,71515	-,730	22	,473
3º par	Ausência de controle 1 - Ausência de controle 2	-1,56522	3,70290	-2,027	22	,055

Como podemos verificar na Tabela 17 o teste estatístico revelou que não há diferenças significativas na Escala IPC de Levenson entre os dois momentos no 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional, embora a ausência de controle esteja muito próxima do valor máximo admitido para p (0.05). Pode-se, então, afirmar que existe uma tendência para a subida da expectativa de ausência de controle entre o início e o final do ano lectivo.

Questão 4: Será que há diferenças significativas nas três variáveis da Escala IPC de Levenson (Locus de controle) nos alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia entre o 1º e o 2º momento?

Tabela 18: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos nos alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia no 1º e no 2º momento

		Média	n	Desvio padrão
1º par	Controle interno 1	31,3958	48	4,05148
	Controle interno 2	32,1250	48	3,31101
2º par	Controle outros poderosos 1	21,8958	48	5,11252
	Controle outros poderosos 2	22,1250	48	5,59112
3º par	Ausência de controle 1	23,4792	48	4,59412
	Ausência de controle 2	24,0833	48	4,60727

		Diferença entre os pares		t	gl	p
		Média	Desvio padrão			
1º par	Controle interno 1 - Controle interno 2	-,72917	3,31816	-1,522	47	,135
2º par	Controle outros poderosos 1 - Controle outros poderosos 2	-,22917	4,15774	-,382	47	,704
3º par	Ausência de controle 1 - Ausência de controle 2	-,60417	3,64219	-1,149	47	,256

Como podemos verificar na Tabela 18 o teste revelou que não há diferenças significativas na Escala IPC de Levenson entre os dois momentos no 1º ano do Curso de Fisioterapia.

Questão 5: Será que há diferenças significativas nas três variáveis da Escala IPC de Levenson (Locus de controle) nos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia entre o 1º e o 2º momento?

Tabela 19: Escala IPC de Levenson - resultados obtidos nos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia no 1º e no 2º momento

		Média	n	Desvio padrão
1º par	Controle interno 1	33,3810	21	4,11675
	Controle interno 2	33,4762	21	4,65424
2º par	Controle outros poderosos 1	22,0000	21	4,33590
	Controle outros poderosos 2	20,4762	21	5,02612
3º par	Ausência de controle 1	24,1905	21	3,74992
	Ausência de controle 2	22,7143	21	4,11270

		Diferença entre os pares		t	gl	p
		Média	Desvio padrão			
1º par	Controle interno 1 - Controle interno 2	-,09524	4,86729	-,090	20	,929
2º par	Controle outros poderosos 1 - Controle outros poderosos 2	1,52381	4,46787	1,563	20	,134
3º par	Ausência de controle 1 - Ausência de controle 2	1,47619	3,99524	1,693	20	,106

Como podemos verificar na Tabela 19 o teste estatístico revelou que não há diferenças significativas na Escala IPC de Levenson nos dois momentos no 3º ano do Curso de Fisioterapia.

Questão 6: Será que há diferenças nos valores obtidos na Escala IPC de Levenson (Locus de controle), entre os alunos de Fisioterapia de 1998 e os de 2004?

Tabela 20: Valores na Escala IPC de Levenson obtidos pelos alunos do 1º ano de Fisioterapia em 1998 e 2004

	1º Ano		1º Ano	
	1998		2004	
	X	DP	X	DP
I (Controle interno)	30,58	3,93	31,39	4,05
P (Controle de outros poderosos)	21,96	4,98	21,89	5,11
C (Ausência de controle)	24	3,81	23,47	4,59

De acordo com a Tabela 20, tanto em 1998 como em 2004, os valores mais altos das médias, no 1º ano, são no controle interno (I), seguido da ausência de controle (C) e por último do controle de outros poderosos(P).

Tabela 21: Valores na Escala IPC de Levenson obtidos pelos alunos do 3º ano de Fisioterapia em 1998 e 2004

	3º Ano		3º Ano	
	1998		2004	
	X	DP	X	DP
I (Controle interno)	31,92	3,91	33,38	4,11
P (Controle de outros poderosos)	22,63	4,83	22,00	4,33
C (Ausência de controle)	23,95	4,32	24,19	3,74

Na Tabela 21 podemos verificar que ao nível do 3º ano os resultados são idênticos aos do 1º ano. Os valores de média mais altos são no controle interno (I), seguido da ausência de controle (C) e por último do controle de outros poderosos (P).

De acordo com a dimensão processo, seleccionámos o questionário de processos de estudo e colocámos as seguintes questões:

Questão 7: Será que há diferenças significativas nos valores obtidos entre as estratégias, as motivações e as abordagens nos dois cursos e nos dois anos?

Tabela 22: Anova medidas repetidas – valores obtidos no QPE – 1º momento

		Terapia Ocupacional		Fisioterapia	
		1º ano n=26	3º ano n=23	1º ano n=48	3º ano n=21
Estratégia Superficial	X	24,30	23,04	24,06	23,80
	DP	3,49	4,27	2,99	4,36
Estratégia Profunda	X	21,11	21,52	21,25	22,23
	DP	2,99	2,90	2,59	3,16
Estratégia Alto Rendimento	X	26,80	26,17	26,41	26,23
	DP	2,85	3,08	3,78	3,44
Variável Estratégia	gl	1	1	1	1
	F	12,00	11,90	17,84	7,26
	p	0,002	0,002	0,000	0,014
Motivação Superficial	X	21,80	21,26	22,29	21,42
	DP	3,16	2,63	2,90	1,91
Motivação Profunda	X	24,03	22,08	22,85	23,42
	DP	2,91	4,04	3,42	3,12
Motivação Alto Rendimento	X	22,53	22,17	22,66	21,76
	DP	3,80	4,40	3,36	3,93
Variável Motivação	gl	1	1	1	1
	F	0,64	1,36	0,68	0,14
	p	0,432	0,256	0,414	0,717
Abordagem Superficial	X	46,19	43,86	46,39	45,23
	DP	5,13	7,00	4,83	5,18
Abordagem Profunda	X	45,15	43,52	44,10	45,66
	DP	4,77	6,27	4,86	5,37
Abordagem Alto Rendimento	X	49,53	48,34	49,08	48,00
	DP	5,62	6,58	6,25	6,38
Variável Abordagem	gl	1	1	1	1
	F	7,74	13,29	12,67	4,86
	p	0,100	0,001	0,001	0,039

A Anova medidas repetidas revelou a existência de diferenças significativas nos dois cursos e nos dois anos, na estratégia alto rendimento em que o valor de média desta é superior comparativamente com a variável profunda e superficial. Em relação à variável motivação não obtivemos diferenças significativas entre as três variáveis. Quanto à variável abordagem há diferenças significativas no 3º ano de Terapia Ocupacional e no curso de Fisioterapia, sendo os valores de média superiores na abordagem alto rendimento comparativamente com a abordagem superficial e profunda. Tabela 22.

Questão 8: Será que existem diferenças significativas nos valores obtidos nas estratégias, nas motivações e nas abordagens entre os alunos do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional, nos dois momentos?

Tabela 23: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas no 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional

		Média	n	Desvio padrão
1º par	Motivação Superficial 1	21,8077	26	3,16252
	Motivação Superficial 2	20,2692	26	3,40068
2º par	Estratégia Superficial 1	24,3077	26	3,49593
	Estratégia Superficial 2	23,1154	26	2,97088
3º par	Motivação Profunda 1	24,0385	26	2,91864
	Motivação Profunda 2	22,9615	26	3,11744
4º par	Estratégia Profunda 1	21,1154	26	2,99769
	Estratégia Profunda 2	20,4231	26	2,53256
5º par	Motivação Alto Rendimento 1	22,5385	26	3,80768
	Motivação Alto Rendimento 2	21,5000	26	2,06398
6º par	Estratégia Alto Rendimento 1	26,8077	26	2,85684
	Estratégia Alto Rendimento 2	26,6538	26	2,51304
7º par	Abordagem Superficial 1	46,1923	26	5,13045
	Abordagem Superficial 2	43,3846	26	5,49965
8º par	Abordagem Profunda 1	45,1538	26	4,77236
	Abordagem Profunda 2	43,3846	26	4,63963
9º par	Abordagem Alto Rendimento 1	49,5385	26	5,62303
	Abordagem Alto Rendimento 2	48,1538	26	3,58544

		Diferenças entre os pares				
		Média	Desvio padrão	t	gl	p
1º par	Motivação Superficial 1 - Motivação Superficial 2	1,53846	3,80768	2,060	25	,050
2º par	Estratégia Superficial 1 - Estratégia Superficial 2	1,19231	3,11152	1,954	25	,062
3º par	Motivação Profunda 1 - Motivação Profunda 2	1,07692	3,46321	1,586	25	,125
4º par	Estratégia Profunda 1 - Estratégia Profunda 2	,69231	4,03752	,874	25	,390
5º par	Motivação Alto Rendimento 1 - Motivação Alto Rendimento 2	1,03846	3,15570	1,678	25	,106
6º par	Estratégia Alto Rendimento 1 - Estratégia Alto Rendimento 2	,15385	2,86625	,274	25	,787
7º par	Abordagem Superficial 1 - Abordagem Superficial 2	2,80769	4,64775	3,080	25	,005
8º par	Abordagem Profunda 1 - Abordagem Profunda 2	1,76923	6,38315	1,413	25	,170
9º par	Abordagem Alto Rendimento 1 - Abordagem Alto Rendimento 2	1,38462	5,03648	1,402	25	,173

O t-teste para amostras dependentes revela a existência de diferenças significativas, no 1º ano, entre o 1º e o 2º momento, nas variáveis: motivação superficial e abordagem superficial. No 1º momento os valores de média são superiores ao 2º momento na motivação superficial 1 (21,80) e motivação superficial 2 (20,26); podemos também ver na Tabela 23 que o mesmo se passa na abordagem superficial 1 e que a estratégia superficial está perto do valor estabelecido para ser considerado significativo.

Questão 9: Será que existem diferenças significativas nos valores obtidos nas estratégias, nas motivações e nas abordagens entre os alunos do 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional, nos dois momentos?

Tabela 24: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas no 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional

		Média	n	Desvio padrão
1º par	Motivação Superficial 1	21,2609	23	2,63227
	Motivação Superficial 2	20,6957	23	3,00658
2º par	Estratégia Superficial 1	23,0435	23	4,27974
	Estratégia Superficial 2	22,3913	23	3,01118
3º par	Motivação Profunda 1	22,0870	23	4,04422
	Motivação Profunda 2	21,4783	23	3,76430
4º par	Estratégia Profunda 1	21,5217	23	2,90563
	Estratégia Profunda 2	21,0000	23	3,43776
5º par	Motivação Alto Rendimento 1	22,1739	23	4,40714
	Motivação Alto Rendimento 2	21,8696	23	3,70877
6º par	Estratégia Alto Rendimento 1	26,1739	23	3,08445
	Estratégia Alto Rendimento 2	26,0000	23	2,92326
7º par	Abordagem Superficial 1	43,8696	23	7,00198
	Abordagem Superficial 2	43,4783	23	5,76722
8º par	Abordagem Profunda 1	43,5217	23	6,27310
	Abordagem Profunda 2	42,9130	23	6,00691
9º par	Abordagem Alto Rendimento 1	48,3478	23	6,58241
	Abordagem Alto Rendimento 2	47,7826	23	5,89265

		Diferença entre os pares				
		Média	Desvio Padrão	t	gl	p
1º par	Motivação Superficial 1 - Motivação Superficial 2	,56522	2,59065	1,046	22	,307
2º par	Estratégia Superficial 1 - Estratégia Superficial 2	,65217	3,49816	,894	22	,381
3º par	Motivação Profunda 1 - Motivação Profunda 2	,60870	2,48155	1,176	22	,252
4º par	Estratégia Profunda 1 - Estratégia Profunda 2	,52174	2,98282	,839	22	,411
5º par	Motivação Alto Rendimento 1 - Motivação Alto Rendimento 2	,30435	3,41700	,427	22	,673
6º par	Estratégia Alto Rendimento 1 - Estratégia Alto Rendimento 2	,17391	3,08445	,270	22	,789
7º par	Abordagem Superficial 1 - Abordagem Superficial 2	,39130	6,08828	,308	22	,761
8º par	Abordagem Profunda 1 - Abordagem Profunda 2	,60870	4,22911	,690	22	,497
9º par	Abordagem Alto Rendimento 1 - Abordagem Alto Rendimento 2	,56522	4,62037	,587	22	,563

Como podemos verificar na Tabela 24 o t-teste não revela diferenças significativas.

Questão 10: Será que existem diferenças significativas nos valores obtidos nas estratégias, nas motivações e nas abordagens entre os alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia, nos dois momentos?

Tabela 25: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas no 1º ano do Curso de Fisioterapia

		Média	n	Desvio padrão
1º par	Motivação Superficial 1	22,2917	48	2,90969
	Motivação Superficial 2	22,2083	48	2,62523
2º par	Estratégia Superficial 1	24,0625	48	2,99223
	Estratégia Superficial 2	23,8958	48	3,40987
3º par	Motivação Profunda 1	22,8542	48	3,42699
	Motivação Profunda 2	23,2708	48	3,92341
4º par	Estratégia Profunda 1	21,2500	48	2,59705
	Estratégia Profunda 2	21,7917	48	2,54289
5º par	Motivação Alto Rendimento 1	22,6667	48	3,36650
	Motivação Alto Rendimento 2	22,0625	48	4,06022
6º par	Estratégia Alto Rendimento 1	26,4167	48	3,78031
	Estratégia Alto Rendimento 2	26,1042	48	3,20398
7º par	Abordagem Superficial 1	46,3958	48	4,83225
	Abordagem Superficial 2	46,0417	48	5,23474
8º par	Abordagem Profunda 1	44,1042	48	4,86078
	Abordagem Profunda 2	45,2500	48	4,69722
9º par	Abordagem Alto Rendimento 1	49,0833	48	6,25634
	Abordagem Alto Rendimento 2	48,1250	48	6,35350

		Diferenças entre os pares				
		Média	Desvio padrão	t	gl	p
1º par	Motivação Superficial 1 - Motivação Superficial 2	,08333	2,72758	,212	47	,833
2º par	Estratégia Superficial 1 - Estratégia Superficial 2	,16667	3,21124	,360	47	,721
3º par	Motivação Profunda 1 - Motivação Profunda 2	-,41667	3,56599	-,810	47	,422
4º par	Estratégia Profunda 1 - Estratégia Profunda 2	-,54167	2,92428	-1,283	47	,206
5º par	Motivação Alto Rendimento 1 - Motivação Alto Rendimento 2	,60417	3,91799	1,068	47	,291
6º par	Estratégia Alto Rendimento 1 - Estratégia Alto Rendimento 2	,31250	2,98333	,726	47	,472
7º par	Abordagem Superficial 1 - Abordagem Superficial 2	,35417	4,40256	,557	47	,580
8º par	Abordagem Profunda 1 - Abordagem Profunda 2	-1,14583	4,55225	-1,744	47	,088
9º par	Abordagem Alto Rendimento 1 - Abordagem Alto Rendimento 2	,95833	5,13212	1,294	47	,202

Como podemos verificar na Tabela 25 o t-teste não revela diferenças significativas.

Questão 11: Será que existem diferenças significativas nos valores obtidos nas estratégias, nas motivações e nas abordagens entre os alunos do 3º ano de Fisioterapia, nos dois momentos?

Tabela 26: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas no 3º ano do Curso de Fisioterapia

		Média	n	Desvio padrão
1º par	Motivação Superficial 1	21,4286	21	1,91237
	Motivação Superficial 2	21,4286	21	2,50143
2º par	Estratégia Superficial 1	23,8095	21	4,36599
	Estratégia superficial 2	21,6667	21	4,28174
3º par	Motivação Profunda 1	23,4286	21	3,12364
	Motivação Profunda 2	22,7619	21	3,19225
4º par	Estratégia Profunda 1	22,2381	21	3,16077
	Estratégia Profunda 2	21,0952	21	2,87932
5º par	Motivação Alto Rendimento 1	21,7619	21	3,93579
	Motivação Alto Rendimento 2	21,1905	21	2,85690
6º par	Estratégia Alto Rendimento 1	26,2381	21	3,44826
	Estratégia Alto Rendimento 2	26,2857	21	3,31878
7º par	Abordagem Superficial 1	45,2381	21	5,18560
	Abordagem Superficial 2	43,0952	21	5,74373
8º par	Abordagem Profunda 1	45,6667	21	5,37897
	Abordagem Profunda 2	43,8095	21	5,00619
9º par	Abordagem Alto Rendimento 1	48,0000	21	6,38749
	Abordagem Alto Rendimento 2	47,4762	21	5,19249

		Diferenças entre os pares				
		Média	Desvio padrão	t	gl	p
1º par	Motivação Superficial 1 - Motivação Superficial 2	,00000	2,58844	,000	20	1,000
2º par	Estratégia Superficial 1 - estratégia Superficial 2	2,14286	4,36218	2,251	20	,036
3º par	Motivação Profunda 1 - Motivação Profunda 2	,66667	3,32165	,920	20	,369
4º par	Estratégia Profunda 1 - Estratégia Profunda 2	1,14286	3,67812	1,424	20	,170
5º par	Motivação Alto Rendimento 1 - Motivação Alto Rendimento 2	,57143	3,89322	,673	20	,509
6º par	Estratégia Alto Rendimento 1 - Estratégia Alto Rendimento 2	-,04762	2,55883	-,085	20	,933
7º par	Abordagem Superficial 1 - Abordagem Superficial 2	2,14286	5,72962	1,714	20	,102
8º par	Abordagem Profunda 1 - Abordagem Profunda 2	1,85714	5,48895	1,550	20	,137
9º par	Abordagem Alto Rendimento 1 - Abordagem Alto Rendimento 2	,52381	5,75864	,417	20	,681

Como podemos ver na Tabela 26 o t-teste indica a existência de uma diferença significativa a nível da variável estratégia superficial, o 1º momento apresenta um valor de média superior ao 2º momento.

Questão 12: Será que existem diferenças, entre os valores obtidos nos 1º e 2º momentos, no Curso de Fisioterapia em 1998 e em 2004, no que se refere às estratégias, às motivações e às abordagens adoptadas?

Recorreremos para esta comparação aos dados obtidos por Cruz (1998).

Tabela 27: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas pelos alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia em 1998

	1º Ano		1º Ano		t-Teste	p
	Novembro/97		Maio/98			
	X	DP	X	DP		
Motivação superficial	27,04	2,62	27,06	2,57	-0,05	0,957
Estratégia superficial	19,00	2,55	20,32	2,40	-2,78	0,008
Motivação profunda	26,34	2,68	25,67	4,03	1,23	0,224
Estratégia profunda	23,67	3,61	23,41	4,40	0,40	0,688
Motivação alto rendimento	23,95	3,98	22,13	4,93	2,49	0,017
Estratégia alto rendimento	23,16	4,42	20,90	4,01	5,24	0,000005
Abordagem superficial	46,04	3,71	47,39	2,57	-2,20	0,033
Abordagem profunda	50,02	5,73	49,09	7,99	0,860	0,394
Abordagem alto rendimento	47,11	7,30	43,04	7,59	4,10	0,0002

Como podemos verificar na Tabela 27 o t-teste para amostras dependentes revela a existência de diferenças significativas entre o 1º e o 2º momento (Novembro de 1997 e Maio de 1998) no Curso de Fisioterapia na variável estratégia superficial. No 2º momento os alunos apresentam um valor média que é superior ao do 1º momento.

Há diferenças significativas nas variáveis motivação de alto rendimento, na estratégia alto rendimento, na abordagem superficial e na abordagem alto rendimento.

No 1º momento o valor de média na motivação de alto rendimento é superior ao valor do 2º momento. No 1º momento o valor de média na estratégia alto rendimento também é superior ao 2º momento.

Na variável abordagem superficial o valor de média do 2º momento é superior ao do 1º momento. Na variável abordagem alto rendimento o valor de média do 1º momento é superior ao do 2º momento.

Tabela 28: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas pelos alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia em 2004

	1º Ano		1º Ano		t-Teste	p
	Novembro/03		Maio/04			
	X	DP	X	DP		
Motivação superficial	22,29	2,90	22,20	2,62	0,212	0,833
Estratégia superficial	24,06	2,99	23,89	3,40	0,360	0,721
Motivação profunda	22,85	3,42	23,27	3,92	-0,810	0,422
Estratégia profunda	21,25	2,59	21,79	2,54	-1,283	0,206
Motivação alto rendimento	22,66	3,36	22,06	4,06	1,068	0,291
Estratégia alto rendimento	26,41	3,78	26,10	3,20	0,726	0,472
Abordagem superficial	46,39	4,83	46,04	5,23	0,557	0,580
Abordagem profunda	44,10	4,86	45,25	4,69	-1,744	0,088
Abordagem alto rendimento	49,08	6,25	48,12	6,35	1,294	0,202

O t-teste para amostras dependentes revela que não há diferenças significativas entre as variáveis, como podemos verificar na Tabela 28.

Fomos novamente recorrer para esta comparação aos dados obtidos por Cruz (1998) no que se refere aos valores obtidos pelos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia.

Tabela 29: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas pelos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia em 1998

	3º Ano		3º Ano		t-Teste	p
	Novembro/97		Maio/98			
	X	DP	X	DP		
Motivação superficial	24,53	3,52	24,76	3,36	-0,48	0,634
Estratégia superficial	18,45	2,63	18,58	3,09	-0,24	0,815
Motivação profunda	24,89	3,43	25,42	3,54	-0,98	0,333
Estratégia profunda	24,74	3,29	25,11	2,67	-0,86	0,394
Motivação alto rendimento	21,55	4,2	21,63	3,98	-0,16	0,872
Estratégia alto rendimento	18,97	4,45	20,16	4,84	-2,37	0,023
Abordagem superficial	42,97	5,12	43,34	5,45	-0,52	0,609
Abordagem profunda	49,89	6,19	50,53	5,33	-0,79	0,435
Abordagem alto rendimento	40,52	7,46	41,79	7,59	-1,67	0,102

Como podemos observar na Tabela 29 o t-teste para amostras dependentes revela a existência de diferenças significativas entre o 1º e o 2º momento (Novembro 1997 e Maio 1998) no Curso de Fisioterapia na variável estratégia alto rendimento. No 2º momento os alunos apresentam um valor média que é superior ao do 1º momento.

Tabela 30: QPE - estratégias, motivações e abordagens utilizadas pelos alunos do 3º ano do Curso de Fisioterapia em 2004

	3º Ano		3º Ano		t-Teste	p
	Novembro/03		Maio/04			
	X	DP	X	DP		
Motivação superficial	21,42	1,91	21,42	2,50	0,000	1,000
Estratégia superficial	23,80	4,36	21,66	4,28	2,251	0,036
Motivação profunda	23,42	3,12	22,76	3,19	0,920	0,369
Estratégia profunda	22,23	3,16	21,09	2,87	1,424	0,170
Motivação alto rendimento	21,76	3,93	21,19	2,85	0,673	0,509
Estratégia alto rendimento	26,23	3,44	26,28	3,31	-0,085	0,933
Abordagem superficial	45,23	5,18	43,09	5,74	1,714	0,102
Abordagem profunda	45,66	5,37	43,80	5,00	1,550	0,137
Abordagem alto rendimento	48,00	6,38	47,47	5,19	0,417	0,681

O t-teste para amostras dependentes revela a existência de diferenças significativas entre o 1º e o 2º momento no Curso de Fisioterapia na variável estratégia superficial. No 1º momento os alunos apresentam um valor média que é superior ao do 2º momento, como se pode verificar na Tabela 30.

De acordo com a dimensão produto verificamos as classificações dos alunos e colocámos as seguintes questões:

Questão 13: Será que existe uma relação entre as abordagens utilizadas no Curso de Terapia Ocupacional e o rendimento académico?

Tabela 31: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Terapia Ocupacional e o rendimento acadêmico do 1º semestre

		Avaliação 1º Semestre
Abordagem Superficial 1	Correlação de Pearson	-,153
	p	,295
	n	49
Abordagem Profunda 1	Correlação de Pearson	-,029
	p	,842
	n	49
Abordagem Alto Rendimento 1	Correlação de Pearson	,018
	p	,903
	n	49

O teste de correlação de Pearson ilustrado na Tabela 31 revela que não há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Terapia Ocupacional, entre o tipo de abordagem ao estudo e o rendimento acadêmico no 1º momento de avaliação semestral. Em qualquer das dimensões o valor do p é superior a 0,05.

Tabela 32: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Terapia Ocupacional e o rendimento acadêmico do 2º semestre

		Avaliação 2º Semestre
Abordagem Superficial 2	Correlação de Pearson	-,022
	p	,879
	n	49
Abordagem Profunda 2	Correlação de Pearson	-,022
	p	,879
	n	49
Abordagem Alto Rendimento 2	Correlação de Pearson	,119
	p	,416
	n	49

O teste de correlação de Pearson na Tabela 32 revela que não há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Terapia Ocupacional, entre o tipo de abordagem ao estudo e o rendimento acadêmico no 2º momento de avaliação semestral.

Tabela 33: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Terapia Ocupacional e o rendimento acadêmico do final do ano

		Avaliação Final
Abordagem Superficial 2	Correlação de Pearson	,035
	p	,813
	n	49
Abordagem Profunda 2	Correlação de Pearson	-,027
	p	,855
	n	49
Abordagem Alto Rendimento 2	Correlação de Pearson	,087
	p	,552
	n	49
Abordagem Superficial 1	Correlação de Pearson	-,146
	p	,318
	n	49
Abordagem Profunda 1	Correlação de Pearson	-,027
	p	,856
	n	49
Abordagem Alto Rendimento 1	Correlação de Pearson	,010
	p	,947
	n	49

Como podemos verificar na Tabela 33 o teste de correlação de Pearson revela que não há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Terapia Ocupacional, entre o tipo de abordagem ao estudo e o rendimento acadêmico no final do ano.

Questão 14: Será que existe uma relação entre as abordagens utilizadas no Curso de Fisioterapia e o rendimento acadêmico?

Tabela 34: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Fisioterapia e o rendimento acadêmico do 1º semestre

		Avaliação 1º Semestre
Abordagem Superficial 1	Correlação de Pearson	-,050
	p	,685
	n	69
Abordagem Profunda 1	Correlação de Pearson	,126
	p	,300
	n	69
Abordagem Alto Rendimento 1	Correlação de Pearson	,027
	p	,823
	n	69

De acordo com a Tabela 34 no teste de correlação de Pearson não há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Fisioterapia, entre o tipo de abordagem ao estudo e o rendimento acadêmico no 1º momento de avaliação semestral.

Tabela 35: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Fisioterapia e o rendimento acadêmico do 2º semestre

		Avaliação 2º Semestre
Abordagem Superficial 2	Correlação de Pearson	,127
	p	,299
	n	69
Abordagem Profunda 2	Correlação de Pearson	,221
	p	,069
	n	69
Abordagem Alto Rendimento 2	Correlação de Pearson	,099
	p	,416
	n	69

De acordo com a Tabela 35 no teste de correlação de Pearson não há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Fisioterapia, entre o tipo de abordagem ao estudo e o rendimento acadêmico no 2º momento de avaliação semestral.

Tabela 36: QPE - abordagens utilizadas pelos alunos do Curso de Fisioterapia e o rendimento acadêmico do final do ano

		Avaliação Final
Abordagem Superficial 1	Correlação de Pearson	,049
	p	,691
	n	69
Abordagem Profunda 1	Correlação de Pearson	,099
	p	,420
	n	69
Abordagem Alto Rendimento 1	Correlação de Pearson	,057
	p	,640
	n	69
Abordagem Superficial 2	Correlação de Pearson	,034
	p	,782
	n	69
Abordagem Profunda 2	Correlação de Pearson	,173
	p	,156
	n	69
Abordagem Alto Rendimento 2	Correlação de Pearson	,075
	p	,542
	n	69

O teste de correlação de Pearson revela que não há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Fisioterapia, entre o tipo de abordagem ao estudo e o rendimento acadêmico no final do ano como se verifica na Tabela 36.

Pretendemos relacionar a dimensão presságio e a dimensão processo. Para tal, seleccionamos duas questões.

Questão 15: Será que existe correlação entre os valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Terapia Ocupacional, no 1º e no 2º momento?

Tabela 37: Valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Terapia Ocupacional, no 1º momento

		ipci1	ipcp1	ipcc1
Abordagem Superficial 1	Correlação de Pearson	,119	,199	,195
	p	,415	,171	,178
	n	49	49	49
Abordagem Profunda 1	Correlação de Pearson	,100	,106	,082
	p	,494	,468	,574
	n	49	49	49
Abordagem Alto Rendimento 1	Correlação de Pearson	,301*	,049	,021
	p	,036	,738	,886
	n	49	49	49

*. Correlação significativa para $p < 0,05$

De acordo com a Tabela 37 o teste de correlação de Pearson revela que há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Terapia Ocupacional, entre o tipo de abordagem ao estudo e o locus de controle no 1º momento de aplicação dos questionários. Existe correlação significativa entre a abordagem de alto rendimento e o locus de controle interno.

Tabela 38: Valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Terapia Ocupacional, no 2º momento

		ipci2	ipcp2	ipcc2
Abordagem Superficial 2	Correlação de Pearson	,073	,049	-,002
	p	,617	,740	,990
	n	49	49	49
Abordagem Profunda 2	Correlação de Pearson	,124	,100	-,010
	p	,395	,496	,948
	n	49	49	49
Abordagem Alto Rendimento 2	Correlação de Pearson	,247	,021	-,068
	p	,087	,889	,643
	n	49	49	49

O teste de correlação de Pearson revela que não há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Terapia Ocupacional, entre o tipo de abordagem ao

estudo e o locus de controle no 2º momento de aplicação dos questionários. Tabela 38.

Questão 16: Será que existe correlação entre os valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos Curso de Fisioterapia, no 1º e 2º momento?

Tabela 39: Valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Fisioterapia, no 1º momento

		ipci1	ipcpl	ipcci
Abordagem Superficial 1	Correlação de Pearson	,281 *	,031	-,041
	p	,019	,802	,736
	n	69	69	69
Abordagem Profunda 1	Correlação de Pearson	,446 **	-,117	-,178
	p	,000	,337	,144
	n	69	69	69
Abordagem Alto Rendimento 1	Correlação de Pearson	,478 **	-,052	-,142
	p	,000	,673	,244
	n	69	69	69

*. Correlação significativa para $p < 0,05$

**. Correlação muito significativa

De acordo com a Tabela 39 o teste de correlação de Pearson revela que há correlação significativa, nos valores obtidos pelos alunos de Fisioterapia, entre o tipo de abordagem ao estudo e o locus de controle no 1º momento de aplicação dos questionários. Existe correlação significativa entre a abordagem profunda e o locus de controle interno, entre a abordagem alto rendimento e o locus de controle interno e entre a abordagem superficial e o locus de controle interno.

Tabela 40: Valores obtidos no QPE e na Escala IPC de Levenson nos alunos do Curso de Fisioterapia, no 2º momento

		ipci2	ipcp2	ipcc2
Abordagem Superficial 2	Correlação de Pearson	,135	-,123	-,121
	p	,267	,312	,322
	n	69	69	69
Abordagem Profunda 2	Correlação de Pearson	,358 **	-,039	-,095
	p	,003	,752	,436
	n	69	69	69
Abordagem Alto Rendimento 2	Correlação de Pearson	,292 *	-,154	-,024
	p	,015	,206	,845
	n	69	69	69

** . Correlação muito significativa

* . Correlação significativa para $p < 0,05$

Como podemos verificar na Tabela 40 há correlação significativa nos valores obtidos pelos alunos de Fisioterapia, entre o tipo de abordagem à aprendizagem e o locus de controle no 2º momento de aplicação dos questionários, entre a abordagem profunda e o locus de controle interno, entre a abordagem alto rendimento e o locus de controle interno.

DISCUSSÃO

Depois de termos apresentado os resultados decorrentes da análise dos dados, podemos responder às nossas questões de investigação.

Na estruturação deste capítulo iremos numa 1ª etapa fazer uma análise aos resultados obtidos nos testes de consistência interna de dois dos instrumentos utilizados (questionário de processo de estudos – QPE e escala IPC de Levenson – locus de controle).

De acordo com a nossa investigação temos subjacente o modelo 3P e iremos proceder à discussão dos nossos resultados de acordo com as dimensões «Presságio» (itens obtidos na caracterização da amostra e os resultados na escala IPC de Levenson); «Processo» (estratégia-motivo e tipo de abordagem – resultados obtidos no QPE) e por fim a dimensão «Produto» (resultados académicos obtidos). Para expor esta discussão iremos fazer um resumo das respostas obtidas na apresentação dos resultados podendo inclusive agrupar algumas respostas para as comentar.

Efectuamos o teste de Alpha de Cronbach's para verificar a consistência interna dos instrumentos (QPE e IPC). Tendo em conta que os valores aceitáveis para escalas com um número de itens baixo se deve situar acima de 0,60, nós obtivemos dois valores de baixa consistência no QPE (motivação superficial e estratégia profunda) e um valor baixo no IPC (expectativas num controle interno). Os restantes itens apresentaram uma boa consistência.

Noutro estudo, Cruz (1998) refere que os resultados obtidos também demonstram que há uma baixa consistência interna ($\alpha=0,24$ e $\alpha=0,32$) nos itens correspondentes a motivação superficial e a estratégia superficial.

De acordo com a literatura, no nosso estudo não há congruência entre motivos e estratégias. Biggs (1985, 1987, 1993) refere que deverá haver congruência entre os valores do motivo e da estratégia. Nós obtivemos boa consistência na estratégia superficial e baixa consistência na motivação superficial.

Relativamente à caracterização da amostra segundo a dimensão presságio iremos resumir as respostas dadas no questionário de identificação da amostra (que consta do sexo, idade, distribuição pela escolaridade e pelos cursos, habilitações

académicas do pai e mãe e por último a profissão dos pais) e na Escala IPC de Levenson.

Fazem parte da amostra 118 indivíduos em que 96 são do sexo feminino e 22 do sexo masculino, proporção que está de acordo com a realidade dos alunos destes cursos, que são na sua maioria do sexo feminino. Apresentam idades compreendidas entre os 17 e os 39 anos. Mas a maioria dos elementos encontra-se na faixa etária dos 18 aos 20 anos, sendo esta a idade da maior parte dos estudantes universitários.

Os alunos encontram-se distribuídos pelos Cursos de Fisioterapia (69) e Terapia Ocupacional (49). É compreensível esta situação uma vez que o número de alunos que entra para o Curso de Fisioterapia também é superior ao número de alunos que entram para o Curso de Terapia Ocupacional. Em relação às habilitações académicas dos pais a maioria tem curso superior universitário ou politécnico, quer o pai quer a mãe, embora a percentagem destes graus entre as mães seja superior à dos pais. Quanto à profissão, a maior parte dos pais encontra-se na categoria de especialistas das profissões intelectuais e científicas seguida dos pais na categoria de pessoal dos serviços e vendedores. Relativamente às mães o maior número encontra-se na categoria de pessoal administrativo e similares, seguida imediatamente do grupo de especialistas das profissões intelectuais e científicas.

Tendo subjacente o modelo 3P de Biggs, a dimensão presságio encontra-se relacionada com as restantes dimensões (processo e produto). Assim, podemos verificar que em relação à variável sexo não efectuamos análise estatística no sentido de perceber se esta teria influências no nosso estudo. Quanto à variável idade, Biggs (1987) concluiu que a idade tem efeitos muito poderosos sobre todas as escalas. Nos seus estudos, o autor identifica os 22 anos como uma altura de transição importante. Abaixo da idade referida, os alunos são mais superficiais diminuindo esta abordagem à medida que a idade avança, estabilizando aos 39 anos (Biggs, 1987). A abordagem profunda mantém-se estável dos 18 aos 22 anos, começando a surgir valores mais elevados nesta abordagem a partir dessa idade. Tendo em conta os estudos realizados, os participantes no nosso estudo deveriam apresentar uma abordagem profunda, visto que a maior parte deles se encontra na faixa dos 18 aos 20 anos. No nosso estudo obtivemos diferenças significativas no 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional e no Curso de Fisioterapia, identificando-se estes alunos com a abordagem alto rendimento.

Outros estudos revelam-nos que, relativamente à idade, foi encontrada correlação positiva entre o desenvolvimento da expectativa de controle interno e o aumento da idade; este aspecto terá a ver com o aumento da capacidade de cuidar de si, e do sentimento progressivo de independência e de poder para agir sobre os outros e sobre o meio à sua volta (Relvas, 1974). Relvas, nas suas pesquisas, encontrou um aumento da internalidade desde a juventude até à idade adulta, uma estabilização de controle interno na idade média da vida que se mantém pela velhice.

Biggs (1987) verificou que os alunos cujos pais possuem formação de nível secundário apresentam valores mais elevados relativamente à abordagem superficial, quando comparados com os alunos cujos pais têm formação de nível superior. Relativamente à abordagem profunda os valores encontrados apontam para valores altos, com alunos cujos pais têm formação básica, decrescendo de seguida quando a formação é secundária, para voltar a aumentar quando o nível de escolaridade é médio ou superior. Na abordagem alto rendimento é ao nível de formação básica que se encontram os valores mais elevados.

A maioria dos pais dos nossos alunos apresentam habilitações superiores, o que pode indiciar, segundo os autores, uma tendência para a abordagem profunda. No nosso estudo verificamos que os alunos destes cursos identificam-se com a abordagem alto rendimento à excepção do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional.

Quanto aos factores sócio-económicos, Relvas (1985) diz que os resultados de várias pesquisas apontam para o facto de os grupos sociais dos estratos mais baixos, que têm pouco acesso ao poder e aos bens materiais e pouca mobilidade social, desenvolvem mais convicções no sentido da externalidade. A percepção da externalidade vai sendo reforçada pelas experiências que sublinham a incontabilidade relativa da sua vida, criando-se um ciclo vicioso. Relvas (1985) também acrescenta que, pelo contrário, os sujeitos dos grupos sociais mais favorecidos desenvolvem uma orientação interna de locus de controle.

Os pais dos nossos alunos, em relação à classificação nacional das profissões ocupam lugares médios e superiores nesta classificação. Este facto pode fazer pensar que estes alunos tenham uma orientação interna de locus de controle. No nosso estudo há diferenças significativas entre as variáveis da Escala IPC de Levenson, obtendo-se valores de média superiores na expectativa de controle interno

comparativamente com as variáveis expectativa controle outros poderosos ou expectativa ausência de controle.

Ainda, tendo como linha orientadora o modelo 3P, fomos verificar quais os valores obtidos na Escala IPC de Levenson (locus de controle) que é, na dimensão presságio, um dos factores do estudante.

Relativamente aos valores obtidos na Escala de Levenson, no início do ano, em ambos os cursos, os alunos apresentaram diferença nas expectativas de controle medidas pela escala IPC. Os valores superiores revelaram-se ao nível do controle interno.

Do início do ano lectivo para o final deste, não se efectuaram mudanças nas suas expectativas, os alunos dos 1º anos e dos 3º anos de ambos os cursos mantêm as suas expectativas de controle interno.

Segundo Rotter (1966, citado por Dubois em 1996), o locus de controle afecta a expectativa generalizada de resultados positivos ou negativos. O indivíduo apresenta um predomínio interno se percebe os resultados como consequência das suas próprias acções e um predomínio externo se as causas são factores externos. Assim, os indivíduos seriam internos se pensam que podem exercer razoável controlo sobre o que lhes acontece; e externos se acreditam que esse controlo é independente deles. Esta disposição (ou orientação) interno ou externo interfere no desempenho dos indivíduos (Dubois, 1996).

Os valores da média sobem do 1º para o 2º momento o que pode significar que, como refere Lefcourt (1982), os indivíduos com expectativas de controle interno parecem estar mais motivados para o sucesso, mostram mais eficácia na selecção e utilização da informação e utilizam as suas experiências anteriores como fontes de informação.

Num estudo realizado por Cruz (1998) os alunos do 1º e 3º ano, do Curso de Fisioterapia da mesma instituição obtiveram valores diferentes nas expectativas de controle interno comparativamente com os resultados obtidos no nosso estudo, em que esse valor é ligeiramente inferior. No estudo de Cruz (1998) o valor da média dos alunos do 1º ano foi de 30,58 e o valor da média para o mesmo ano no nosso estudo foi de 31,39. Os alunos do 3º ano de 1998 obtiveram um valor de média igual a 31,92 e os alunos do 3º ano de 2004 apresentaram um valor de média igual a 33,38. De qualquer modo, tanto no estudo de Cruz (1998) como no nosso, os valores mais

altos em ambos os anos e nos dois momentos são ao nível do controle interno, seguido da ausência de controle e por último do controle outros poderosos.

Podemos inferir que há uma tendência para estes alunos (1º e 3º ano de Fisioterapia) apresentarem uma expectativa de controle interno, como cita Dubois (1996) estes alunos têm mais probabilidades de terem mais sucesso académico e profissional.

De seguida iremos resumir a apresentação e discutir a dimensão «Processo».

Quanto à dimensão processo tivemos a preocupação de averiguar se existia ou não diferenças significativas nas estratégias, motivações e abordagens à aprendizagem.

Podemos verificar que há diferenças significativas entre os valores obtidos entre as diferentes variáveis, nos diferentes cursos e anos à excepção do 1º ano de Terapia Ocupacional. As diferenças significativas são na variável estratégia para todos os alunos, em que o valor de média superior é na estratégia alto rendimento. A outra diferença significativa regista-se na variável abordagem em que o valor de média que é superior é na abordagem alto rendimento. Na variável abordagem não obtivemos resultados com diferenças significativas no 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional. Biggs et al. (1987) referem que ao nível do ensino superior verifica-se ainda que, quer a abordagem profunda quer a de alto rendimento aumenta do 1º para o último ano do curso (Biggs, 1987; Watkins & Hattie 1983, citados por Biggs, 1987). Segundo Biggs (2001), o aluno com um predomínio «Profundo- Alto Rendimento» apresenta uma componente afectiva ou motivacional intrínseca. O aluno percepciona a formação de nível superior, como forma de auto-realização, sentindo-se interessado pelas matérias da aprendizagem. Procura desenvolver as suas capacidades e adquirir conhecimentos. O aluno opta por leituras profundas do material, muitas vezes independentes do plano de estudos, procurando estabelecer relações entre os assuntos e atribuir significado aos conhecimentos. A componente motivacional está directamente ligada à procura de obter um elevado «status». São alunos que vivem na competitividade e estudam para se destacarem, procurando obter as melhores notas.

As estratégias cognitivas seleccionadas por estes alunos são no sentido de se tornarem os melhores do grupo. Os alunos optam por estratégias de sucesso, organizando o seu tempo de estudo e otimizando os seus recursos.

Em relação à variável motivação não obtivemos diferenças significativas em nenhum dos cursos.

Constatamos que do início do ano para o final, os alunos do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional, diminuíram os valores obtidos nas variáveis: motivação, estratégia e abordagem superficial.

No 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional e no 1º ano do Curso de Fisioterapia não ocorreu diferenças entre o início e o fim do ano lectivo.

No 3º ano do Curso de Fisioterapia há diferenças significativas na variável estratégia superficial. O valor diminui do 1º para o 2º momento, o que pode ser compreensível visto que os alunos só vão para estágio em Janeiro e até lá a carga horária é em contexto de sala de aula.

Compreende-se em parte estes resultados porque a estratégia superficial é utilizada de forma reprodutiva em que o objectivo é descobrir o essencial e reproduzi-lo através de uma aprendizagem de memorização (Biggs, 1989,1990; Barca, 1999; Santos, 2003). Ao nível do 3º ano é necessário por vezes reproduzir o modelo do terapeuta na prática profissional.

Os alunos do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional revelam diferenças significativas na motivação superficial, na estratégia superficial, na abordagem superficial e na motivação profunda, cujos valores parecem diminuir do início para o final do ano lectivo. Os resultados dos alunos do 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional não revelam diferenças significativas entre o 1º e o 2º momento.

No 1º ano do Curso de Fisioterapia não se verificaram diferenças significativas entre os resultados dos dois momentos. No 3º ano deste curso os resultados da variável estratégia superficial baixaram do início para o final do ano lectivo.

Os resultados obtidos no estudo de Cruz (1998), em relação à existência de diferenças significativas nos valores obtidos pelos alunos do Curso de Fisioterapia, no 1º e 2º momento, no que concerne às estratégias, motivações e abordagens foram pesquisados por ano escolar (1º e 3º). Os resultados alcançados comparativamente com os alunos do 1º ano de 2004 revelam diferenças.

Cruz (1998) encontrou no seu estudo diferenças significativas entre o 1º e o 2º momento do 1º ano do Curso de Fisioterapia. Estas diferenças foram assinaladas ao nível da estratégia superficial, motivação e estratégia de alto rendimento, abordagem superficial e abordagem de alto rendimento.

Os valores obtidos nas estratégias alto rendimento baixaram do início do ano lectivo para o final do ano e nas estratégias superficiais os valores subiram.

No 1º ano do Curso de Fisioterapia em 2004 os resultados obtidos demonstram que não há mudanças do início do ano lectivo para o final do ano. Estes alunos, de acordo com Biggs (1987; Barca, 1999; Santos, 2003), lêem em profundidade, relacionando com os conhecimentos prévios relevantes.

No que se refere aos alunos do 3º ano, Cruz (1998) verificou que existiam diferenças significativas entre o 1º e o 2º momento, na estratégia de alto rendimento, sendo os valores da média superiores no 2º momento (20,16 comparativamente com 18,97 do 1º momento). O que significa, segundo Santos (2003), que os alunos se organizam, aprofundam as leituras sugeridas, programam o tempo e organizam os materiais e recursos com o fim de obter boas ou melhores qualificações.

No 3º ano do Curso de Fisioterapia em 2004 os resultados obtidos revelam uma diminuição dos valores ao nível da estratégia superficial, do início do ano para o final.

Os alunos do estudo de 1998, em relação aos resultados obtidos no QPE, de um modo geral, evoluíram no tipo de abordagem à aprendizagem, sendo superficiais no 1º ano e evoluindo para profundo no 3º ano. Os alunos do nosso estudo (2004) apresentaram diferenças significativas no tipo de abordagem à aprendizagem quer no 1º quer no 3º ano. Demonstrando estratégias e abordagens alto rendimento.

Segundo Biggs (2001) a abordagem e a estratégia alto rendimento estão baseadas na competição e no próprio crescimento, o aluno pretende obter as notas mais altas seja ou não o material interessante.

Para finalizar a nossa discussão falta-nos referir os resultados obtidos na dimensão «Produto», que se resume aos valores alcançados nas avaliações do 1º e 2º semestres e na média final dos alunos.

Os testes de Correlação de Pearson realizados aos alunos de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia registam que não há correlação significativa entre a abordagem à aprendizagem e os resultados em termos de notas que os alunos obtiveram.

De acordo com a nossa linha orientadora iremos relacionar e discutir a relação existente entre as dimensões presságio e processo. Para tal, fomos verificar se existia

uma correlação significativa entre o tipo de abordagem e o locus de controle nos dois cursos e nos dois momentos.

No Curso de Terapia Ocupacional existe uma correlação significativa, no 1º momento, entre a abordagem alto rendimento e as expectativas de controle interno.

Segundo Biggs (2001), o aluno que apresenta uma abordagem «Alto Rendimento» tem a sua componente motivacional ligada à procura de obter um elevado «status». São alunos que vivem na competitividade e estudam para se destacarem, procurando obter as melhores notas.

Santos (2003) refere que as abordagens à aprendizagem têm sido usadas para referir quer características de personalidade, quer as reacções que são induzidas pela situação. Os indivíduos estão predispostos pela personalidade a adoptar preferencialmente um tipo de abordagem, enquanto que determinadas situações favorecem ou inibem a abordagem. Segundo Dubois (1996), os indivíduos com expectativas de controle interno têm em geral mais sucesso académico e profissional, parecem mais motivados para o sucesso, mostram mais eficácia na selecção e utilização da informação e utilizam as suas experiências anteriores como fontes de informação.

No Curso de Fisioterapia existe uma correlação significativa, nos dois momentos, entre os valores obtidos no QPE e os valores na escala IPC de Levenson.

No 1º momento existe uma correlação significativa entre a abordagem profunda, abordagem alto rendimento e as expectativas do controle interno.

No 2º momento existe correlação significativa na abordagem profunda e as expectativas do controle interno e entre a abordagem alto rendimento e as expectativas de controle interno.

Estes resultados estão de acordo com a literatura. Dubois (1996) refere que os alunos revelam capacidades para perceber que os acontecimentos são contingentes ao seu próprio comportamento ou a características suas relativamente permanentes. Optando por abordagens de alto rendimento e profunda podem efectivamente alcançar melhores resultados, estes mesmos resultados levam a uma autoconfiança e a uma realização pessoal.

CONCLUSÃO

As conclusões desta investigação, bem como os seus possíveis contributos e limitações serão apresentados neste capítulo.

Esta investigação desenhou-se a partir do modelo 3P de Biggs, que considera a existência de três dimensões: Presságio-Processo-Produto.

Relativamente à dimensão «Presságio», nós utilizámos o questionário de caracterização da amostra e a Escala IPC de Levenson para saber quais os valores obtidos pelos participantes no que diz respeito aos factores do estudante.

Para a dimensão «Processo» foi utilizado o Questionário de Processos de Estudo, de Biggs (1987, traduzido por Rosário, 1995). Através deste questionário pretendeu-se ver se havia ou não congruência entre as estratégias e os motivos de aprendizagem dos participantes no estudo e qual o predomínio destes relativamente às abordagens.

Na dimensão «Produto» fomos verificar quais as classificações que os alunos obtiveram no final de cada semestre e no final do ano.

Após um aprofundar da literatura e de estudos feitos em torno desta temática, pensamos ser uma mais valia um desses estudos ser na mesma Instituição onde decorreu o nosso. Poder comparar os resultados é uma vantagem para o estudo e ter diferentes cursos é também importante, visto que o autor sugere que o ideal é ter estudantes de diferentes cursos (Santos, 2003).

As questões colocadas no nosso estudo estão pela ordem em que apresentámos as dimensões. A principal vantagem é que desde a apresentação até à discussão haja um fio condutor que torne mais perceptível o porquê das questões.

No decorrer do estudo fomos dando conta de várias limitações que tentámos ultrapassar o melhor possível.

A amostra é realmente diversificada, mas não é muito grande.

O estudo prévio de fidedignidade e validade que efectuámos aos instrumentos utilizados no estudo revelaram alguns valores com baixa consistência interna. No entanto, são idênticos aos valores encontrados por Biggs (1987) e Barca (1999). A reformulação dos instrumentos utilizados neste estudo, por questões de

exequibilidade da própria investigação, tornava-se impossível face ao tempo de que dispunha-mos.

Perante estas limitações as conclusões referem-se apenas à amostra que foi por nós estudada.

Uma limitação inerente aos instrumentos utilizados é o facto de os valores obtidos através das suas escalas de cotação, não serem reproduzíveis, ou seja, o mesmo valor pode ser obtido de diversas formas. Segundo Oppenheim (1992), o padrão de resposta é mais importante do que o valor final obtido.

Uma outra limitação desta investigação resulta do tipo de estudo utilizado. Uma investigação correlacional não permite inferir relações causais entre qualquer das variáveis em causa. No estudo das relações utilizámos o coeficiente de correlação de Pearson, que como condição básica exige instrumentos de medida métricos ou intervalares. Embora muitas críticas e dúvidas existam acerca da igualdade nos intervalos utilizados na escala de Likert, utilizada num dos questionários, bem como acerca da ausência de um ponto neutral, este tem sido o teste estatístico utilizado na interpretação dos resultados deste instrumento (Biggs, 1979, 1987, 2001; Kember & Gow, 1991; Rosário, 1995; Cruz, 1998; Santos, 2003).

No entanto, podemos tirar algumas conclusões para os grupos estudados, que poderão juntar-se às de outros estudos efectuados nestes domínios, contribuindo assim para a melhoria de compreensão dos processos de aprendizagem.

Podemos dizer que quanto à dimensão Presságio os participantes se caracterizavam por:

- A maioria dos alunos ser do sexo masculino.
- Terem idades compreendidas entre os 17 e os 39 anos, com uma maioria significativa entre os 18 e os 20 anos.
- Os pais terem na maioria, habilitações académicas de curso superior e ocuparem, profissionalmente lugares médios e superiores.
- Os resultados obtidos na Escala IPC de Levenson revelarem significância estatística e apresentarem um valor de média superior, em qualquer dos cursos e dos anos, para as expectativas de controle interno.

Os resultados obtidos no que diz respeito aos factores do estudante (sexo, idade, habilitações académicas e profissionais, locus de controle) indiciam que o indivíduo percebe que os resultados são uma consequência das suas próprias acções e que pode exercer razoável controle sobre o que lhes acontece. Esta tendência interfere no desempenho dos indivíduos (Dubois, 1996).

Quanto à dimensão «Processo» obtivemos os seguintes resultados:

- Existência de diferenças significativas ao nível das variáveis estratégia e abordagem. Os valores de média superiores revelaram-se ao nível da estratégia alto rendimento em ambos os cursos e anos, e na abordagem alto rendimento no 3º ano do Curso de Terapia Ocupacional e no Curso de Fisioterapia.
 - No 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional o t-teste revelou diferenças significativas na motivação e abordagem superficial, sendo o valor de média superior no 1º momento comparativamente com o 2º momento.
 - No 3º ano do Curso de Fisioterapia obtivemos no t-teste diferenças significativas na variável estratégia superficial, sendo o valor do 1º momento superior ao do 2º momento.
 - No estudo realizado por Cruz (1998) os alunos do 1º de Fisioterapia apresentam diferenças significativas nos resultados do t-teste em relação às variáveis estratégia superficial, motivação alto rendimento, estratégia alto rendimento, abordagem superficial e abordagem alto rendimento. Verificamos que neste grupo há concordância ao nível da estratégia-motivo alto rendimento, indiciando um perfil para a abordagem alto rendimento.
- Neste mesmo estudo os alunos do 3º ano revelam diferenças significativas na variável estratégia alto rendimento, sendo o valor do 2º momento superior ao do 1º momento.
- Em 2004 os alunos do 1º ano do Curso de Fisioterapia revelaram diferenças significativas na variável estratégia profunda, em que o valor de média foi superior no 2º momento comparativamente com o 1º momento.

- Quanto aos alunos do 3º ano deste mesmo curso e ano revelaram diferenças significativas na estratégia superficial, o valor de média foi superior no 1º momento comparativamente com o 2º momento.

Os resultados obtidos no Curso de Terapia Ocupacional apontam para que, na globalidade, os estudantes apresentam uma tendência para a abordagem alto rendimento.

No que respeita à dimensão «Produto» obtivemos os seguintes resultados:

- Não existência de correlação significativa em nenhum dos cursos e em nenhum dos anos, entre o tipo de abordagem e o resultado académico.

Um outro conjunto de questões de investigação foram colocadas no sentido de perceber se, de acordo com o Modelo 3P, poderíamos estabelecer relação entre as diferentes dimensões. Obtivemos os seguintes resultados:

- Os alunos de ambos os cursos e anos apresentaram uma correlação positiva entre as expectativas de controle interno e o tipo de abordagem.
- Os alunos do Curso de Terapia Ocupacional revelaram correlação significativa entre a variável controle interno e a abordagem alto rendimento.
- Os alunos do Curso de Fisioterapia revelaram correlação significativa entre a variável controle interno e a abordagem profunda e a abordagem alto rendimento.

Existe desta forma uma relação entre a dimensão presságio e a dimensão processo.

Santos (2003) refere que as abordagens à aprendizagem têm sido usadas para referir quer características de personalidade, quer as reacções que são induzidas pela situação. Os indivíduos estão predispostos pela personalidade a adoptar preferencialmente um tipo de abordagem, enquanto que determinadas situações favorecem ou inibem a abordagem. Segundo Dubois (1996), os indivíduos com expectativas de controle interno têm em geral mais sucesso académico e profissional, parecem mais motivados para o sucesso, mostram mais eficácia na selecção e

utilização da informação e utilizam as suas experiências anteriores como fontes de informação.

Apesar das limitações do estudo, somos levados a crer que as estratégias pedagógicas a seguir devem centrar-se não só em objectivos reprodutivos dos materiais leccionados, orientados para o êxito pessoal, centrados num ensino marcadamente de memorização, mas dimensionados para as práticas terapêuticas, dando ênfase não só ao saber, mas ao «saber fazer» e «saber estar».

Factos como as «representações profissionais» não deverão ser descuradas, uma vez que tal simulação pode facilitar a compreensão da vida profissional.

Seria interessante realizarem-se outros estudos com outros questionários que avaliassem os mesmos parâmetros, mas com um número mais reduzido de questões. Este aspecto pode ser vantajoso, porque podemos passar o questionário em menos tempo, interpretar os resultados de uma forma mais rápida e perante estes mudar ou não as estratégias de ensino.

Uma outra sugestão era passar o questionário aos cursos que existem na Instituição e a todos os anos, a fim de diversificar mais a amostra e o número de elementos desta.

Uma outra investigação que deveria ser feita era em relação às abordagens ao ensino feitas pelos professores. Não faz sentido falar de alunos se não se falar de professores.

Ao nível do ensino superior existem poucos estudos que avaliem as metodologias usadas pelos professores e as correlacionem com as abordagens dos alunos. É realmente de questionar se os resultados obtidos pelos alunos se devem exclusivamente a eles ou uma parte aos professores e às metodologias de ensino utilizadas.

Para terminar gostaríamos de deixar esta citação que nos pareceu um ponto importante na reflexão de se ser professor e de se ser aluno.

« Acho que os stores não vão ter muita sorte com isso de nos porem a pensar. O meu pai anda a tentar que eu reflecta há dez anos e, coitado, têm sido só derrotas!...» (Rosário, 2002, p.13 citado por Chaleta, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M; Relvas, A. (1992). A família e a escola. *Caesura. Canoas*, 1, 51-60.
- Barca Lozano, A. et al. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galeco-Portuguesa de psicología y educación*. Coruña.
- Barca Lozano, A. et al. (1999). Cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario. *Revista Galeco-Portuguesa de psicología y educación*. Coruña.
- Barros, A. (1989). Expectativas originais de controlo interno-externo: revisão da literatura e análise dos instrumentos. *Psicologia*, VII (3), 261-274.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, F. (1999). *Abordagens à aprendizagem num contexto de ensino superior profissional*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada).
- Bigge, M. (1977). *Teoria da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária de Lisboa Lda.
- Biggs, J. (1969). Coding and Cognitive Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 60 (3), 287-305.
- Biggs, J. (1970a). Faculty Patterns in Study Behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22 (2), 161-174.
- Biggs, J. (1970b). Personality Correlates of Certain Dimensions of Study Behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22 (3), 287-297.
- Biggs, J. (1976). Educology: The theory of Educational Practice. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 274-284.

- Biggs, J. (1978). Individual and Groups Differences in Study Process. *British Journal of Educacional Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. (1979). Individual Differences in Study Processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1985). The Role of Metalearning in Study Processes. *British Journal of Educacional Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1987b). *Student Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of student's processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educacional Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching thought constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: r-spq-2f. *British Journal of Educacional Psychology*, 71, 133-149.
- Chaleta, M. E. (2002). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora).
- Christensen, C., Massey, D. & Isaacs, P. (1991). Cognitive strategies and study habits: An analysis of the measurement of tertiary students learning. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 290-299.
- Clark, R. M. (1986). Student's approach to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educacional Psychology*, 56, 309-321.
- Colaço, G. (Ed.) (1993). *Locus de controlo em estudantes de fisioterapia*. (Monografia de final de curso de Post graduação em reabilitação). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.

- Coll, C. (2000). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Art Med.
- Croos, V. (1993). Introducing physiotherapy students to the idea of «reflective practice». *Medical Teacher*, 15 (4), 293-307.
- Cruz, E. (1998). *Abordagem à Aprendizagem dos Alunos do Curso Superior de Fisioterapia* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada).
- Davis, J. & Sales, G. (1996). Dental and life science students: a comparison of approaches to study and course perceptions. *Medical Education*, 30, 453-458.
- Deschamps, J. C.; Beauvois, J.L. (1996). *La psychologie sociale. Des attitudes aux attributions sur la construction de la réalité sociale*. Tome II. Presses Universitaires de Grenoble. Grenoble.
- Dinham, S. & Stritter, F. (1986). *Research on professional education*. McMillan Publishing Company.
- Dubois, N. Tarquinio, C. (1996). L'internalité comme compétence sociale. *Pratiques psychologiques*, 2, 73-87.
- Dyne, A., Taylor, P., Boulton-Lewis, G. (1994). Information processing and learning context: an analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 359-372.
- Emilia, O., Mulholland, H. (1991). Approches to learning of students in an Indonesian medical school. *Medical Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N., Hanley, M., Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 25, 462-470.
- Entwistle, N., Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, 1, 141-153.
- Entwistle, N., Waterston, S. (1998). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 4, 449-452.

- Entwistle, N. (1989a). *Changing conceptions of learning and teaching*. In Entwistle, N. (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.
- Entwistle, N. (1989b). *Teaching and the quality of learning in higher education*. In Entwistle, N. (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.
- Fernandes, M. ; Fontaine, A. (1996). Crenças de controle sobre a realização escolar: análise da evolução e diferenciação do constructo de « controlo ». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (1), 3-16. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, M. (2004). *Les compétences des ergothérapeutes: une analyse en termes de construction social – Les compétences supposées requises et acquises au Portugal* (Dissertação de Doutoramento, Université Libre de Bruxelles, Institut des Sciences du Travail).
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gageiro, J., Pestana, M. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: edições sílabo, Ltd.
- Gonçalves, S. & Faias, J. (2003). Occupational therapy education in Portugal. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 48, 5-8.
- Gronlund, N., Linn, R.L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. (6ª ed). New York: McMillan Publishing Company.
- Guerreiro, J. (Ed.) (1997). *Curricular evaluation in physiotherapy: the portuguese reality*. (Dissertação de Mestrado, University of Dundee).
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Jensen, G., Shepard, K., Hack, L. (1990) The novice versus the experienced clinician: insights into the work of the physical therapist. *Physical therapy*, 70 (5), 314-323).

- Jones, E.; Davis, K. (1965). *From act to disposition: the attribution process in person perception*. Advances in experimental social psychology. New York: Academic press.
- Kelley, H. (1967). *Attribution theory in social interaction*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychology*, 28.
- Kelley, A. V. (1989). *The curriculum – theory and practice*. (3^a ed.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lefcourt, H.; Miller, R. Ware, E. (1982) Locus of control as a modifier of the relationship between stressors and moods. *Journal of personality and Social Psychology*, 41, 357-369.
- Levenson, H. (1972). *Distinctions within the concept of internal-external control: development of a new scale*. Proceedings of the 80 th Annual Convention of the APA (pp. 261-262).
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377-383.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística. Com utilização do SPSS*. (1^a ed.). Lisboa: Edições sílabo, Ltd.
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-303.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: II – Outcome and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of de learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). *Approaches to learning* . Marton, Hounsell & Entwistle (Ed.), *experience of learning*. Edinburgh: Scottish academic press.

- Meyer, J. & Dunne, T. (1991). Study of nursing students: effects of an extended clinical context. *Medical Education*, 25, 497-516.
- Moos, R. (1987). *Evaluating educational environments*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Neville, S. & French, S. (1991). Clinical Education. *Physiotherapy*, 77 (5), 351-354.
- Newble, D., Entwistle, N. (1985). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- Nérici, I. (1968). *Introdução à didáctica geral*. Rio de Janeiro: Editora Fundo da Cultura
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Relvas, J. (1974). Análise factorial da Escala IPC de Leveesson. *Psiquiatria Clinica*, 5, 197-202.
- Relvas, J., Vaz Serra, A., Saraiva C. (1984). Resultados da aplicação da Escala IPC de Leveesson a estudantes universitários. *Psiquiatria Clinica*, 5, 119-124.
- Relvas, J. (1985). *Locus de controle e depressão. Expectativas de controle do reforço na etiopatogenia e manifestações da depressão*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Medicina.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Richardson, B. (1992). Professional education and professional practice today – Do they Match?. *Psysiotherapy*, 78 (1), 23-26.

- Rodrigues, A. Marques, J. (1981). Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento - como professor valoriza a aptidão e esforço. *Educação e Realidade*, 6, 7-28 .
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Boeck-wesmael.
- Rosário, P. (1995). *O pensamento do aluno: uma nova fonte de hipóteses para a pesquisa em educação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). (Ed). Porto: Universidade Portucalense.
- Rotter, J. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychology Monographs, nº 609.
- Saint-Pierre, L., Lafortune, L. (1996). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, C. (2003). *Vinculação, Estudo e Aprendizagem*. Coimbra: Quarteto.
- Schon, D. (1983). *Educating the reflective practitioner- towards a new design for teaching and learning in the professions*. São Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Sim, J. (1990). The concept of Health. *Physiotherapy* ,76 (7), 423-428.
- Soromenho, J. (1990). *Locus de controlo e artrite Reumatóide*. (Monografia de final de curso de Post graduação em Reabilitação). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.
- Tavares, J.; Alarcão I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montreal: Les Éditions Logiques.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Volet, S., Renshaw, P., Tietzel, K. (1994). A short-term longitudinal investigation of cross cultural differences in study approaches using Biggs SPQ questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 301-318.
- Weiner, B.; Kukla, A. (1970). A attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 1-20.
- Weiner, B.; Frieze, I.; Kukla, A. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review*, 92 (4), 548-73.
- Wong, N., Lin, W., Watkins, D. (1996). Cross-cultural validation of models of approaches to learning: an application of confirmatory factor analyses. *Journal of Educational Psychology*, 16 (3), 317-327.

ANEXO A

Pedido de colaboração na Tese de Mestrado

Para poder realizar a dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional necessito da vossa colaboração no preenchimento de três questionários:

- 1- Questionário de identificação da amostra
- 2- Escala de IPC de Levenson
- 3- Questionário de Processos de Estudos

Estes questionários serão passados por um docente que não irá analisar os dados. As respostas deverão ser espontâneas e não será feita qualquer inferência ou análise de opinião expressa nas respostas.

Para o preenchimento do questionário deverá assinalar com um X o correspondente à sua situação. Em relação à Escala de IPC de Levenson e ao Questionário de Processos de Estudos serão lidas as respectivas instruções.

Muito Obrigado pela disponibilidade.

Questionário de caracterização da amostra

I. Dados pessoais:

- a) Sexo: ___ M ___ F
- b) Idade: ___ anos
- c) **Habilitações Literárias:** ___ Frequentou outro curso superior (Qual? _____), ___ Possui outro curso superior completo (Qual? _____). ___ Outra formação (Qual? _____).

II. Dados relativos ao Curso Bietápico de Licenciatura em Terapia Ocupacional e Fisioterapia:

- a) Ano(s) que frequenta: ___ 1º ano, ___ 2º ano, ___ 3º ano, ___ 4º ano.
- b) Reprovação neste curso: ___ Sim, ___ Não. Se sim, em que ano _____

III. Dados familiares:

a) Habilitações Literárias	Pai	Mãe
Menos de 4 anos de escolaridade	___	___
1º ciclo ou 4ª classe completa	___	___
2º ciclo ou 6º ano completo	___	___
3º ciclo ou 9º ano completo	___	___
Secundário	___	___
Frequência universitária	___	___
Curso superior universitário ou politécnico	___	___

b) Profissão (especifique)

Pai: _____

Mãe: _____

ANEXO B

Questionário de Processos de Estudo

Autor: J.B.Biggs

Tradução e adaptação: Pedro Sales Luís Rosário

Nas páginas seguintes apresentamos uma série de perguntas sobre a sua atitude face ao estudo e à sua forma de estudar.

Não existe um modo correcto de estudar, uma vez que este depende do próprio estilo de aprendizagem e das características das matérias do curso que os alunos estudam. As questões que lhe são apresentadas, pretendem abranger aspectos importantes no modo de estudar, daí a necessidade de respostas sinceras às questões apresentadas.

Modo de responder:

Em cada questão são apresentadas cinco opções, das quais **só pode escolher uma**:

5. Quando entender que a afirmação se aplica ao seu caso, **sempre ou quase sempre**.
4. Se acha que as afirmações se aplicam ao seu caso **frequentemente**.
3. Se acha que as afirmações se aplicam ao seu caso “ **sim e não** “ (**digamos metade das vezes**).
2. Se acha que as afirmações se aplicam ao seu caso **às vezes**.
1. Se acha que as afirmações se aplicam ao seu caso **nunca ou quase nunca**.

A alternativa da resposta que mais se ajusta ao seu caso deve ser marcada com um (0) ou um (X) **na folha de respostas**.

Procure responder a todas as questões.

Autor: J.B. Biggs

Tradução e adaptação: Pedro Sales Luís Rosário

Porto, Maio 1995.

Questões

1. Escolhi este curso pensando mais nas saídas profissionais do que na minha satisfação pessoal.
2. Estudar proporciona-me uma satisfação pessoal.
3. O meu objectivo é obter as notas mais elevadas para assim poder ter acesso aos melhores empregos.
4. Acho que completar apontamentos é uma perda de tempo, pelo que só estudo seriamente os apontamentos tirados na aula.
5. Quando estudo, penso nas aplicações da matéria à vida real.
6. Faço resumos das leituras sugeridas na bibliografia do professor e incluo-as nos meus apontamentos.
7. Fico desanimado quando tiro más notas e preocupo-me com a forma de as melhorar.
8. Apesar de saber que a ciência evolui, sinto-me obrigado a descobrir aquilo que me parece ser a verdade em cada momento.
9. Desejo intensamente sobressair nos meus estudos.
10. Aprendo algumas matérias maquinalmente, repetindo-as uma vez e outra, até as saber de memória.
11. Ao ler uma informação nova, relaciono-a automaticamente com o que já sei, e vejo-a sob uma nova perspectiva.
12. Estudo de uma forma sistemática ao longo do ano lectivo, e revejo os apontamentos com regularidade.
13. Creio que os estudos superiores são imprescindíveis para conseguir um trabalho estável e bem remunerado.
14. Considero que todos os temas que tenho que estudar são interessantes desde que aprofunde o seu estudo.
15. Considero-me uma pessoa com ambição pessoal, que quer alcançar o máximo em tudo aquilo que faz.
16. Gosto das cadeiras com muitos detalhes (nomes, datas, fórmulas...).

17. Quando estudo alguma matéria, tenho que a trabalhar bastante até poder formar uma opinião pessoal, sem o qual não me sinto satisfeito.
18. Tento fazer todos os trabalhos que me marcam o mais depressa possível
19. Apesar de ter estudado muito para um exame, preocupa-me a ideia que possa correr mal.
20. Para mim, estudar algumas matérias do curso é tão atractivo como ler um bom romance ou ver um bom filme.
21. Se fosse o caso, sacrificaria a minha popularidade entre os meus companheiros, pelo êxito dos meus estudos.
22. Limito-me a estudar aquilo que se diz nas aulas, creio que é desnecessário fazer coisas extra.
23. Tento relacionar o que aprendi numa cadeira com o que aprendi nas outras.
24. Depois de uma aula ou de uma leitura, releio os apontamentos para me assegurar que estão claros e que os entendo.
25. Não emprego muito tempo a estudar aquilo que entendo que não deve sair no exame.
26. Quanto mais trabalho um tema, mais me sinto absorvido por ele.
27. Ao escolher um curso ou uma especialidade, penso primeiramente nas notas que posso obter.
28. Aprendo melhor com os professores que escolhem os apontamentos cuidadosamente e escrevem os tópicos principais no quadro.
29. A maioria dos temas novos são interessantes e costumo dedicar-lhe tempo extra, tentando saber mais sobre eles.
30. Faço perguntas a mim próprio sobre temas importantes até os conseguir dominar perfeitamente.
31. Apesar de me desagradar a ideia de passar vários anos a estudar para tirar um curso, acho que o resultado final merece a pena.
32. Acho que o meu objectivo na vida é descobrir a minha própria razão de ser e actuar estritamente de acordo com esses princípios.
33. Obter boas notas é para mim um jogo competitivo, e jogo para ganhar.

34. Acho que é melhor aceitar as ideias e as afirmações dos meus professores e questioná-las só em circunstâncias especiais.
35. Emprego muito do meu tempo livre aprofundando temas interessantes que tenham abordado na aula.
36. Tento ler toda a bibliografia complementar que o professor assinala para cada tema.
37. Penso que a Universidade nos oferece a oportunidade de obter um trabalho melhor.
38. Os estudos que realizo influenciam decisivamente a minha maneira de ver a vida.
39. Acho que a sociedade é basicamente competitiva e isto reflecte-se também no sistema educativo.
40. Creio que os professores sabem bastante mais do que eu. Por isso considero que o que dizem é importante e nas conversas não valorizo apenas a minha própria opinião.
41. Tento relacionar o novo material que estou a trabalhar com o que já sei sobre esse tema.
42. Tenho os meus apontamentos estruturados e bem organizados.

**VERIFIQUE S.F.F.SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES
MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

1	5 4 3 2 1	2	5 4 3 2 1	3	5 4 3 2 1
4	5 4 3 2 1	5	5 4 3 2 1	6	5 4 3 2 1
7	5 4 3 2 1	8	5 4 3 2 1	9	5 4 3 2 1
10	5 4 3 2 1	11	5 4 3 2 1	12	5 4 3 2 1
13	5 4 3 2 1	14	5 4 3 2 1	15	5 4 3 2 1
16	5 4 3 2 1	17	5 4 3 2 1	18	5 4 3 2 1
19	5 4 3 2 1	20	5 4 3 2 1	21	5 4 3 2 1
22	5 4 3 2 1	23	5 4 3 2 1	24	5 4 3 2 1
25	5 4 3 2 1	26	5 4 3 2 1	27	5 4 3 2 1
28	5 4 3 2 1	29	5 4 3 2 1	30	5 4 3 2 1
31	5 4 3 2 1	32	5 4 3 2 1	33	5 4 3 2 1
34	5 4 3 2 1	35	5 4 3 2 1	36	5 4 3 2 1
37	5 4 3 2 1	38	5 4 3 2 1	39	5 4 3 2 1
40	5 4 3 2 1	41	5 4 3 2 1	42	5 4 3 2 1

MS _____ ES _____ MP _____ EP _____ MAR _____ EAR _____ AS _____
AP _____ AAR _____

Perfil _____ / _____ / _____

Muito obrigado pela sua participação

ANEXO C

Escala IPC de Levenson

INSTRUÇÕES

Estão aqui algumas questões relativas à maneira como reage, sente e actua. Responda depressa e não fique a pensar muito sobre a mesma questão: desejamos a sua primeira impressão e não o resultado de um longo juízo sobre o assunto. No total as respostas a dar não deve demorar mais do que alguns minutos. Certifique-se no final que não deixou qualquer questão por responder. Responda por isso depressa e a todas as perguntas. Não existem respostas certas ou erradas, pois esta não é uma escala de inteligência ou de aptidões, mas apenas uma medida da maneira como reage.

À frente de cada questão estão colocados seis pontos. Coloque um círculo à volta do número que corresponder à sua maneira de ser de acordo com a seguinte distribuição:

- 1- Discordo de maneira **muito acentuada**
- 2- Discordo de maneira **acentuada**
- 3- Discordo
- 4- Concordo
- 5- Concordo de maneira **acentuada**
- 6- Concordo de maneira **muito acentuada**

- 1- Se consigo ou não vir a ser um chefe (líder) depende principalmente das minhas aptidões. 1 2 3 4 5 6
- 2- Em grande parte a minha vida é controlada por factores accidentais. 1 2 3 4 5 6
- 3- Tenho a sensação que o que acontece na minha vida é em grande parte determinado por outras pessoas poderosas. 1 2 3 4 5 6
- 4- Se eu tenho ou não um acidente de automóvel depende principalmente de eu ser ou não um bom condutor. 1 2 3 4 5 6
- 5- Quando faço planos, tenho quase a certeza de conseguir pô-los em prática. 1 2 3 4 5 6
- 6- Muitas vezes não há possibilidade de proteger o meu interesse pessoal de acontecimentos azarentos. 1 2 3 4 5 6
- 7- Quando consigo o que quero é habitualmente porque tenho sorte. 1 2 3 4 5 6
- 8- Embora possa ter boas aptidões, não me será dada responsabilidade de chefia sem apelar para aqueles que estão em posição de poder. 1 2 3 4 5 6
- 9- A quantidade de amigos que tenho depende da forma como consigo ser simpático. 1 2 3 4 5 6
- 10- Tenho verificado com frequência que o que está para acontecer na realidade acontece. 1 2 3 4 5 6
- 11- A minha vida é controlada especialmente por outras pessoas poderosas. 1 2 3 4 5 6
- 12- Se tenho ou não um acidente de automóvel é fundamentalmente uma questão de sorte. 1 2 3 4 5 6

- 13- Gente como eu têm poucas possibilidades de proteger os seus interesses pessoais quando entram em conflito com os de pessoas de grupos de pressão fortes. 1 2 3 4 5 6
- 14- Nem sempre é sensato eu fazer planos com demasiada antecedência porque muitas coisas acabam por ser uma questão de boa ou má sorte. 1 2 3 4 5 6
- 15- Para obter o que quero é preciso agradar aos que estão acima de mim. 1 2 3 4 5 6
- 16- Se consigo ou não vir a ser um chefe (líder) dependente bastante da sorte de estar no sítio certo na altura certa. 1 2 3 4 5 6
- 17- Se as pessoas importantes decidissem que não gostavam de mim provavelmente eu não conseguiria arranjar muitos amigos. 1 2 3 4 5 6
- 18- Posso perfeitamente determinar o que acontecerá na minha vida. 1 2 3 4 5 6
- 19- Usualmente sou capaz de proteger os meus interesses pessoais. 1 2 3 4 5 6
- 20- Se tenho ou não um acidente de automóvel depende principalmente do outro condutor. 1 2 3 4 5 6
- 21- Quando consigo o que quero, é porque usualmente trabalhei bastante para o obter. 1 2 3 4 5 6
- 22- Em ordem a levar os meus planos por diante, asseguro-me de que estão de acordo com os desejos das pessoas que têm poder sobre mim. 1 2 3 4 5 6
- 23- A minha vida é determinada pelas minhas próprias acções. 1 2 3 4 5 6
- 24- É principalmente uma questão de sorte se eu tenho ou não poucos ou muitos amigos. 1 2 3 4 5 6

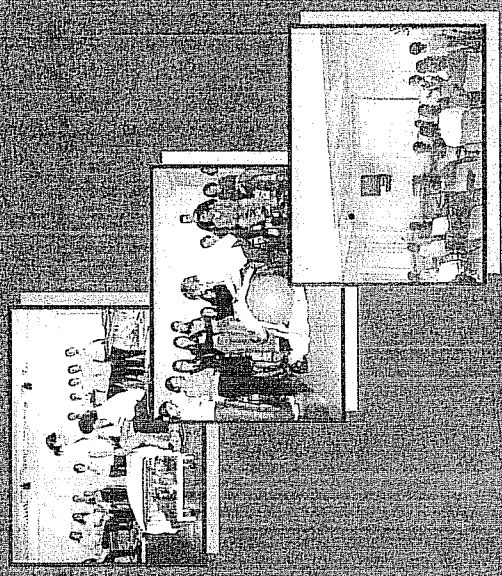
ANEXO D

A Escola Superior de Saúde do Alcoitão (ESSA) um estabelecimento de ensino superior particular que resultou da conversão, em 1994, da Escola de Reabilitação, criada pela Port.º 22 034, de 4 de Junho de 1966. A Escola estava, então, integrada no Centro de Medicina de Reabilitação, em Alcoitão, instituição dependente da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (SCML).

A experiência da SCML na formação de profissionais de saúde, no âmbito da reabilitação remonta a alguns anos antes, com a criação dos Cursos de Fisioterapia e de Terapêutica Ocupacional, em 1957 e, posteriormente, do Curso de Terapêutica da Fala, em 1962.

Inicialmente integrada no Centro de Medicina de Reabilitação, a Escola começou a desenvolver a sua actividade como estabelecimento de ensino privado. Entre 1977 e 1990 assumiu o estatuto de escola do sector público, por força da nacionalização daquele Centro, a que se encontrava ligada, voltando a reassumir o estatuto de escola privada quando o Centro foi reintegrado na SCML.

Em 1994, através da Port.º 185/94, de 31 de Março, a Escola passou a integrar o sistema educativo nacional, a nível do ensino superior, enquadrando-se juridicamente no sector do Ensino Superior Particular e Cooperativo. Esta etapa constituiu um marco na história da Escola que, apesar do reconhecimento nacional e internacional, não concedia até essa altura qualquer grau académico aos seus diplomados - fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e terapeutas da fala.



ESSA

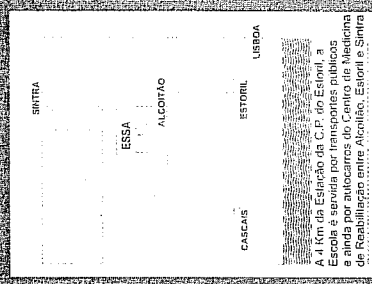
Escola Superior de Saúde do Alcoitão



Escola Superior de Saúde do Alcoitão
Rua Conde Barão
Alcoitão
2649-506 Alcabideene

Tel.: 21 460 74 50
Fax: 21 460 74 59

Home page: www.essa.pt
e-mail: geral@essa.pt

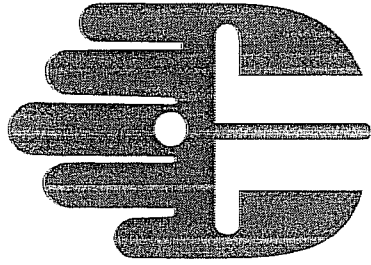


A 11 km da Estação da C.ª de Sintra, a Escola é servida por transportes públicos e ainda por autocarros do Centro de Medicina de Reabilitação, entre Alcoitão, Estoril e Sintra

“A dois passos do Estoril, uma Escola jovem com qualidade e tradição”

ANEXO E

Fisioterapia
uma profissão em
movimento



Símbolo Internacional
da Fisioterapia

Desde 1957, que os Fisioterapeutas formados por esta Escola encontram facilmente colocação no mercado de trabalho, sendo também esta instituição responsável pela formação da maioria dos Fisioterapeutas portugueses, colaborando igualmente em várias iniciativas de formação pós-graduada.



Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DO ALCOITÃO
Rua Conde Barão
2649-506 ALCABIDECHE
Telefone: 214 607 450
Fax: 214 607 459

Home page: www.essa.pt
e-mail: geral@essa.pt

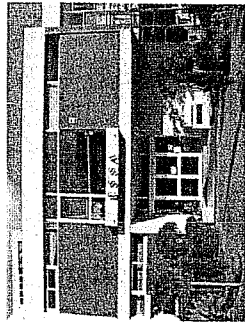
A dois passos do Estoril, uma
Escola jovem com qualidade e
tradição

ESCOLA SUPERIOR DE
SAÚDE DO ALCOITÃO
-ESSA-

**CURSO BIETÁPICO
DE LICENCIATURA
EM
FISIOTERAPIA**

O objecto da Fisioterapia é
o ser humano na totalidade
e multiplicidade das suas
componentes
bio-psico-sociais

Curso Bietápico de Licenciatura em Fisioterapia



Escola Superior de Saúde do Alcoitão

O Curso tem a duração de quatro anos lectivos e é constituído por dois ciclos:

1º CICLO: 3 anos, conferente do grau de bacharel;

2º CICLO: 1 ano, conferente do grau de licenciatura.

No final do 1º ciclo é já possível iniciar o exercício profissional.

O Curso engloba disciplinas de várias áreas científicas, tais como ciências sociais e humanas e ciências biomorfológicas, para além das matérias específicas directamente relacionadas com a intervenção nas disfunções do movimento.

Durante o 1º ciclo, e particularmente no 3º ano, os alunos efectuem estágios de educação clínica em diversas instituições (hospitais, centros de saúde, clínicas, clubes desportivos, centros de reabilitação profissional,...), sob a orientação de Fisioterapeutas com reconhecida experiência profissional.

O Curso, integrado no Departamento de Fisioterapia da ESSA, dispõe de um corpo docente interno, credenciado e dinâmico, constituído por Fisioterapeutas. A estes docentes compete a leccionação da grande maioria dos conteúdos programáticos do curso, bem como a supervisão dos estágios e o acompanhamento dos trabalhos de investigação, realizados no 2º ciclo.

Colaboram também como docentes outros elementos externos, com formação diversa, especialistas nas respectivas áreas de ensino.

Alguns destes docentes pertencem a outras instituições de ensino superior, com as quais a ESSA estabeleceu protocolos de colaboração.

Recursos

- Modernos equipamentos audio-visuais, para aulas teóricas e práticas.
- Biblioteca bem apetrechada no âmbito das disciplinas científicas leccionadas, assim como de um acervo considerável na área da Fisioterapia e Reabilitação.
- Laboratório de avaliação do movimento, equipado com meios de registo e de análise do movimento, assim como material de apoio às aulas práticas.



Aula prática no Laboratório de Avaliação do Movimento

A Fisioterapia está relacionada com a identificação e maximização do potencial de movimento, no contexto da promoção, prevenção, tratamento e reabilitação. A Fisioterapia envolve a interacção entre Fisioterapeutas, doentes ou clientes, famílias e prestadores de cuidados, num processo de avaliação do potencial de movimento e no estabelecimento de objectivos e metas, usando conhecimentos e competências únicos dos Fisioterapeutas.

Fisioterapeuta

Este profissional trata e/ou previne perturbações do funcionamento músculo-esquelético, cardiovascular, respiratório e neurológico, actuando igualmente no domínio da saúde mental. A sua intervenção processa-se numa perspectiva bio-psico-social e tem em vista a obtenção da máxima funcionalidade dos utentes. No seu desempenho, com base numa avaliação sistemática, planeia e executa programas específicos de intervenção, para o que utiliza, entre outros meios, o exercício físico, terapias manipulativas, electroterapia e hidroterapia.

Actua, essencialmente, em hospitais, centros de reabilitação, centros de saúde e prática privada, estabelecimentos termais, departamentos de saúde ocupacional de empresas, estruturas desportivas, escolas, instituições de ensino especial e de apoio a idosos.

O seu trabalho desenvolve-se de forma independente e autónoma, preferencialmente em equipa com outros profissionais, como médicos, psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, professores,....

TERAPEUTA OCUPACIONAL

UMA PROFISSÃO DINÂMICA E COM FUTURO

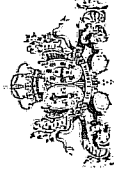
Sendo uma profissão com a experiência adquirida ao longo de 40 anos de existência, no nosso País, possui uma base sólida de conhecimentos técnico-científicos. É, no entanto, uma profissão que tem vindo a assistir ao alargamento dos seus campos de actuação, acompanhando a evolução dos estilos de vida da população em geral. Começou por ser uma profissão direccionada para a reabilitação, estando actualmente cada vez mais relacionada com a área da promoção da saúde e bem estar nos diferentes ambientes em que as pessoas desempenham as suas ocupações do dia-a-dia: nas escolas do ensino regular, na abordagem das crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de socialização, nos locais de trabalho para adaptação dos mesmos às necessidades das pessoas com deficiência e na comunidade, visando a promoção da saúde de grupos de risco.

Quando comparado com a realidade nos restantes países da União Europeia o rácio de terapeutas ocupacionais, no nosso país, é considerado significativamente mais baixo. Assim, a evolução da profissão a par com a existência de um número extremamente reduzido de terapeutas ocupacionais em Portugal, faz com que todos os profissionais formados, anualmente, tenham uma

Escola Superior de
Saúde do Alcoitão
- ESSA -

CURSO BIETÁPICO DE LICENCIATURA EM TERAPIA OCUPACIONAL

Promover a
Qualidade de Vida
facilitando o
Desempenho Ocupacional



Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DO ALCOITÃO
Rua Conde Barão
2649-506 ALCABIDECHE
Telefone: 214 607 450
Fax: 214 607 459

Home page: www.essa.pt
e-mail: geral@essa.pt

A dois passos do Estoril, uma escola jovem
com qualidade e tradição.



ESCOLA SUPERIOR DE
SAÚDE DO ALCOITÃO

O curso tem a duração de quatro anos lectivos e é constituído por dois ciclos:

1º CICLO: 3 anos, conferente do grau de bacharel;

2º CICLO: 1 ano, conferente do grau de licenciatura.

No final do 1º ciclo é já possível iniciar o exercício profissional.

O curso engloba matérias de várias áreas científicas, tais como ciências sociais e humanas e ciências biomédicas, para além das matérias específicas directamente relacionadas com os factores intervenientes no desempenho ocupacional e com a forma de abordagem nas disfunções do mesmo.

Durante o 1º ciclo, e especialmente no 3º ano, os alunos efectuam estágios em diversas instituições de saúde e educação, sob a orientação de terapeutas ocupacionais com sólida experiência.

O curso, integrado no Departamento de Terapia Ocupacional da ESSA, dispõe de um corpo docente fixo, altamente credenciado, constituído por terapeutas ocupacionais com vasta experiência em diferentes áreas de abordagem. A estes docentes compete a leccionação das matérias directamente relacionadas com o desempenho ocupacional humano e a sua disfunção, bem como a supervisão de estágios e o acompanhamento dos trabalhos de investigação, realizados no 2º ciclo.

Colaboram também como docentes outros elementos externos, de formação diversa, especialistas nas respectivas áreas de ensino. Alguns destes docentes pertencem a outras instituições de ensino superior, com as quais a ESSA estabeleceu protocolos de colaboração.

Recursos

- Modernos Equipamentos audio-visuais, para aulas teóricas e práticas.
- Biblioteca bem apetrechada no âmbito do Desempenho Ocupacional e suas disfunções.
- Laboratório de actividades da vida diária e de avaliação do Desempenho Ocupacional



Aula prática em laboratório de
Desempenho Ocupacional

É um profissional de saúde que habilita a pessoa com problemas de Desempenho Ocupacional para a realização das suas ocupações do dia-a-dia. Estas ocupações consistem em todas as actividades que a pessoa desenvolve para cuidar de si próprio (tomar banho, alimentar-se, entre outras), desfrutar dos seus tempos de lazer e/ou contribuir para o desenvolvimento económico e social da sociedade (através da sua actividade profissional ou de voluntariado).

O seu **objectivo** primordial é maximizar o equilíbrio e a adaptação entre o que a pessoa quer e necessita fazer e a sua competência para o realizar.

Como intervm?

Utiliza técnicas e actividades específicas e intencionais, seleccionadas de acordo com a motivação da pessoa a tratar, para recuperar a função perdida ou prevenir o aparecimento da disfunção.

Pode, ainda, utilizar ajudas técnicas ou adaptações para substituir as funções perdidas, no caso de não ser possível recuperá-las. Pode também intervir no meio familiar, social ou profissional da pessoa, aconselhando os familiares ou cuidadores, adaptando o espaço às necessidades do indivíduo, e eliminando as barreiras arquitectónicas.

O seu trabalho desenvolve-se de forma independente e autónoma, preferencialmente em equipa, com outros profissionais como médicos, psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas, educadores e professores, entre outros.

Onde trabalha?

- Centros de Saúde
- Hospitais gerais e especializados
- Jardins de Infância
- Escolas do ensino regular e especial
- Instituições para idosos
- Estabelecimentos Prisionais
- Instituições de atendimento a toxicodependentes

ANEXO F



Classificação Nacional de Profissões - 1994

Importar (formato CSV)

Pesquisa:

Grandes Grupos

(Descrição)

0 - MEMBROS DAS FORÇAS ARMADAS

Este grande grupo engloba as pessoas que servem voluntariamente ou por obrigação nas forças armadas e que não estão autorizadas a aceitar um emprego civil, como sejam os membros permanentes do exército, marinha, aviação e outras armas e as pessoas que se encontram temporariamente a prestar serviço militar. Em contrapartida não compreende a polícia e o pessoal tendo um emprego civil, como seja o pessoal administrativo dos serviços governamentais ligados a questões de defesa nacional.

1 - QUADROS SUPERIORES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DIRIGENTES E QUADROS SUPERIORES DE EMPRESA

Os quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa dão pareceres ao Governo em matéria de política, interpretam e aplicam a política governamental, aplicam e coordenam a política e a actividade de uma empresa ou de uma organização ou dos departamentos ou serviços internos das mesmas. As funções consistem em: representar o Governo e agir em seu nome; supervisionar a interpretação e a execução da política do Governo e da legislação; exercer funções similares numa organização especializada; elaborar, aplicar e coordenar a política e a actividade de uma empresa ou de uma organização ou departamentos ou serviços internos das mesmas; supervisionar outros trabalhadores. Os trabalhadores classificam-se nos seguintes Sub Grandes Grupos: 1.1 - Quadros superiores da administração pública 1.2 - Directores de empresa 1.3 - Directores e gerentes de pequenas empresas

2 - ESPECIALISTAS DAS PROFISSÕES INTELECTUAIS E CIENTÍFICAS

Os especialistas das profissões intelectuais e científicas desenvolvem conhecimentos ou aplicam conceitos e teorias científicas ou artísticas, transmitem-nos de forma sistemática através do ensino ou dedicam-se a todas as actividades atrás descritas. As tarefas consistem em: realizar análises e pesquisas, desenvolver conceitos, teorias e métodos e pôr em prática os conhecimentos obtidos no domínio das Ciências Físicas - incluindo as matemáticas, a engenharia e a tecnologia - e das ciências da vida - incluindo a profissão de médico, - assim como das Ciências Sociais e Humanas ou emitir pareceres sobre essas matérias; ensinar a vários graus de ensino a teoria e a prática de uma ou várias disciplinas; prestar diversos serviços comerciais, jurídicos e sociais, contar e interpretar obras de arte; dar orientações espirituais, elaborar comunicações científicas e relatórios; supervisionar outros trabalhadores. Os trabalhadores classificam-se nos seguintes Sub Grandes Grupos: 2.1 - Especialistas das Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharia. 2.2 - Especialistas das Ciências da Vida e Profissionais da Saúde. 2.3 - Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões Similares. 2.4 - Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas.

3 - TÉCNICOS E PROFISSIONAIS DE NÍVEL INTERMÉDIO

Os técnicos e profissionais de nível intermédio desempenham tarefas predominantemente técnicas e especializadas relacionadas com a aplicação dos princípios, conceitos e métodos relativos à investigação, no âmbito dos diferentes ramos científicos e artísticos, zelando pelo cumprimento dos regulamentos oficiais e profissionais, e ministram ensino de um nível específico. As tarefas consistem em: efectuar estudos técnicos relacionados com a investigação e a aplicação de conceitos, princípios e métodos em matéria de ciências exactas, incluindo a matemática, engenharia e a tecnologia, bem como em matéria de ciências biológicas e similares; diagnosticar e prestar aconselhamentos a um nível restrito no âmbito de medicina, higiene e similares; leccionar no âmbito do ensino primário, pré-escolar e no selectivo a pessoas físicas e mentalmente incapacitadas; zelar pelo cumprimento das leis e regulamentos de natureza diversas; prestar serviços técnicos de apoio relacionados com a gestão de empresas, comércio, finanças e administração; promover e participar em acções no âmbito da criação artística, do espectáculo e do desporto; conduzir e reparar aviões e embarcações de passageiros e carga; supervisionar outros trabalhadores. Os trabalhadores classificam-se nos seguintes Sub Grandes Grupos: 3.1 - Técnicos e profissionais de nível intermédio das ciências físicas e químicas, da engenharia e trabalhadores similares. 3.2 - Profissionais de nível intermédio das ciências da vida e da saúde. 3.3 - Profissionais de nível intermédio do ensino. 3.4 - Outros técnicos e profissionais de nível intermédio

4 - PESSOAL ADMINISTRATIVO E SIMILARES

O pessoal administrativo e similares executa trabalhos de registo, planeamento e tratamento de informações relativas aos serviços de secretariado; executa operações de caixa; ordena e trata dados contabilísticos, estatísticos e financeiros; elabora inventários de mercadorias, matérias-primas e outros materiais; assegura serviços de biblioteca; assegura o serviço de centrais de telecomunicações; coordena outros trabalhadores. As tarefas consistem em: estenografar, dactilografar e transcrever textos; executar trabalhos de secretariado; fazer cálculos e registar resultados; anotar "stocks" da produção e dos transportes; classificar documentos; executar operações de caixa; tomar disposições no âmbito de viagens; operar máquinas de escritório; assegurar o serviço dum central telefónica. Os trabalhadores classificam-se nos seguintes Sub Grandes Grupos: 4.1 - Empregados de escritório 4.2 - Empregados de recepção, caixas, bilheteiros e similares

5 - PESSOAL DOS SERVIÇOS E VENDEDORES

O pessoal dos serviços e vendedores asseguram os serviços pessoais e os de protecção e segurança, nomeadamente no que respeita a viagens, trabalhos domésticos, restauração, cuidados pessoais ou protecção contra incêndios e actos delituosos, posam como modelos ou fazem demonstração de mercadorias e vendas em estabelecimentos de comércio por grosso ou a retalho ou similares. As tarefas consistem em: exercer tarefas de organização e prestar diversos serviços a passageiros durante as viagens; executar trabalhos domésticos; preparar e servir refeições e bebidas; prestar cuidados e assistência a crianças; prestar cuidados de enfermagem rudimentares e outros da mesma natureza no domicílio ou em instituições; assegurar cuidados pessoais, tais como de cabeleireiro e de beleza; praticar a astrologia, embalsamar cadáveres; organizar funerais; proteger pessoas e bens contra incêndios e actos delituosos e fazer respeitar a Lei e a Ordem pública. Os trabalhadores classificam-se nos

seguintes Sub Grandes Grupos: 5.1 - Pessoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança 5.2 - Manequins, vendedores e demonstradores

6 - AGRICULTORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS DA AGRICULTURA E PISCAS

Os agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas produzem e colhem cereais, plantam árvores, arbustos e vegetais, colhem frutos e flores, criam, tratam ou caçam animais, produzem aves e insectos e produtos derivados destes, cultivam, conservam e exploram florestas, pescam e reproduzem peixe e outras espécies aquáticas para fins alimentares e comerciais. As tarefas consistem em: preparar a terra, semear, plantar, desinfestar, fertilizar e colher cereais; plantar, entre outras, árvores de fruto e arbustos; cultivar vegetais e produtos hortícolas; colher frutos e plantas; reproduzir, criar, tratar ou caçar animais, a fim de obter carne, leite, ovos, peles, mel cera ou outros produtos; cultivar, conservar e explorar florestas; reproduzir ou pescar peixe ou outras espécies aquáticas; pôr em prática os processos básicos de produção; vender os produtos a unidades comerciais ou em mercados; supervisionar outros trabalhadores. Os trabalhadores classificam-se nos seguintes Sub Grandes Grupos: 6.1 - Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, criação de animais e pescas 6.2 - Agricultores e pescadores - Agricultura e pesca de subsistência

7 - OPERÁRIOS, ARTÍFICES E TRABALHADORES SIMILARES

Os operários, artífices e trabalhadores similares extraem, desmontam e transportam minério, montam estruturas metálicas e forjam metais, ajustam máquinas ferramentas ou fabricam e reparam máquinas, equipamentos ou ferramentas, executam trabalhos de impressão e fabricam e preparam produtos alimentares, artigos de tela, tecido, madeira, metal ou outros materiais ou executam peças de artesanato. As tarefas consistem em: extrair e transformar minerais sólidos; moldar, cortar e soldar metais; instalar e montar estruturas metálicas e equipamentos similares; fabricar máquinas, ferramentas e outros equipamentos; montar, conservar e reparar máquinas industriais, motores de veículos e outros equipamentos eléctricos e electrónicos; fabricar instrumentos de precisão, jóias e outros artigos de metais preciosos, peças de cerâmica, artigos de vidro e peças de artesanato; fabricar e preparar produtos alimentares; fabricar artigos de madeira, matérias têxteis, couro e outros materiais; supervisionar outros trabalhadores. Os trabalhadores classificam-se nos seguintes Sub Grandes Grupos: 7.1 - Operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extractivas e da construção civil 7.2 - Trabalhadores da metalurgia e da metalomecânica e trabalhadores similares 7.3 - Mecânicos de precisão, oleiros e vidreiros, artesãos, trabalhadores das artes gráficas e trabalhadores similares 7.4 - Outros operários, artífices e trabalhadores similares

8 - OPERADORES DE INSTALAÇÕES E MÁQUINAS E TRABALHADORES DA MONTAGEM

Os operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem asseguram e vigiam o funcionamento de máquinas e instalações industriais e agrícolas, conduzem locomotivas e veículos, operam equipamento industrial e maquinaria agrícola, montam peças industriais a partir dos seus componentes segundo especificações definidas. As tarefas consistem em: operar, regular e vigiar o funcionamento de máquinas para exploração mineira e de equipamento industrial para operações de tratamento e transformação de minérios, metais, vidro, cerâmica, madeira, papel e produtos químicos, assim como operar e vigiar o funcionamento de instalações de produção de energia eléctrica; operar e vigiar máquinas e equipamentos utilizados para fabricar artigos em metal ou em outros minérios, substâncias químicas, borracha, matérias plásticas, madeira, papel, matérias têxteis, peles, couro e fabricar produtos alimentícios e similares; operar máquinas de impressão e encadernação; conduzir locomotivas e veículos a motor; conduzir, operar e vigiar equipamentos industriais móveis e equipamento agrícola; montar produtos industriais de acordo com especificações definidas. Os trabalhadores classificam-se nos seguintes Sub Grandes Grupos: 8.1 - Operadores de instalações fixas e similares 8.2 - Operadores de máquinas e trabalhadores da montagem 8.3 - Condutores de veículos e embarcações e operadores de equipamentos pesados móveis

9 - TRABALHADORES NÃO QUALIFICADOS

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. As tarefas consistem em: 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. Os trabalhadores classificam-se nos seguintes Sub Grandes Grupos: 9.1 - Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio 9.2 - Trabalhadores não qualificados da agricultura e pescas 9.3 - Trabalhadores não qualificados das minas, da construção e obras públicas, da indústria transformadora e dos transportes

[[Nomenclaturas](#)] [[CNP's](#)]

| [APRESENTAÇÃO](#) | [PRODUTOS E SERVIÇOS](#) | [NOVIDADES](#) | [AJUDA](#) | [CAIXA DE CORREIO](#) | [PESQUISA](#) |

Todos os direitos reservados, © 2003



INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA - PORTUGAL