

Hábitos de Estudo e Estilos de Aprendizagem no Ensino
Público e Privado Universitário

Maria Helena de Aguiar Pereira e Pestana
Artur Marecos Parreira
Célia Moreira Parreira
João Nunes Gageiro
João Pedro Cruz da Silva

2013

WP n.º 2013/04

DOCUMENTO DE TRABALHO

WORKING PAPER





DINAMIA'CET

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE A MUDANÇA
SOCIOECONÓMICA E O TERRITÓRIO
ISCTE-IUL

Hábitos de Estudo e Estilos de Aprendizagem no Ensino Público e Privado Universitário

Maria Helena de Aguiar Pereira e Pestana *

Artur Marecos Parreira **

Célia Moreira Parreira ***

João Nunes Gageiro ****

João Pedro Cruz da Silva *****

WP n.º 2013/04

DOI: 10.7749/dinamiacet-iul.wp.2013.04

1. Enquadramento teórico	3
2. Hipóteses	4
3. Metodologia	4
4. Resultados	5
4.1 Características socio demográficas da amostra	5
4.2. Habilitações dos progenitores.....	5
4.3 Influência das notas em matemática	6
4.4 Ocupação dos Tempos Livres	6
4.5. Hábitos de Estudo	7
4.6 Estilos de aprendizagem	8
4.7 Apreciação dos Professores e do Ensino.....	9
5. Conclusões	10
Referências Bibliográficas	12

* Department of Quantitative Methods - ISCTE-IUL Lisbon, Portugal 0351933600660 mhpp@iscte.pt <http://ibs.iscte.pt/>.

** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

*** Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro.

**** Investigador gageiropestana@gmail.com, 0351938503639.

***** Escola de tecnologia e Gestão - Instituto Politécnico de Leiria, jpsilva@ipleiria.pt www.estg.ipleiria.pt, 0351244820310.

Hábitos de Estudo e Estilos de Aprendizagem no Ensino Público e Privado Universitário

Abstract

O objectivo deste artigo é examinar os hábitos de estudo e os estilos de aprendizagem entre os alunos do primeiro ano que frequentam universidades públicas e compará-los com os que frequentam universidades privadas, tendo em vista identificar os atributos desses estudantes que podem influenciar a adopção de um ou outro estilo.

A compreensão destas diferenças por parte dos professores permite uma maior probabilidade de se orientarem para a excelência do ensino, com consequentes melhorias na aprendizagem e no sucesso académico dos estudantes.

Keywords: estilos de aprendizagem, hábitos de estudo, regressão logística, árvores de decisão, análise de conteúdo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com Newble e Entwistle (1986), os estudantes manifestam preferências por um dado estilo de aprendizagem que pode ser classificado de superficial, estratégico ou profundo.

O estilo superficial é caracterizado da seguinte maneira: o objectivo é passar nas avaliações de conhecimentos; a discussão dos temas e problemas é desvalorizada; o estudo baseia-se nos apontamentos obtidos nas aulas; o estudo tende a centrar-se apenas em partes da matéria consideradas essenciais; a retenção da informação obtida é relativamente efémera, tende a ser esquecida após a avaliação; a atitude do aluno é reactiva, não pró activa: está motivado pela preocupação em acabar o curso ou pelo medo de falhar; fica-se pelo essencial dos conteúdos, informação factual e concreta, procurando reproduzi-la o mais fiel e exactamente possível; usa uma aprendizagem mecânica, e o resultado é um nível de compreensão superficial (Marton e Säljö, 1976; Newble e Clarke, 1986).

A aprendizagem profunda, pelo contrário, caracteriza-se por comportamentos bem diferentes: o estudante não se limita a decorar, mas interpreta; procura o significado inerente ao assunto, de modo a torná-lo coerente com a sua própria experiência; compreende o que estuda, integrando-o em conhecimentos já adquiridos; critica o que estuda, levantando hipóteses e regulando aspectos contraditórios que os temas implicam.

A informação é processada a níveis cognitivos superiores, de modo a identificar ideias-chave, sintetizar, aplicar e examinar a lógica do argumento (Riding e Rayner, 1998).

Os estudantes que adoptam uma aprendizagem estratégica organizam o seu tempo de estudo de modo muito semelhante aos dos outros dois tipos de aprendizagem. A diferença reside essencialmente na sua motivação e intenção, sobretudo pela necessidade de alcançar boas notas, competir com outros, e ter sucesso «a qualquer preço» (Newble e Clarke, 1986). Segundo Saldanha C. (1999), estes alunos procuram saber como agradar ao professor, organizando o tempo e o esforço para produzir o melhor resultado.

2. HIPÓTESES

Em consonância com o objectivo proposto, foram definidas as seguintes hipóteses:

H1: O estilo de aprendizagem varia com a condição familiar: a valorização do saber pelos progenitores favorece a adopção do estilo de aprendizagem profundo.

H2: Os estilos de aprendizagem são independentes do sexo.

H3: O número e distribuição das horas de estudo têm relação com o estilo de aprendizagem.

H4: Os alunos que adoptaram o estilo de aprendizagem profundo valorizam mais o tipo de professor criativo e centrado na relação.

H5: Os estilos de aprendizagem dos alunos afectam a ocupação dos seus tempos livres.

H6: Os estilos de aprendizagem têm relação positiva com o desempenho em matemática, de acordo com a seguinte ordenação: profundo, estratégico/ superficial.

3. METODOLOGIA

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário anónimo passado nos anos lectivos de 2010/11 a uma amostra aleatória de 597 alunos do 1º ano de faculdades públicas (70%) e privadas (30%) em Lisboa, cujos cursos incluem pelo menos uma disciplina de métodos quantitativos. Pareceu interessante comparar os estilos de aprendizagem dos alunos nos dois tipos de Universidades tendo em conta as atitudes manifestas publicamente em relação a cada um deles. A escolha do primeiro ano deveu-se à facilidade de obtenção da amostra; além disso, a influência familiar ainda é notória nestes alunos e não foi esbatida pela cultura universitária. Isso permitiu ainda estudar o efeito da história familiar sobre o estilo de aprendizagem, pois uma das hipóteses do estudo foi a de que as famílias que favorecem o estilo profundo tendem a colocar os filhos em Universidades públicas.

O questionário foi previamente ensaiado em dez alunos do ensino público e em cinco do privado, tendo sido globalmente bem interpretado. É constituído por 27 itens divididos em duas

partes: a primeira com 16 itens, sobre a caracterização sócio-demográfica do estudante e a segunda parte constituída por 5 itens relacionados com os estilos de aprendizagem definidos no modelo de Newble e Clarke (1986), 2 itens relacionados com os hábitos de estudo e os restantes relacionados com as qualidades do professor, o grau de satisfação, o que gostariam de ver melhorado e o que mais lhes agradou no curso.

A análise de conteúdo das perguntas abertas fez-se através do programa Stafs 2.1. A análise das perguntas fechadas recorreu aos modelos log linear, à regressão logística binária e ao CHAID contidas no programa IBM_SPSS 19.0.

Para reduzir a subjectividade do crescimento das árvores de decisão e a taxa de erro na identificação e classificação dos dados, os autores utilizaram as variáveis relevantes obtidas pela regressão logística binária para definir o número mínimo de casos em cada nó, com a vantagem de assim ordenarem o poder explicativo dessas variáveis.

4. RESULTADOS

4.1 Características socio demográficas da amostra

Os estudantes da amostra são solteiros (97%), não trabalham (91%), deslocam-se para a universidade em transportes públicos (78%), têm um índice de massa corporal normal (63%), não tomam medicação para doenças crónicas (94%), sendo os alunos do privado os que avaliam duas vezes mais positivamente a sua saúde do que os alunos do público, o que poderá indiciar uma percepção menos discriminativa da saúde. A maioria dos alunos do ensino público é do sexo feminino (69%), enquanto que os do privado são do sexo masculino (60%). Estes últimos pertencem a agregados familiares com um rendimento anual mais elevado.

Uma vez que os estudantes do ensino público ingressam na faculdade com notas significativamente mais elevadas do que os do privado, tal diferenciação poderá ser um factor explicativo dos diferentes estilos de aprendizagem, pois o aluno, desde que o é, envolve-se em acções de estudo utilizando estratégias e processos que lhe conferem diferentes estilos de aprendizagem (Saldanha, 1999).

4. 2. Habilitações dos progenitores

As habilitações dos progenitores cujos filhos frequentam o ensino público são mais elevadas do que no ensino privado. De facto, há uma predominância de 57% de ensino superior nas mães dos alunos do ensino público, contra apenas 29% nas mães dos alunos do ensino privado.

Este dado resume de certo modo o impacto da história familiar do aluno sobre o seu estilo de aprendizagem.

O modelo Loglinear General column effects para $p < 0,001$ (Pestana, H, Gageiro, J, 2009), mostra que por cada aumento de uma posição ordinal no nível de instrução do pai, aumenta em 34% a oportunidade do filho pertencer ao ensino público e não ao privado. A menor valorização por parte dos progenitores do objecto social que é o conhecimento, o saber como valor em si mesmo (Parreira, 2003) poderá incentivar futuramente nos alunos uma aprendizagem superficial (Hewison, 1997), enquanto que a maior valorização por parte dos progenitores do objecto social que é o conhecimento, o saber como valor em si mesmo (Ford, 1998) poderá incentivar futuramente nos alunos uma aprendizagem profunda.

4.3 Influência das notas em matemática

As notas em matemática variam significativamente (modelos de regressão logística binária para $p < 0,05$) segundo as habilitações dos progenitores, seguida com igual importância pelos estilos de aprendizagem e pelo tipo de ensino (CHAID).

Conforme índice superior a 100%, verifica-se que quanto maiores forem as habilitações dos progenitores maiores serão as oportunidades dos alunos terem notas positivas em matemática. Os alunos com um estilo de aprendizagem profundo têm 4,5 vezes mais oportunidade de terem notas positivas em matemática do que os que possuem um estilo superficial/estratégico.

Assim e em consonância com os resultados anteriores, verifica-se que os alunos do ensino público têm 9,3 vezes mais oportunidade de terem notas positivas em matemática do que os do privado.

4.4 Ocupação dos Tempos Livres

Relativamente à ocupação dos tempos livres (OTL), a análise de conteúdo (STAFS) conjugada com o modelo de regressão logística (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 3,7, para $p < 0,001$, com 87% dos casos bem classificados, Omnibus tests of model coefficients = 116,1 para $p < 0,001$ e testes de Wald com sig $< 0,05$), mostram que a oportunidade dos alunos pertencerem ao ensino público e não ao privado, é superior em 10 vezes na música; em 9 vezes na leitura; e em 8 vezes no estar com os amigos. Por outro lado, a oportunidade de os alunos pertencerem ao ensino privado e não ao público, é superior em 9 vezes nos que preferem a TV; em 6 vezes nos que preferem passear; e em 4 vezes nos que preferem o desporto. Na abordagem das tarefas, tais preferências dos alunos do ensino privado revelam atitudes e tendências que conduzem a determinados estilos de acção ou de apropriação de conhecimentos, que poderão criar uma atitude favorável a um estilo de aprendizagem superficial/estratégica (Parreira, 2006),

enquanto que nos alunos do ensino público poderão criar uma atitude favorável a um estilo de aprendizagem profundo (Higgins, 1997).

De forma análoga, existe diferenciação das OTL segundo o género (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 11,6, $p < 0,001$, em que 79% dos casos estão bem classificados, Omnibus tests of model coefficients = 54,6 para $p < 0,001$ e testes de Wald para $p < 0,001$), onde os homens têm a oportunidade de usar o computador/Internet, 6 vezes mais do que as mulheres, enquanto que estas apresentam uma oportunidade de ler, 4 vezes superior à dos homens.

4.5. Hábitos de Estudo

Quanto ao número de horas dedicadas ao estudo, os testes rácio de verosimilhanças mostram que o número de horas diárias dedicadas ao estudo pelos alunos tanto na época de exames ($G^2 = 27,04$ com $p < 0,001$) como na época fora de exames ($G^2 = 8,62$ com $p < 0,001$), apresenta diferenças significativas entre os dois tipos de ensino (Pestana, H, Gageiro, J, 2005, 2008). Estima-se que em época de exames, os estudantes do ensino privado tenham em relação aos do ensino público, 9 vezes mais oportunidades de estudarem até 6 horas do que mais de 6 horas diárias, e tenham ainda 4 vezes mais oportunidades de estudarem entre 6 a 9 horas, do que mais de 9 horas diárias. *A contrario sensus*, fora da época de exames, estima-se que os discentes do ensino público tenham 6 vezes mais oportunidades de estudar entre 3 a 6 horas, do que menos de 3 horas diárias.

No modo como estudam habitualmente, a maioria dos alunos estuda sozinho (80%). O modelo de regressão logística (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 4,448, com $p < 0,001$, com 75% dos casos bem classificados, Omnibus tests of model coefficients = 126,1 com $p < 0,001$ e testes de Wald com $p < 0,001$), mostra que na comparação entre os dois tipos de ensino, os alunos do ensino público estudam o dobro tanto por dia como por semana, enquanto que os do ensino privado estudam o triplo apenas aos fins-de-semana, e o dobro apenas na época de exames.

O tempo e o momento dedicado ao estudo, é um tipo de comportamento que uma vez consistentemente praticado tende a tornar-se um hábito (Schwarzer, 1992). A esse propósito vê-se que os alunos do ensino privado são os que em termos de hábitos de estudo menos estudam tanto por semana, como por dia, e ao contrário são os que mais estudam só para exames e apenas aos fins-de-semana.

4.6 Estilos de aprendizagem

Os estilos de aprendizagem são os definidos por Newble e Clarke. Quanto às razões para estudarem, a maioria dos alunos procura a realização pessoal (85%), estão motivados para estudar (81%), são curiosos (78%), e não estudam para fazer boa figura (79%). Há 53% dos alunos que são estimulados pela competição e 60% que estudam para transmitir conhecimentos.

O modelo de regressão logística (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 7,8, com $p < 0,001$, Omnibus tests of model coefficients = 45,2 com $p < 0,001$ e testes de Wald com $p < 0,001$), comparando os ensinos mostra que os alunos do ensino público estudam o dobro para obter conhecimentos, enquanto que os do ensino privado estudam duas vezes mais para terem boas notas.

Tais preferências dos alunos do ensino privado revelam atitudes e tendências que conduzem a determinados estilos de acção ou de apropriação de conhecimentos, que poderão criar uma atitude favorável a um estilo de aprendizagem superficial/ estratégica (Parreira, 2006), enquanto que nos de ensino público poderão criar uma atitude favorável a um estilo de aprendizagem profundo (Higgins, 1997).

Relativamente à organização do tempo da aprendizagem, a maioria dos alunos não espera que lhe digam para estudar (97%), sabem ordenar as matérias (77%) e sabem gerir o tempo de estudo (52%).

O modelo de regressão logística (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 0,7, com $p < 0,001$, Omnibus tests of model coefficients = 20,8 com $p < 0,001$ e testes de Wald com $p < 0,001$), na comparação entre os ensinos mostra que os alunos do ensino público procuram cinco vezes mais solucionar as suas dúvidas do que os do privado.

No que respeita às estratégias da aprendizagem, a maioria dos alunos sabe interpretar o que estuda (85%), compreende o que estuda (79%), usa a Internet como auxiliar de estudo (80%), sabe exactamente o que estudar (54%), e não considera a discussão embaraçosa (95%) nem memoriza tudo (84%).

O modelo de regressão logística (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 8,3, com $p < 0,001$, Omnibus tests of model coefficients = 123,5 com $p < 0,001$ e testes de Wald com sig $< 0,05$), mostra que os alunos do ensino público quando comparados com os do privado criticam três vezes mais o que estudam, fazem cinco vezes mais esquemas e precisam duas vezes mais de discutir os assuntos; enquanto que os do ensino privado face aos do público fazem três vezes mais resumos, precisam quatro vezes mais de orientação para estudar, usam no dobro os apontamentos dos colegas e acompanham a matéria sete vezes mais.

Quanto à elaboração do conhecimento, a maioria dos alunos estuda toda a matéria recomendada (75%) e não a aprofunda (78%), nem a esquece facilmente após a avaliação (67%).

O modelo de regressão logística (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 7,3, com $p < 0,05$, Omnibus tests of model coefficients = 17,7 com $p < 0,05$ e testes de Wald com $p < 0,05$) mostra na comparação dos ensinos entre si que os alunos do ensino público relacionam no dobro o que estudam com o que já sabiam.

Por fim, a maioria dos alunos de qualquer ensino aceita as correcções que lhes fazem (85%), considera que as críticas estimulam a aprendizagem (71%) e gosta de ser corrigida (57%).

4.7 Apreciação dos Professores e do Ensino

Quanto às qualidades dos professores, os alunos não gostam de professores autoritários (84%), e tão-pouco dos que se centram na teoria (66%). Por outro lado, preferem os disponíveis para atender os alunos (94%), os que tornam simples o complexo (92%), os criativos (88%), os que se centram na prática (75%), e os que são pontuais (70%). O modelo de regressão logística (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 5,1, com $p < 0,001$, em que 75% dos casos estão bem classificados, Omnibus tests of model coefficients = 64,2 com $p < 0,001$ e testes de Wald com $p < 0,05$), mostra que comparando os ensinos entre si, os alunos do público dão o dobro da preferência aos professores motivados para ensinar, aos assíduos e aos que estimulam positivamente os alunos, enquanto que os alunos do ensino privado privilegiam no dobro os professores inovadores e em quatro vezes mais os que produzem apontamentos para as aulas.

A maioria dos alunos (89%) estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o respectivo ensino, e o que mais lhes agrada são os professores qualificados (33%), as matérias interessantes (31%), as aulas práticas (27%), e as relações entre colegas (18%). A análise de conteúdo (STAFS) conjugada com o modelo de regressão logística (testes do Qui-Quadrado de Hosmer e Lemeshow = 11,1, com $p < 0,001$, 76% dos casos bem classificados, Omnibus tests of model coefficients = 24,1, com $p < 0,001$ e testes de Wald com $p < 0,05$), mostra na comparação entre os ensinos, que os alunos do privado privilegiam como motivo de agrado quatro vezes mais o relacionamento com os professores. A maioria dos alunos recomenda para melhoria dos ensinos mais aulas práticas, com especial destaque para os do público (39% vs 27%), professores mais disponíveis e dialogantes (16%), melhor organização curricular, com destaque para os de privado (25% vs 9%), e uma avaliação regulamentada, com destaque para os do público (18% vs 9%).

5. CONCLUSÕES

Os resultados apontam para uma diferença significativa em termos de estilos de aprendizagem entre os alunos dos dois tipos de ensino. Os do privado têm motivação predominantemente extrínseca, donde resulta uma estratégia de aprendizagem e elaboração de conhecimento mais superficial.

Os alunos do ensino público têm uma motivação predominantemente intrínseca, o que induz uma estratégia de aprendizagem e de elaboração de conhecimento mais profunda.

As experiências dos estudantes estão enraizadas na vida das famílias; o estudo parece confirmar a hipótese relativa ao papel do contexto familiar na formação do estilo de aprendizagem do estudante (*H1*). Com efeito, os progenitores com níveis de habilitações mais altos (público) têm uma atitude favorável a uma cultura de valorização do objecto social que é o conhecimento, o que incentiva estilos de aprendizagem profundos.

Em contrapartida, os progenitores com menor nível de habilitações (privado) criam na família um ambiente mais orientado para a obtenção de resultados vantajosos, mais reactivo e pragmático, com uma clara subalternização do conhecimento, e um esforço de aprendizagem mais instrumental e subordinado ao cumprimento das normas necessárias (estilos de aprendizagem estratégico e superficial).

A hipótese *H2* é confirmada pelos resultados e respeita à relação género/estilo de aprendizagem: os dados mostram que o sexo feminino se inclina mais para um estilo de aprendizagem profundo e o sexo masculino para os estilos de aprendizagem estratégico e superficial.

Este resultado é concordante com as hipóteses *H5* e *H6*: os tipos de ensino e os tempos livres escolhidos têm relação com o estilo de aprendizagem e com as notas em matemática. Verificou-se de facto que os estudantes do ensino privado, que têm predominantemente estilos de aprendizagem estratégico e superficial, com piores notas em matemática, têm disciplinas que acentuam fortemente o raciocínio por resultados e atitudes instrumentais e ocupam os tempos livres principalmente em actividades desportivas de competição; os do ensino público, que tendem mais para um estilo de aprendizagem profundo e com melhores notas em matemática, deparam-se predominantemente com conteúdos de exploração do conhecimento e dedicam-se a actividades de lazer mais relacionais e de fruição de conteúdos artísticos (Schweder 1991).

A distribuição do tempo de estudo (*H3*) é influenciada por factores atitudinais e motivacionais: os alunos do ensino público tendem a distribuir o tempo de estudo pelo período, enquanto os do privado o concentram nos fins-de-semana e perto dos exames. Este dado relaciona-se com o estilo de vida dos estudantes e, portanto, com o seu padrão de motivação:

aparentemente os estudantes que adoptam um estilo profundo de aprendizagem estão motivados pelo desejo de saber e de se desenvolver como profissionais; ao passo que os que adoptam os estilos estratégicos e superficiais são motivados pela obtenção de vantagem, pelo pragmatismo e pela lei do menor esforço.

Os alunos de ambos os ensinos embora valorizem de igual modo o tipo de professor criativo e centrado na relação, rejeitando-se assim H4, os do ensino público dão o dobro da preferência a professores motivados para ensinar, aos assíduos e aos que estimulam positivamente os alunos, enquanto que os do ensino privado privilegiam no dobro os professores inovadores e em quatro vezes mais os que produzem apontamentos para as aulas.

As famílias e escolas que desenvolvem uma cultura valorizadora da curiosidade, do desejo de realização completa de si, do conhecimento objectivo e profundo das coisas, da aquisição e consolidação de competências para a resolução de problemas, favorecem uma prática de um estilo de aprendizagem profundo nos alunos.

Afigura-se conveniente explorar os resultados obtidos no presente estudo noutras zonas geográficas do país, bem como interessa a verificação da intensidade da relação entre o desenvolvimento equilibrado das pessoas com os estilos de aprendizagem, em que se espera uma passagem sucessiva de um estilo de aprendizagem superficial, para um estratégico e deste para um estilo profundo com o nível de qualidade de vida entendido como maior aceitação da diversidade e um repertório de comportamentos mais amplo.

Estes resultados podem também ser tidos em conta na formação dos professores e no apoio ao desenvolvimento dos próprios alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORD, M., *Motivating Humans*, Sage, London, 1998.

GLASS, G. V., Hopkins, K. D., *Statistical Methods in Education and Psychology*, 3.^a edição, Allyn and Bacon, 1996.

HIGGINS, E. T., "The "self-digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions", *Journal of Personality and Social Psychology* n°71, 1997, 1062-1083.

MARTON, F., Säljö, R., «On Qualitative differences in learning: 1. Outcome and process», in *British Journal of Psychology* 1976, 46, pp. 4-11.

NEWBLE, D. I., Clarke, R. M., «The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem based medical school», in *Medical Education*, 1986, 20, pp. 267-273.

PARREIRA, A., *Gestão do Stress e da Qualidade de Vida*, Monitor, Lisboa, 2003.

PARREIRA, A., «Competências e Empregabilidade – O Contributo do Projecto de Bolonha», *Comunicação ao 17.º Encontro Nacional da APG*, Lisboa, 2006.

PESTANA, H., Gageiro, J. *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*, 5.^a edição, Edições Sílabo, Lisboa, 2008.

PESTANA H., Gageiro, J., *Descobrimo a Regressão com a Complementaridade do SPSS*, Edições Sílabo, Lisboa, 2005.

PESTANA, H., Gageiro, J., *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS*, Ed. Lidel, 2009.

SALDANHA, C., *Hábitos de Estudo e Estilos de Aprendizagem dos Alunos do 1º Ano da Faculdade de Medicina de Lisboa - Caracterização e Evolução*, dissertação de Mestrado em Educação Médica, 1999.

SCHWARZER, R., «Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model», in R. Schwarzer (Ed.), *Self-Efficacy: Thought Control of Action*, Hemisphere, Washington, 1992, pp. 217-243.