

QUESTIONÁRIO DE GESTÃO DO TEMPO ACADÉMICO EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: ADAPTAÇÃO PORTUGUESA DO TIME MANAGEMENT QUESTIONNAIRE

Feliciano H. Veiga

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Cristina Melim

Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho, Portugal

Resumo

Apresenta-se o estudo de adaptação do “*Time Management Questionnaire*” (TMQ) — de Britton e Tesser (1991) — cuja versão final passou a ser denominada por “Questionário de Gestão do Tempo Académico” (QGTA). A amostra foi constituída por 705 alunos do Ensino Básico e Ensino Secundário e de ambos os géneros. A análise factorial dos resultados seguida de rotação “varimax” apresentou três factores que explicam 40,06% da variância; procedeu-se também à determinação de coeficientes de fiabilidade. Para o estudo da validade externa, considerou-se a relação entre os resultados no QGTA e outras variáveis escolares, observando-se significativas relações, conforme esperado. Os elementos apresentados salientam qualidades do QGTA, bem como a sua utilidade para a investigação.

PALAVRAS-CHAVE: *Gestão do tempo académico, auto-regulação no estudo, escala de avaliação.*

Nos últimos anos, a importância do envolvimento activo dos alunos no processo de aprendizagem tem sido notoriamente salientada pela investigação, sobretudo no âmbito da psicologia cognitiva (Almeida et al., 2005). As investigações acerca das competências de estudo consideram a gestão do tempo académico pelos alunos como um dos mais importantes aspectos das estratégias de aprendizagem. A diferenciação entre os alunos com fracasso e os alunos com sucesso escolar aparece ligada a variáveis como a organização do tempo académico, a confiança nas capacidades com percepções de auto-eficácia, a atribuição do rendimento ao esforço, os comportamentos de

Morada (address): Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: fhveiga@fc.ul.pt.
Ana Cristina Melim, Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho, Portugal. E-mail: melim-ana@clix.pt

estudo, a concentração na tarefa, a selecção da informação, o autocontrolo em situações de avaliação, a perseverança e a utilização de apontamentos pessoais estruturados (Barca, Porto e Santorum, 1997; Rosário *et al.*, 2006; Veiga, 1996; 2007). Embora a relação entre o rendimento escolar e os métodos de estudo, avaliados com escalas multidimensionais, nem sempre seja significativa e possa diminuir com a escolaridade (Almeida *et al.*, 2005; Zimmerman, 2002), os alunos cognitivamente mais competentes são mais auto-regulados, utilizam mais estratégias de aprendizagem para regular o seu comportamento e para modificar o ambiente; como resultado deste esforço, tornam-se mais proficientes academicamente, com melhores resultados escolares. Os alunos que auto-regulam o seu estudo distinguem-se pelo modo como perspectivam a sua aprendizagem, pois aquilo que construírem vai influenciar o seu sucesso educativo (Barroso e Salema, 1999; Valente *et al.*, 1987; Zimmerman, 2000). Os investigadores entendem que a auto-regulação é um processo autodiretivo em que os alunos colocam as suas actividades mentais ao serviço de estratégias e destrezas necessárias para funcionar em diversas áreas da aprendizagem (Zimmerman e Schunk, 2001). As características-chave de uma aprendizagem auto-regulada são a iniciativa pessoal, a perseverança e a capacidade de se adaptar (Zimmerman *et al.*, 2005).

Para efectuar uma aprendizagem mais eficaz, é sugerido que as intervenções a considerar no ensino e na implementação de estratégias de estudo deveriam alcançar dois tipos de objectivos: por um lado, fomentar o ensino de uma enorme panóplia de estratégias de aprendizagem para processar a informação de uma forma profunda (Rosário, 1999, 2001a); por outro lado, os alunos deveriam aprender estratégias mais adequadas, adaptá-las e implementá-las (Almeida, *cit.* em Rosário, 2001b; Salema, 1997). É desejável que os alunos possam transferir as suas aprendizagens para outros domínios da vida e se sintam preparados, tanto cognitivamente como motivacionalmente, para uma aprendizagem duradoura. A aprendizagem auto-regulada é caracterizada como "um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar" (Rosário, 2004, p. 37). Pode dizer-se que existem atitudes fundamentais que contribuem para um estudo auto-regulado, certamente favorecedor de um bom desempenho escolar: "a investigação sobre a auto-regulação académica tem demonstrado que processos essenciais, tais como o estabelecimento de metas, a auto-supervisão, a utilização de estratégias, a auto-avaliação e as auto-reações desempenham um papel importante no êxito académico dos alunos" (Zimmerman, Kitsantas e Campillo, 2005, p. 12).

Deluchi, Rohwer e Thomas (1987) concluíram que a variável que mais explica os resultados académicos de estudantes liceais ou universitários é o tipo de actividades que os sujeitos executam quando se dedicam ao estudo. Kovach (*cit.* em Garcia-Ros, Pérez-González e Hinojosa, 2004) encontrou que a quantidade e a qualidade dos tempos de estudo estão correlacionadas positivamente e significativamente ($r = 0,77$). Estes resultados mostram que é importante não apenas o que o aluno faz mas também o tempo que demora a fazê-lo. Mais do que implementar estratégias de treino em métodos de estudo prescritivos, é importante activar nos alunos comportamentos de aprendizagem auto-regulada (Rosário *et al.*, 2006; Zimmerman, 2002), apelando a estratégias metacognitivas, como a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, e introduzindo componentes de planificação, monitorização e avaliação (Zimmerman, 2000). A quantidade de tempo de estudo está directamente relacionada com a aprendizagem, mas, por si só, não explica o sucesso académico, pois é necessário considerar a dimensão qualitativa do estudo.

Neste contexto, têm surgido na investigação instrumentos de avaliação da realização académica dos alunos. Entre tais instrumentos, merece destaque o *Time Management Questionnaire (TMQ)*, concebido por Britton e Tesser (1991), primeiro para alunos universitários e, depois, para alunos do Ensino Secundário. Este questionário integra três dimensões: Planeamento a curto prazo, Atitudes face ao tempo e Planeamento a longo prazo. As respostas aos itens são de tipo Likert, desde 1 (Nunca) a 5 (Sempre). Diversas adaptações e estudos foram feitos, para confirmar a estrutura factorial deste questionário e analisar a realização académica dos alunos. Num estudo de Trueman e Hartley (1995), não foi mantida a estrutura inicial do questionário de Britton e Tesser (1991), que continha três factores, reformulando-o para dois: Confiança numa planificação a longo prazo e Planificação diária. Mpofu e outros (1996), por sua vez, numa amostra com estudantes africanos, encontraram a estrutura inicial do questionário. Mais recentemente, o TMQ foi objecto de adaptação para Espanha (García-Ros, Pérez-González e Hinojosa, 2004), num estudo com alunos do Ensino Secundário. Os estudos de análise factorial (exploratória e confirmatória) conduziram à manutenção das três dimensões esperadas, tendo, no entanto, sido retirados alguns itens (1, 9 e 17). A metodologia havida na adaptação para Portugal do TMQ é apresentada em seguida.

Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada, são especificados os sujeitos da amostra utilizada, a caracterização do instrumento em estudo e, ainda, a descrição do procedimento havido.

Amostra

Formam a amostra deste estudo alunos adolescentes dos ensinos Básico e Secundário, de ambos os géneros, de escolas de Lisboa, arredores de Lisboa (Brandão, Cacém, Caneças, Rio de Mouro), da margem sul (Almada e Corroios), do Cartaxo, de Vila Real e da Região Autónoma da Madeira.

Instrumento

Britton e Tesser (1991) desenvolveram o *Time Management Questionnaire (TMQ)*, concebido primeiramente para alunos universitários, e aplicado, depois, a alunos do Ensino Secundário e Básico. Este questionário contém, na sua versão original, 18 itens e integra três dimensões ou subescalas: Planeamento a curto prazo, Atitudes face ao tempo e Planeamento a longo prazo. Diversas adaptações e estudos foram feitos para confirmar a estrutura factorial e analisar a realização académica dos alunos. Garcia-Ros, Pérez-González e Hinojosa (2004) adaptaram o *TMQ* para Espanha, tendo-o aplicado a alunos do Ensino Secundário. Na adaptação para Portugal, os resultados foram analisados quanto à fidelidade e à validade. As três dimensões ou subescalas surgidas foram as seguintes: Planeamento a curto prazo (PcP) – itens 6, 10, 11, 12, 13, 16 e 18; Atitudes face ao tempo (Aft) – itens 4, 5, 8, e 15 e Planeamento a longo prazo (Plp) – itens 2, 3, 7, e 14. Foram retirados os itens 1, 9 e 17, como no estudo de Garcia-Ros e colaboradores (2004), na sequência da análise factorial realizada. A versão final resultante passou a ser designada por “Questionário de Gestão do Tempo Académico” (QGTA). De notar que, por questões de uniformização com outras escalas também aplicadas, as respostas aos itens da versão portuguesa foram de tipo Likert, tendo, no entanto, passado de 1 a 5 para 1 a 6 (Nunca - Sempre). Um exemplar da versão portuguesa do *TMQ* que foi aplicada aos alunos encontra-se em anexo.

Juntamente com o *TMQ*, e com vista ao estudo da sua validade externa, foram administrados outros itens, uns relativos ao autoconceito (Confio na minha própria capacidade para aprender; Dou-me bem com todas as pessoas;

Sinto-me satisfeito com a vida) e uma questão acerca do ano de estudo desejado (Até quando pretendes continuar a estudar?).

Procedimento

Para obter autorização com vista à administração dos questionários, os Conselhos Executivos das diferentes escolas foram contactados pessoalmente, com a finalidade de lhes dar a conhecer o conteúdo do estudo e incentivar a participação no mesmo. Foram fornecidas as cópias pretendidas, com recomendações escritas para a sua aplicação, entre as quais, que os questionários deveriam ser respondidos na sua totalidade, em situação de sala de aula e sob a supervisão e a ajuda dos professores.

Resultados

No âmbito da análise dos resultados, são especificados os elementos encontrados no estudo da validade interna e da validade externa do QGTA, conforme se passa a descrever.

Validade Interna

A análise factorial dos resultados seguida de rotação “varimax” apresentou três factores que explicam 40,06% da variância. Como valores significativos para a selecção dos itens a incluir na estrutura factorial, seleccionou-se resultados iguais ou superiores a 0,30 na matriz factorial rodada (Quadro 1). A significação dos factores finais, assim constituídos, é interpretada do seguinte modo:

- *Factor 1* (Planeamento a curto prazo): engloba sete itens (6; 10; 11; 12; 13; 16; 18) para avaliar o tempo do planeamento a curto prazo, seja diariamente ou semanalmente. Os alunos que obtiveram uma pontuação alta nesta subescala caracterizam-se por organizar o seu horário diário, utilizando técnicas de gestão de tempo específicas e distintas.

- *Factor 2* (Atitudes face ao tempo): foi apurado através de quatro itens (4; 5; 8; 15) que avaliavam até que ponto os sujeitos tinham consciência da utilização do seu tempo de um modo construtivo e se sentiam responsáveis pelo modo como o faziam.

- *Factor 3* (Planeamento a longo prazo): foi verificado a partir de quatro itens (2; 3; 7; 14) que avaliavam a capacidade dos sujeitos para estabelecer objectivos e os concretizar quando os prazos não se encontravam eminentes,

isto é, a capacidade de estabelecer objetivos para um determinado período, marcarem datas num calendário, fazerem revisões da matéria periodicamente ou terminarem um dado trabalho com margem suficiente antes do prazo limite.

Quadro 1 - Estrutura factorial obtida na matriz rodada

Ítems - Factor 1 (Planeamento a curto prazo)	Saturação
13. Escrevo um conjunto de metas para mim próprio em cada dia	0,722
10. Planeio o meu dia antes de o começar	0,684
12. Faço uma lista das coisas que tenho a fazer em cada dia	0,642
11. Planeio o meu tempo desde o início até ao fim do dia	0,633
06. Dedico todos os dias algum tempo a planear as minhas actividades	0,556
16. Faço um horário para as actividades que tenho de realizar nos dias de trabalho escolar	0,530
18. Tenho uma ideia precisa daquilo que quero realizar durante a próxima semana	0,482
<i>Explica 21,313 % da variância total ("eigen-value" = 3,836)</i>	
Ítems - Factor 2 (Atitudes face ao tempo)	Saturação
04. Penso que, em geral, faço uma boa gestão do meu tempo	0,664
08. Utilizo eficazmente o meu tempo	0,643
15. Tenho rotinas ou actividades sem benefícios	0,530
05. Faço coisas que interferem no meu trabalho escolar, só porque detesto dizer 'NÃO' às pessoas	0,379
<i>Explica 11,512 % da variância total ("eigen-value" = 2,048)</i>	
Ítems - Factor 3 (Planeamento a longo prazo)	Saturação
14. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo	0,625
02. Numa semana típica, passo mais tempo a cuidar de mim (ginástica...) do que a estudar	0,578
03. Na noite antes da entrega de um trabalho importante, costumo estar ainda a trabalhar nele	0,534
07. Costumo ter a mesa de trabalho organizada, só com aquilo que preciso no momento	0,358
<i>Explica 7,244 % da variância total ("eigen-value" = 1,304)</i>	

Acresce que é possível conceber uma utilização do item 3 como inverso, neste contexto. Os ítems considerados como inversos foram os seguintes: 2, 3,

5, e 15. A análise factorial conduziu à manutenção das três dimensões esperadas, tendo sido retirados os ítems 1, 9 e 17, por apresentarem valores inferiores a 0,30 na matriz factorial rodada.

Fidelidade

A fidelidade dos resultados foi conseguida através do cálculo da consistência interna dos ítems (índice de homogeneidade "alpha"), utilizando para tal o procedimento *reliability* do SPSS. Este procedimento permite determinar os índices *alpha* de Cronbach que indicam a fidelidade da escala. No Quadro 2, são indicados os coeficientes de consistência interna da escala, obtidos na amostra total e de acordo com o género.

Quadro 2 - Índices *alpha*

Grupo	Nº	QGTA
Amostra total	705	0,77
Género masculino	299	0,78
Género feminino	406	0,74

Legenda: Nº - Número de indivíduos; QGTA - Escala, retirados os ítems 1, 9 e 17

Verifica-se que os valores de "alpha" se apresentam relativamente moderados. Os resultados constituem elementos que indicam a fidelidade do "Questionário de Gestão do Tempo Académico" (QGTA).

Validade Externa

Como critérios de validade externa, foram utilizados factores pessoais específicos dos sujeitos em estudo. O Quadro 3 apresenta as correlações entre as dimensões da gestão do tempo académico (GTA) e factores pessoais, como o ano de estudo desejado e aspectos constitutivos do autoconceito. Observa-se que qualquer uma das dimensões da gestão do tempo académico apresenta correlações significativas com o ano de estudos desejado, embora já no limiar da significância estatística ($p < 0,05$). Mais elevados e significativos são os coeficientes de correlação entre tais dimensões e os constituintes do autoconceito ($p < 0,01$): Confio na minha própria capacidade para aprender (A1); Dou-me bem com todas as pessoas (A2); Sinto-me satisfeito com a vida (A3).

O Quadro 4 contém as correlações entre as dimensões da gestão do tempo académico (GTA) e aspectos específicos do comportamento dos alunos na escola.

Quadro 3 - Correlações entre factores pessoais específicos (ano de estudo desejado, autoconceito) e as dimensões da gestão do tempo académico (GTA).

GTA	Ano de Estudo			
	desejado	A1	A2	A3
PcP	0,100 *	0,169 **	0,107 **	0,113 **
AfT	0,105 *	0,218 **	0,110 **	0,233 **
PIp	0,117 *	0,095 *	0,132 **	0,110 **

** p<0,01; * p<0,05

Legenda: GTA= Gestão do Tempo Académico; PcP = Planeamento a curto prazo; AfT = Atitudes face ao tempo; PIp = Planeamento a longo prazo. Autoconceito: A1 = Confio na minha própria capacidade para aprender; A2 = Dou-me bem com todas as pessoas; A3 = Sinto-me satisfeito com a vida.

Quadro 4 - Correlações entre as dimensões da gestão do tempo académico (GTA) e o comportamento dos alunos na escola.

Comportamentos	Gestão do tempo académico		
	PcP	AfT	PIp
C1	0,215**	0,265**	0,356**
C2	-0,085*	-0,099**	-0,129**
C3	-0,129**	-0,109**	-0,157**
C4	-0,098*	-0,153**	-0,180**

** p<0,01; * p<0,05

Legenda: PcP = Planeamento a curto prazo; AfT = Atitudes face ao tempo; PIp = Planeamento a longo prazo. C1 - Faço sempre os TPCs; C2 - Já fumei tabaco; C3 - Já bebi álcool; C4 - Falto às aulas sem justificação.

Todas as dimensões da gestão do tempo académico apresentam correlações, e em geral estatisticamente bastante significativas (p<0,01), com os comportamentos considerados: Faço sempre os TPCs (C1); Já fumei tabaco (C2); Já bebi álcool (C3); Falto às aulas sem justificação (C4). Como esperado, as correlações apresentaram-se positivas com o item Faço sempre os TPCs e negativas nos restantes comportamentos.

Para além da informação apresentada, ilustrativa da validade externa da escala, outros elementos acerca da validade podem ser encontrados em anterior estudo (Melim e Veiga, 2007).

Conclusão

Os tempos de estudo e as estratégias de aprendizagem aparecem na investigação como meios imprescindíveis a uma aprendizagem com sucesso (Almeida *et al.*, 2005; Barca, Porto e Santorum, 1997). As estratégias de auto-regulação da aprendizagem, como a gestão do tempo académico, devem imprimir um fio condutor à actividade escolar. Urge conhecer os alunos que temos e ir ao encontro de metodologias diferentes e de estratégias que respondam às suas necessidades, aos seus anseios, e, para isso, é pertinente ajudá-los na organização do seu estudo e na gestão do tempo académico. O questionário agora adaptado pode facilitar a operacionalização de trabalhos deste tipo.

O "Questionário de Gestão do Tempo Académico", resultante do trabalho de adaptação do TMTQ, permite estudar como é que os alunos gerem o seu tempo académico, quais as suas atitudes relativamente ao mesmo e como planeiam os tempos escolares, tanto a curto como a longo prazo. No estudo português, os resultados da escala foram analisados quanto às características tradicionalmente valorizadas na perspectiva psicométrica da avaliação, fidelidade e validade, dispendo-se agora de mais esta escala na investigação.

No estudo da fidelidade, observou-se que a análise factorial conduziu à manutenção das três dimensões esperadas, tendo sido retirados os itens 1, 9 e 17, por apresentarem valores inferiores a 0,30 na matriz factorial rodada. Uma observação poderá merecer o item 3 (Na noite antes da entrega de um trabalho importante, costumo estar ainda a trabalhar nele): embora possa ser conceptualizado como negativo enquanto estratégia de gestão do tempo a longo prazo, poderá revelar também elevada motivação para a realização. Esta possível ambiguidade quanto a competências em avaliação poderá recomendar a eliminação do item em posteriores trabalhos de aplicação.

A validade externa foi estudada considerando como critérios factores pessoais específicos e aspectos constitutivos do autoconceito, apresentando-se os resultados no sentido esperado. Uma vez que a gestão do tempo académico apareceu associada a variáveis como o ano de estudo desejado, a motivação, o autoconceito, bem como à diferenciação entre os alunos com fracasso e os alunos com sucesso (García-Ros, Pérez-González, e Hinojosa, 2004; Melim, 2007; Melim e Veiga, 2007), ressalta a necessidade de a escola proceder à activação intencional de estratégias de organização do tempo escolar, em geral, e de auto-regulação da aprendizagem, em particular. Tais estratégias e competências podem ser ensinadas e promovidas ao longo da escolaridade

(Barroso e Salema, 1999; Valente et al., 1987; Zimmerman, 2002), donde a responsabilidade das escolas e a importância do papel dos professores. Ainda quanto à validade externa, de referir que a utilização da escala TMG perficiu, no âmbito de um estudo mais amplo (Melim, 2007; Melim e Veiga, 2007), responder a questões de estudo, do tipo: como é que os jovens alunos fazem a sua Gestão do Tempo Académico (GTA)? Como se distribuem os alunos por aspectos específicos da gestão do tempo académico (GTA), em termos de competências baixas ou elevadas? Que relação existe entre factores pessoais específicos (como a idade, o ano de estudo desejado, o autoconceito) e as dimensões da gestão do tempo académico (GTA)? Como se diferenciam os alunos nas dimensões da gestão do tempo académico, em função do género? Os resultados encontrados podem ser vistos como uma ampliação da validade externa da escala GTA, agora estudada. Numa ampliação do estudo da validade externa, em posteriores trabalhos poder-se-á recorrer a novos critérios, como o rendimento escolar a disciplinas específicas e por anos de escolaridade, ou a elementos mais próximos do autoconceito académico ou ainda a outros instrumentos de auto-relato, como, por exemplo, a "Escala de Avaliação de Métodos de Estudos" (Vasconcelos e Almeida, 2000).

Por último, em posteriores estudos no âmbito educativo, a pesquisa sobre a gestão do tempo académico poderia atender a aspectos ligados à intervenção na gestão do tempo de estudo. A utilização de novas amostras, mais heterogéneas e representativas, poderá, atendendo aos resultados apresentados, trazer novos contributos à investigação com esta e outras escalas de avaliação.

Referências

- Almeida, L. S., Canelas, C., Rosário, P., Núñez, J. C., e González-Pienda, J. (2005). Métodos de Estudo e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos do Secundário. *Revista de Educação, 13* (1), 63-74.
- Barca-Lozano, A., Porto Riobo, A., e Santorum, A. (1997). El Aprendizaje en Contextos y Situaciones Educativas: Modelos y Teorías. In A. Barca-Lozano, J. L. M. Malmierca, J. C. Pérez, A. M. Riobo e M. R. S. Paz (Eds.), *Procesos de Aprendizaje en Ambientes Educativos* (pp. 139-160). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barroso, M. J., e Salema, M. H. (1999). Salas de Estudo e Auto-regulação da Aprendizagem. *Revista de Educação, 8* (2), 139-161.
- Britton, B. K., e Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology, 83* (3), 405-410.
- Deluchi, J., Rohwer, W., e Thomas, J. (1987). Study Time Allocation as a Function of Grade Level and Course Characteristics. *Contemporary Educational Psychology, 12*, 365-380.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., e Hinojosa, E. (2004). Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning: The Construction and Evaluation of a Time Management Scale with Spanish High School Students. *School Psychology International, 25* (2), 167-183.
- Melim, A. C. (2007). *Organização dos Tempos de Estudo em Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado sob a orientação do Prof. Feliciano H. Veiga).
- Melim, A., e Veiga, F. H. (2007). Organização dos tempos de estudo em jovens alunos. In *Actas do IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1023-1034). Universidade da Corunha, Corunha, 19-21 de Setembro de 2007.
- Mpofu, E., D'Amico, M., e Cleghorn, A. (1996). Time Management Practices in an African Culture: Correlates with College Academic Grades. *Canadian Journal of Behavioral Science, 28* (2), 102-112.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em Alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. (2001 a). Diferenças Processuais na Aprendizagem: Avaliação Alternativa das Estratégias de Auto-regulação da Aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura, 5* (1), 87-102.
- Rosário, P. (2001 b). Área Curricular de "Estudo Acompanhado". Contributos para a Discussão de uma Metodologia. *Revista Portuguesa de Educação, 14* (2), 63-93.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar - (Des)venturas do Testar*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Piñeda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Salema, M. H. (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar: Uma Proposta Para o Apoio Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Valente, M. O., Gaspar, A., Salema, M. H., Morais, M. M., e Cruz, M. N. (1987). *Aprender a Pensar* (policopiado). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Vasconcelos, C., e Almeida, L. S. (2000). Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (AME): Sua Utilização na Prática dos Professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 65-78.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e Realização dos Jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação*, 5 (2), 41-53.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, 22 (2), 174-189.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola. Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., e Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., e Campillo, M. (2005). Evaluación de la Auto-eficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.