

UNIVERSIDADE VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ LUIZ PAIVA POMPEU

**RELAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO E ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Pouso Alegre

2018

ANDRÉ LUIZ PAIVA POMPEU

**RELAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO E ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e avaliação, como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

Pouso Alegre

2018

Pompeu, André Luiz Paiva. Relações entre competências de estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior / André Luiz Paiva Pompeu. Pouso Alegre: 2018. 83f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2018.

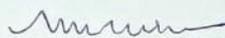
Orientadora: Dr^a. Neide de Brito Cunha.

1. Competências de estudo. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Ensino superior.

CDD: 370.11

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

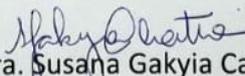
Certificamos que a dissertação intitulada **“RELAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR”** foi defendida, em 22 de maio de 2018, por **ANDRE LUIZ PAIVA POMPEU**, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98010162, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Junior
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI
Examinador



Profa. Dra. Susana Gakyia Caliatto
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DEDICATÓRIA

À minha amada esposa Camila, pelo amor e apoio incondicionais durante essa caminhada.

À minha filha Ana Beatriz, ao ouvir por várias vezes: “Papai vai com Deus” e me fazer refletir que estava no caminho certo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Neide de Brito Cunha que me orientou, acreditou e me motivou a empregar os melhores esforços na consecução desta pesquisa.

A todos os professores do mestrado que contribuíram para a minha formação, fomentando o desejo contínuo pelo aprendizado e pela docência, em especial, a Dra. Neide Pena, que me apoiou desde o ingresso neste programa *strictu sensu*.

Ao meu querido e amado pai José Pompeu que hoje não está mais entre nós. Mesmo não sendo letrado sempre me mostrou a importância da dedicação aos estudos. A minha mãe Eleonor que sempre me educou com amor, me ensinando valores como respeito, disciplina, honestidade e a amar o que se faz.

Aos meus alunos, aos quais dedico meu aprendizado para aperfeiçoar-me a cada dia e, poder oferecer aulas mais dinâmicas, práticas e desafiadoras.

Um país se faz com homens e livros.

Monteiro Lobato

POMPEU, André Luiz Paiva. Relações entre competências de estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior. 2018. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2017.

RESUMO

No ensino superior aumenta a exigência de maior independência, participação e pró-atividade do estudante em relação a sua aprendizagem. Para que o aluno seja considerado competente em seus estudos é necessário que possua comportamentos autorregulatórios como habilidade básica para obter sucesso acadêmico, assim como faça uso das estratégias de aprendizagem para implementar práticas que favoreçam sua persistência diante dos desafios. Considerando essas habilidades como essenciais para o bom desempenho desse aluno, este estudo teve como objetivo principal verificar se existe relação entre as competências de estudo e as estratégias de aprendizagem. Como objetivos específicos foram determinados os seguintes: avaliar as Competências de Estudo; avaliar as Estratégias de Aprendizagem; correlacionar as médias dos escores dos testes e considerou-se interessante também explorar se existem diferenças entre os escores dos participantes quando se consideram as variáveis sexo, curso e idade. Trata-se de uma pesquisa de campo, da qual participaram 284 estudantes de dois cursos de uma universidade particular do Sul de Minas Gerais, a saber Administração e Sistemas de Informação. Foi utilizada a Escala de Avaliação de Competências de Estudos – ACE de Almeida e Joly (2016), composta por 18 itens, em escala tipo Likert, que objetivam avaliar os métodos de estudo adotados pelos alunos e a autopercepção do aluno sobre seu processo de aprendizagem quanto ao estudo competente e também a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem EEA-U de Santos e Boruchovitch (2015), composta por 35 itens, organizados em forma de escala tipo Likert, referentes à maneira como os alunos costumam estudar ou se preparar para uma avaliação. Os resultados gerais apontaram para uma amostra com nível bom nas competências de estudos, porém com menos uso de estratégias de aprendizagem. Houve diferenças estatisticamente significativas entre os sexos tanto na ACE como na EEA-U, com média maiores para as mulheres, exceto para o fator “Autorreflexão” da ACE e “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” da EEA-U. Entre as médias em todos os fatores e totais da ACE e EEA-U houve diferenças estatisticamente significativas, com exceção da “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” para os cursos. A única diferença estatisticamente significativa ocorreu no fator “Autorreflexão” da ACE quanto à faixa etária dos estudantes. Entre todos os fatores da ACE e da EEA-U e de seus totais houve correlações positivas e estatisticamente significativas, com magnitudes que variaram de fracas a fortes.

Palavras-chave: Competências de estudo. Autorregulação da Aprendizagem. Estratégias de aprendizagem. Ensino superior.

POMPEU, André Luiz Paiva. **Relationship between study skills and learning strategies in higher education**. 2018. 83f. Dissertation (Master's in education), Univás, Pouso Alegre, 2017.

ABSTRACT

In higher education, the demand for greater independence, participation and pro-activity of the student in relation to their learning increases. For students to be considered competent in their studies, it is necessary to have self-regulatory behaviors as a basic ability to achieve academic success, as well as to use learning strategies to implement practices that favor their persistence in the face of challenges. Considering these skills as essential for the good performance of this student, this study had as main objective to verify if there is a relation between the study competences and the learning strategies. As specific objectives were determined the following: evaluate the Competences of Study; evaluate Learning Strategies; correlate the means of the test scores and it was also considered interesting to explore if there are differences between the scores of the participants when considering the variables gender, course and age. This is a field research, in which 284 students participated in two courses at a private university in the south of Minas Gerais, namely Administration and Information Systems. The Study Skills Assessment Scale - ACE (ALMEIDA; JOLY, 2016) was used, composed of 18 items, on a Likert scale, that aim to evaluate the study methods adopted by the students and the self-perception of the student about their learning process and the Learning Strategies Assessment Scale - EEA-U (SANTOS; BORUCHOVITCH (2015), composed of 35 items, organized as a Likert-type scale, regarding the way students usually study or prepare for an evaluation. The general results pointed to a sample with a good level of study skills, but with less use of learning strategies. There were statistically significant differences between the sexes in both the ACE and the EEA-U, with a higher mean for women, except for the ACE "Self-reflection" factor and EEA-U "Self-regulation of internal and contextual resources". Among the means in all factors and totals of ACE and EEA-U there were statistically significant differences, except for the "Self-regulation of internal and contextual resources" for the courses. The only statistically significant difference occurred in the ACE "Self-reflection" factor regarding the age group of the students. Among all the ACE and EEA-U factors and their totals there were positive and statistically significant correlations, with magnitudes varying from weak to strong.

Keywords: Study skills. Self-regulation of Learning. Learning strategies. Higher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das pontuações da ACE e EEA-U.....	49
Tabela 2 - Comparação com o Teste t para os fatores e totais da ACE e EEA-U para verificar diferenças entre os escores por sexo.....	51
Tabela 3 - Comparação com o Teste t para os fatores e totais da ACE e EEA-U para verificar diferenças entre os escores por curso	52
Tabela 4 – Análise da variância para os fatores e totais da ACE e EEA-U em relação aos escores obtidos por faixa etária.....	53
Tabela 5 - Agrupamento das médias pelas faixas etárias para o fator “Autorreflexão”	53
Tabela 6 - Índices de correlação r e níveis de significância p entre as pontuações dos fatores e dos totais da ACE e EEA-U.....	54

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	6
1	DESAFIOS ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR.....	10
2	A TEORIA SOCIAL COGNITIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	15
2.1	AUTORREGULAÇÃO DE APRENDZAGEM.....	20
2.1.1	Modelos de Autorregulação.....	23
2.1.1.1	O modelo de Bandura	24
2.1.1.2	O modelo de Zimmerman	24
2.1.1.3	O modelo de Rosário	25
3	COMPETÊNCIA DE ESTUDO EM UNIVERSITÁRIOS.....	27
4	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ACADÊMICO.	35
5	MÉTODO.....	43
5.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	43
5.2	PARTICIPANTES.....	44
5.3	INSTRUMENTOS.....	44
5.4	PROCEDIMENTOS.....	47
5.5	ANÁLISE DE DADOS.....	48
6	RESULTADOS.....	49
7	DISCUSSÃO.....	55
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICE.....	76
	ANEXO.....	77

INTRODUÇÃO

Obter êxito no Ensino Superior consiste em muito mais do que terminar um curso ou atingir um elevado rendimento acadêmico. Uma preocupação atual é com o valor que o ensino superior incorpora à vida dos sujeitos e à sociedade, procurando entender o perfil do aluno bem-sucedido. Nos últimos anos ocorreram muitas mudanças no ensino superior, destacando-se o aumento considerável do número de novos alunos e a diferenciação deles em novos grupos estudantis como, estudantes mais velhos, de primeira geração, de minorias culturais, ou com deficiência (ARAÚJO, 2017).

Nas últimas décadas foi possível observar o acesso de forma massificada aos níveis mais avançados de educação por meio de políticas públicas que favorecessem a inclusão social e oportunidades aos cidadãos de estudarem. Para Marinho-Araújo e Almeida (2016), a democratização do ensino superior também trouxe consigo alguns problemas, como a não garantia do sucesso e permanência da qualidade do ensino, principalmente para grupos socioculturais menos favorecidos e com histórico familiar de pouca frequência a este nível de ensino. Houve também uma acentuada reconfiguração do perfil do estudante que, por muitas vezes, não está preparado para os níveis de exigências dessa etapa de escolarização.

Para o estudante, um grande desafio é a transição do ensino secundário para o superior, exigindo que se depare com inúmeras e complexas atividades e que busque soluções bem-sucedidas para que possa se desenvolver e obter sucesso. Almeida e Vasconcelos (2008) citam alguns desafios dessa transição: *acadêmico* - adaptação aos ritmos, estratégias de aprendizagem e aos novos processos de avaliação -; *social* - desenvolvimento de novos modelos de relacionamento mais maduros com os docentes e os colegas e afastamento da família -; *pessoal* - exigências de autonomia e mudanças em relação a visão do mundo -; *vocacional*: responsabilidade com os objetivos acadêmicos e profissionais de acordo com o curso escolhido.

Com base nessas condições, Joly et al. (2014) afirmam que muitos alunos não conseguem atingir níveis mais altos de autonomia, o que não permite aos docentes subsídios para estimular o desenvolvimento de estratégias de

autorregulação e maior proatividade na sua aprendizagem para que se tornem competentes em seus estudos. A competência de estudo, de acordo com Dias e Joly (2016), é um determinante do sucesso acadêmico e para que seja desenvolvida, o estudante deve possuir a capacidade para utilizar alguns recursos como as estratégias e métodos de estudos, podendo se apropriar das estratégias metacognitivas, uma vez que, por meio destas, poderá planejar, monitorar e avaliar o seu próprio pensamento e processos cognitivos durante seu processo de aprendizagem, promovendo um processo autorregulado de aprendizagem associado as suas habilidades cognitivas e metacognitivas para adquirir as informações.

Além disso, para que o aluno adquira competências de estudo, é necessário que escolha corretamente as estratégias de aprendizagem. De acordo com Marini e Boruchovitch (2014), a utilização de estratégias de aprendizagem consiste em um fator de proteção para o sucesso acadêmico, que auxilia a melhorar a adaptação do aluno ao ensino superior. Pozo (1996) considera que as estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos ou atividades que possibilitam a adquirir, armazenar e utilizar de forma eficiente a informação, que são utilizadas de maneira controlada pelos alunos, a fim de alcançar um objetivo estabelecido e, portanto, a aprendizagem.

Como professor universitário que vivencia essas situações expostas e consciente da importância dessas habilidades destacadas, colocou-se como objetivo geral desta pesquisa examinar se há relação entre as competências de estudo e as estratégias de aprendizagem utilizadas por universitários. Foram estabelecidos também os seguintes objetivos específicos: avaliar as Competências de Estudo; avaliar as Estratégias de Aprendizagem; correlacionar as médias dos escores dos testes e considerou-se interessante também verificar se existem diferenças entre os escores dos participantes quando se consideram as variáveis sexo, curso e idade.

Para alcançar esses objetivos, nesta etapa do trabalho, foram desenvolvidos três capítulos teóricos. No primeiro, são destacados os desafios acadêmicos no ensino superior, no que se refere ao fenômeno da massificação do acesso, dificuldades da transição e da adaptação dos alunos do ensino médio ao ingressar no nível terciário de estudo. Essa busca por inclusão social permitiu maiores oportunidades de acesso aos grupos menos favorecidos e foi fomentada

por meio de políticas públicas. Por isso, foram acessados alguns documentos oficiais do governo brasileiro como: o plano nacional de educação (PNE) 2014-2024 que possui metas e estratégias para o desenvolvimento estudantil, as leis de diretrizes e bases da educação (LDB) e a base nacional curricular comum (BNCC) que define as aprendizagens essenciais. Esses documentos foram levantados para contrapor o conceito de competências, que nesta pesquisa tem o caráter de competência de estudo, o que será apresentado no capítulo 3.

No segundo, é destacada a Teoria Social Cognitiva em oposição ao Behaviorismo, que desconsiderava os efeitos da modelação social, até o desenvolvimento do construto da autorregulação da aprendizagem que considera que o indivíduo é consciente e voluntário das suas próprias ações. Também são levadas em consideração as crenças de autoeficácia, na qual pessoas com as mesmas habilidades, mas com crenças de autoeficácia diferentes, podem obter sucesso ou fracasso em uma mesma atividade. São apresentados os autores que apontam afirmações positivas sobre esse construto no ambiente educacional e que destacam as expectativas que os alunos têm sobre a sua capacidade para regular o comportamento e cumprir as tarefas escolares propostas. São apresentados os modelos de autorregulação da aprendizagem desenvolvidos por Bandura (1996, 2008, 2017), Zimmerman (2002) e Rosário (2003) que são explicadas com mais detalhes.

No terceiro capítulo, são expostas as competências de estudo, um construto recente, e para embasamento são apresentadas pesquisas que destacam a eficiência que os estudantes adquirem ao melhorar as suas competências de estudo por meio da utilização de comportamentos regulados e proativos. São apresentados os comportamentos estratégicos de planejamento, desempenho e de autorreflexão que auxiliam o estudante a melhorar a sua aprendizagem. No decorrer desse capítulo são apresentadas as poucas pesquisas que utilizaram o mesmo instrumento utilizado neste estudo.

No quarto capítulo é apresentado o construto das Estratégias de Aprendizagem, com sua origem nos teóricos cognitivistas que utilizavam a teoria do processamento da informação para analogamente explicar o funcionamento de um computador. São apresentadas as definições de estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliam o estudante a melhorar o seu aprendizado. No final

desse capítulo também são apresentadas pesquisas realizadas nos últimos dez anos que utilizaram a mesma escala utilizada neste trabalho.

No quinto capítulo, é explicado detalhadamente como a pesquisa foi realizada e sua natureza quantitativa. Foram utilizados dois instrumentos: a Escala de Avaliação de Competências de Estudos – ACE - Almeida e Joly (2016) e Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem EEA-U – Santos e Boruchovitch (2015). São explicados os procedimentos éticos e como foi realizado o tratamento dos dados.

Nos capítulos finais, são apresentados os resultados quantitativos, sua discussão mediante a teoria e os resultados de pesquisas semelhantes. É importante salientar que existem poucos estudos sobre ambos os construtos no contexto universitário, portanto foi necessário inferir algumas análises com base no referencial teórico contido nesta dissertação. Finalmente, as considerações finais destacam os pontos fortes e fracos deste trabalho e comentam a falta de políticas públicas que se preocupem com a qualidade do aprendizado do novo estudante do ensino superior e sugerem a continuidade deste estudo em novas pesquisas.

1 DESAFIOS ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com Almeida (2007), as instituições de ensino superior (IES) passaram por momentos de mudança, marcados por algum sentimento de crise, perda de identidade e de grandes desafios. As IES ainda não se adaptaram definitivamente ao fenômeno de massificação no nível discente e docente de que foram alvo nas últimas três décadas. A universidade de elites e para elites recebeu uma grande quantidade e diversidade de estudantes. Boa parte desses alunos não tiveram uma formação pregressa e não possuem um perfil acadêmico homogêneo. Os seus conhecimentos, competências, motivações, expectativas são muito distintos devido a pertencerem a grupos menos favorecidos.

Essa busca por inclusão social e maiores oportunidades de acesso aos níveis mais avançados de educação, por parte dos cidadãos pertencentes a grupos menos favorecidos, impacta em políticas públicas que influenciem a expansão do ensino superior (ES). Em uma conjuntura na qual a massificação do ES tornou-se realidade, cumpre perceber até que ponto tal ampliação da oferta decorre e se traduz em uma efetiva democratização, tanto do acesso como do sucesso (e da permanência com qualidade) nesta etapa de estudos. Sobre a questão da permanência no ES, Zago (2006) identificou o fenômeno da “exclusão dos incluídos”, no qual o “aluno novo” conquista o acesso ao nível superior, porém encontra muitos obstáculos para permanecer neste nível de escolarização e obter sucesso acadêmico. Existe um paradoxo, ou seja, o aluno torna-se excluído depois de ser incluído. A escolha pela carreira, curso ou profissão não é direito do aluno, pois são feitas de acordo com as circunstâncias do seu perfil. A autora afirma: “para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ZAGO, 2006, p. 9).

Apesar da democratização do acesso ao ES, Britto et al. (2008) afirmam que o perfil dos discentes é apontado como distinto do “aluno tradicional”, que está na faixa de idade esperada, possui um bom amparo familiar (*background*), condições financeiras, motivação e segurança para a escolha da profissão e um histórico escolar de êxitos acadêmicos. O “aluno novo”, em particular no Brasil, seleciona e frequenta cursos noturnos de instituições privadas, que possuem

baixo nível de seleção e de curta duração. Esse aluno emprega parte do seu tempo para sustentar a si e/ou sua família, e normalmente pertence à primeira geração que terá longa escolaridade. Não possui espaço, condições e tempo necessário para o desenvolvimento dos estudos. Tem uma motivação acanhada, poucos recursos e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros discentes.

De acordo com Bisinoto et al. (2016), o “aluno novo” é visto como estudante-trabalhador, que impõe novos desafios aos próprios alunos e também às instituições, principalmente no que se refere às atividades pedagógicas e extracurriculares. Como decorrência da ampliação das possibilidades de acesso, um novo perfil de aluno, com diferentes características socioeconômicas, faixa etária, expectativas e motivações relacionadas ao acesso à Educação Superior tem ingressado no cenário acadêmico. Para Marinho-Araújo e Almeida (2016), foram necessárias novas organizações curriculares, abordagens metodológicas, processos de avaliação e práticas acadêmicas que decorrem de um esforço de articulação entre democratização, igualdade de acesso, equidade dos processos e resultados de efetiva inclusão, ao mesmo tempo que os perfis dos estudantes que chegam à ES sofrem acentuadas reconfigurações devido à elevação da faixa etária dos ingressantes.

De acordo com Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) em sua publicação intitulada “Números do Ensino Superior privada no Brasil 2017: ano base 2016”, é possível notar a expansão do Ensino Superior, em especial no segmento privado, conforme os dados a seguir (LIMA, 2018, s. n.):

- o setor privado representa 87,70% das instituições de educação superior do país;
- 71,51% das matrículas em instituições presenciais e 91,80% das matrículas em cursos a distância estão nas particulares;
- as universidades privadas passaram a oferecer 51.882 vagas a mais em 2016; os centros universitários, 72.330; as faculdades, 59.946. No total, o ensino superior particular ofereceu 184.158 vagas a mais em relação a 2015;
- a quantidade de candidatos inscritos no segmento privado teve crescimento, principalmente nas universidades, com 213.399 candidatos a mais comparando com o ano anterior;
- de modo geral, o número de vagas nos cursos de graduação a distância aumentou consideravelmente: de 2.387.865 para 3.936.573. Sós nas privadas, foram 1.547.167 vagas a mais em relação a 2015;
- os candidatos inscritos nos cursos EAD passaram de 1.556.116 para 1.944.081. As privadas receberam 370.626 candidatos a mais;

- O número de ingressos nos cursos a distância teve crescimento de 23,73% nas IES privadas.

Tudo isso se deveu à democratização ao acesso, com a qual adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho procuram o ES para a sua qualificação e melhores oportunidades na vida profissional.

É possível notar que as políticas públicas buscam alavancar ainda mais democratização do ES no Brasil. Algumas metas e estratégias para alcançá-la são apresentadas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 que “é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014, p. 7). Ele possui a vigência de dez anos, com início em 2014 e prazo de conclusão em 2024 e estabelece os objetivos e as metas para o ensino de todos os níveis – infantil, básico e superior e as estratégias para se atingir as metas propostas.

Para atender aos objetivos de democratização no ES, a meta 12 da PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014, p. 73) estabelece que se deve:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Para atender a meta 12 foram estabelecidas algumas estratégias que permitam atingir os objetivos de democratização do ES (BRASIL, 2014, p. 74-75), como:

12.6. expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.9. ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.20. ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos (Prouni), de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação

positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Almeida, Marinho-Araújo e Dias (2012) reconhecem que a massificação e a democratização da educação superior no Brasil e em Portugal, por meio da ampliação do número de vagas foi necessária; no entanto, não é suficiente somente o acesso ao nível superior de ensino para que ocorra a democratização desejada, sendo indispensável prever mudanças estruturais e funcionais que garantam um processo de crescimento da educação superior com qualidade e equidade social. Para Dias Sobrinho (2010), a continuidade bem-sucedida e com qualidade, especialmente dos jovens tradicionalmente desassistidos, impõe políticas, programas e serviços que efetivamente garantam condições de acesso, permanência e conclusão dos cursos.

O PNE 2014-2024 em sua meta 13 visa o aumento de alunos que concluam a graduação por meio da elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no sistema de educação superior. Para cumprir essa meta são adotadas algumas estratégias que permitam criar políticas, programas e serviços que auxiliem a desenvolver as condições tanto para o acesso, quanto para a permanência e conclusão dos cursos, conforme declarado a seguir na estratégia 13.8 (BRASIL, 2014, p. 76-77):

Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir noventa por cento e, nas instituições privadas, setenta e cinco por cento, em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em cinco anos, pelo menos sessenta por cento dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a sessenta por cento no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e, no último ano de vigência, pelo menos setenta e cinco por cento dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a setenta e cinco por cento nesse exame, em cada área de formação profissional.

Com base nesses propósitos, dentre os objetivos do ENADE está o de mensurar o desempenho dos estudantes do ensino superior, em relação aos conjuntos de conceitos aprendidos durante o curso e o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas necessárias para a formação profissional qualificada (BRASIL, 2004). Ao avaliar de forma rigorosa as diretrizes que regem o ENADE, Brito (2008) elenca as principais competências

que orientam a formação acadêmica, sendo elas: capacidade de propor soluções frente a situações-problema; auxiliar na construção de um meio integrador; aprender a administrar conflitos em equipe; elaborar sínteses e realizar intervenções.

Para Chizzotti e Casali (2012), as competências no âmbito educacional foram inicialmente destacadas pelas políticas da criação da União Europeia para estabelecer as relações entre o processo de formação do conceito, os conteúdos e o propósito para sinalizar as reformas dos sistemas educacionais dos Estados-membros do bloco. De acordo com o autor, em 1997, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desenvolveu o programa internacional de avaliação dos estudantes (PISA – sigla em inglês) que comparou os conhecimentos e habilidades dos estudantes nas áreas de leitura, matemática, ciência e soluções de problemas. Buscou-se estabelecer um marco referencial sobre as competências básicas que são esperadas dos jovens e adultos e qual o nível de competência deveria ser atingido com a escolaridade para enfrentar os desafios da economia global.

Ainda, de acordo com Chizzotti e Casali (2012), o propósito da OCDE e da União Europeia foi de estabelecer referências comuns ao período de escolaridade obrigatória para os envolvidos com a educação escolar, a sociedade, os pais, os educadores e os alunos. Além disso, manter a perspectiva de que a escola ofereça uma base sólida de conhecimentos e atitudes que faça com que os estudantes apliquem em todas as circunstâncias da vida e ter os meios fundamentais para continuar sua formação ao longo da vida, a fim de que eles assimilem os desafios da humanidade, a universalidade e diversidade da vida e, assim, possam tomar parte nas transformações emergentes da sociedade.

Para efeitos desta pesquisa, o conceito de competência será atribuído aos métodos e procedimentos de estudos utilizados pelos estudantes universitários para que obtenham sucesso acadêmico e não se tratará da formação profissional do indivíduo para o mercado de trabalho, como disposto acima. Serão apresentados os autores e as poucas pesquisas relativas ao construto de competências de estudo, como já salientado, bem recente.

Para Dias e Joly (2016), um aluno competente age, mesmo diante de dificuldades, com consciência de seus próprios comportamentos de estudo e

cognição de forma a otimizar o aprendizado, a fim de obter sucesso acadêmico. Nesse caso, o estudante deve possuir capacidade para se apropriar de recursos que o possibilitem usar estratégias e métodos de estudos que visem a realização eficaz de tarefas acadêmicas. Marinho-Araújo e Almeida (2016) corroboram, afirmando que o conceito de competência está ancorado na mobilização intencional de diversos recursos pessoais inerentes ao desenvolvimento humano, como: processos psicológicos, comportamentais, conhecimentos, afetos, crenças, habilidades, escolhas éticas e estéticas, que serão mobilizados pelo indivíduo.

Para os fins desta pesquisa, então, o conceito de competências abordado refere-se aos procedimentos e métodos de estudos que tornam o aluno mais autônomo e competente nos seus estudos. Antes de chegar ao capítulo sobre esse conceito, será apresentada, no próximo tópico, a Teoria Social Cognitiva e também as crenças de autoeficácia, que permitem que o estudante se torne competente em seus estudos.

2 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA NO ENSINO SUPERIOR

A Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, surgiu por volta de 1965, em oposição ao behaviorismo, que defendia que a aprendizagem ocorria por meio de efeitos dos próprios atos, desconsiderando que muito do que se aprende se deve ao poder da modelação social. Os behavioristas afirmavam que o indivíduo era moldado por reforçamentos e punições de tentativa e erro. Desconsideravam questões como: idioma, moral, cultura, costumes em família, atividades religiosas, políticas e educacionais que fazem parte do contexto em que o indivíduo está inserido (BANDURA, 2008). Para laochite (2017, p.14), “o funcionamento humano é produto de processos complexos de constante interação de influências recíprocas entre o indivíduo, seus comportamentos e as mudanças causadas por ele no ambiente que vive”.

De acordo com Bandura (2008), a TSC representa o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança, no qual o agente influencia o próprio funcionamento e os acontecimentos da sua vida de maneira intencional. De acordo com a visão do autor, o indivíduo se auto-organiza, é proativo, autorregulado e autorreflexivo, colaborando para os acontecimentos de sua vida,

não apenas aceitando as condições pré-existentes. laochite (2017) complementa essa visão ao afirmar que ao agir intencionalmente, o indivíduo forma as suas intenções, as quais são repletas de planos de ações e estratégias para alcançar os seus objetivos.

Essas estratégias são descritas por Bandura (2001), citado por laochite (2017), quando as pessoas são providas de capacidades, para: *antecipar* – no qual são definidos objetivos, é realizado o planejamento das ações, e antecipação de prováveis consequências do planejamento; *simbolizar* - guardar informações para servir de guia às atitudes futuras e moldar comportamentos observados; *aprender vicariamente* – utilizar a observação e codificá-la, sem necessidade de se passar pela experiência e utilizá-la para ações futuras; *regular o próprio comportamento* – definir métodos para guiar sistematicamente os pensamentos, emoções e atitudes para alcançar os seus objetivos; *capacidade de refletir sobre si mesmo* – encontrar significado nas próprias experiências, crenças e valores pessoais, se autoavaliando e desenvolvendo oportunidades para mudar o rumo dos comportamentos que já teve.

A TSC estuda o comportamento humano tomando por base a capacidade que os humanos têm de intervir voluntariamente no andamento dos acontecimentos de sua vida por meio de três estilos de agência: ações pessoais diretas, nas quais o sujeito tem interferência direta por meio de suas ações; delegadas, em que existe a dependência de outros para atuar em seu favor para atingir os resultados almejados; coletivas, que são desempenhadas como ações em grupo. A agência pessoal direta ocorre, particularmente, quando as pessoas, ao administrarem sua vida, conseguem influenciar diretamente em si e em seus ambientes. Já quando as pessoas não têm controle direto sobre o seu ambiente, elas recorrerem a outras pessoas que possam ajudá-las por meio de intermediações a alcançar os seus objetivos (BANDURA; AZZI, 2017).

De acordo com esses autores, nessa situação, as pessoas procuram aqueles que tenham possibilidade de obtenção de recursos ou prestígio, ajam por elas para garantirem os resultados que desejam. Não é em todas circunstâncias da vida que as pessoas atuam de forma autônoma, muito do que se pretende só é possível por meio de empenho socialmente solidário. Para que isso aconteça é necessário que as pessoas reúnam seus conhecimentos, habilidades e atitudes, ofereçam suporte recíproco, formem parcerias, e

construam um trabalho coletivo para realizar o que não é possível obter de maneira singular.

Azzi (2014, p. 28) afirma que “a teoria social cognitiva adota um modelo de causalção interacional no qual eventos ambientais, fatores pessoais e o comportamento operam todos como fatores interacionais determinantes uns dos outros”. De acordo com a autora, o indivíduo está incorporado constantemente em um cenário que os três fatores se relacionam. Ele pode intervir em seu ambiente, mudando e fazendo parte das mudanças, pois as pessoas são parte do ambiente social onde habitam. A Figura 1 representa as relações que ocorrem de forma concomitante e que influenciam na determinação do comportamento.

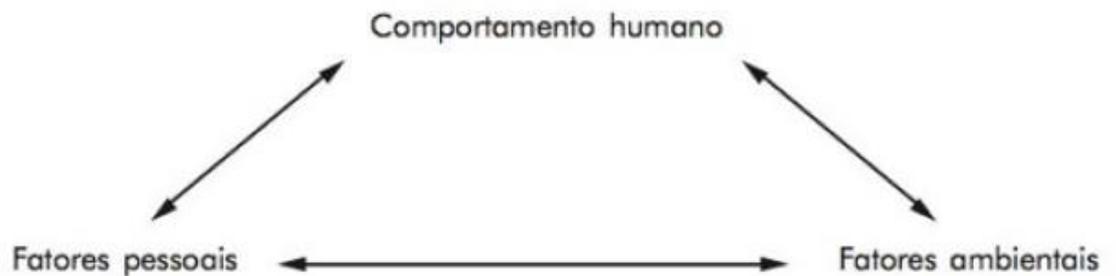


Figura 1 - Comportamento Humano segundo a reciprocidade triádica.
Fonte: Adaptado de Pajares e Olaz (2008, p. 98).

Mediante a reciprocidade triádica, a crença de autoeficácia é desenvolvida com informações de quatro procedências: (1) *experiência direta*: esta é a fonte de autoeficácia de maior influência na construção da crença, pois se baseia em resultados das próprias experiências; (2) *experiência vicária*: desenvolve-se com as experiências de outros indivíduos. Inclui a observação social e comparação e avaliação do desempenho dos outros; (3) *persuasão social*: aquele que colabora num ambiente social que estimule a percepção de que se é capaz de solucionar os problemas difíceis irá empregar mais esforço para solucionar dados problemas; (4) *estado físico e emocional*: a motivação provocada pela ansiedade ou inquietação são considerados interdependentes. A ansiedade e o estresse, e também o sono e o cansaço físico deixam o indivíduo com a sensação de incompetência quando se depara com alguma situação, o que mostra que possui uma redução da crença de autoeficácia (BANDURA, 1997, 2004 *apud* CASANOVA; POLIDORO, 2011).

A autoeficácia se refere à consciência que o indivíduo tem a respeito de suas capacidades de organização e execução de determinada atividade, e pode ser considerada como base para sua motivação. De acordo com Torisu e Ferreira (2009), as crenças de autoeficácia mais vigorosas levam o indivíduo a uma melhor motivação ao longo da realização de tarefas. Já Martínez e Salanova (2006) ressaltam que as crenças de autoeficácia são desenvolvidas ao longo da vida, fundamentadas nos juízos sobre as próprias capacidades, avaliações sociais feitas por pessoas relevantes e alterações nos estados fisiológicos. Percebe-se, desse modo, que as influências de modelação precisam ser desenvolvidas para construir autoeficácia além de apenas transmitir conhecimentos e regras de comportamento.

Bandura (2008) assegura que as crenças de autoeficácia participam da regulação de inúmeras ações, incluindo aquelas que se tornaram padrões habituais na rotina. Destaca, também, que além de possuir habilidades, o sujeito precisa saber utilizá-las de maneira efetiva em circunstâncias complexas, e isto depende também de autoconfiança. Assim, pessoas com as mesmas habilidades, mas com crenças de autoeficácia diferentes podem obter sucesso ou fracasso em uma mesma atividade. Essas crenças estão relacionadas a controles específicos, podendo haver percepção de elevada autoeficácia em determinado domínio e baixa autoeficácia em outros (AZZI; POLYDORO, 2006).

Os estudos sobre autoeficácia têm sido realizados extensamente em vários contextos e áreas do conhecimento, como: na saúde, na administração, no esporte e na educação, como salientam laochite et al. (2016). Os autores relatam que, no campo da educação, pode-se distinguir focos de análises com considerável relevância no cenário de produções, os quais abrangem, por exemplo, a autoeficácia acadêmica, a autoeficácia docente e autoeficácia para formação no ensino superior. A pesquisa aqui realizada enfatizará a eficácia acadêmica, e mais especificamente, as crenças de autoeficácia em universitários.

Bandura (2003 apud JOLY et al., 2016) afirma que a autoeficácia acadêmica traz à tona a crença do aluno em sua competência de organizar e executar ações provenientes das atividades e desafios acadêmicos, que tem relação direta com as habilidades cognitivas sobrepostas na estruturação de novos conhecimentos. De acordo com Joly (2016), a importância desse

construto está relacionada às crenças que o aluno tem em suas competências, muito mais do que são realmente capazes de executar. Pajares e Olaz (2008) conseguiram mostrar em seu estudo que estudantes que acreditam em sua capacidade de bom desempenho previam resultados acadêmicos bem-sucedidos, independentemente de sua habilidade cognitiva.

Entre os procedimentos da agência humana, Bandura e Azzi (2017) afirmam que o mais impactante e que influencia os resultados são as crenças na eficácia pessoal. As demais condições servem como roteiro e motivadores. A convicção é de que o indivíduo tem o propósito para produzir e concretizar seus objetivos pelas próprias atitudes, caso contrário terá pouco incentivo para realizar ou prosseguir diante das dificuldades encontradas.

Essas ideias são corroboradas por Pajares e Olaz (2008, p. 101), visto que acreditam que as “crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais”. Assim alertam, ainda, que é possível antecipar de forma assertiva o modo como o indivíduo agirá de acordo com as suas crenças em suas competências, o que são realmente capazes de fazer, pois a consciência sobre a sua autoeficácia ajuda a determinar o que as pessoas fazem com o conhecimento e as habilidades que dispõem. De acordo com laochite (2017), indivíduos que possuem uma crença elevada, conseguem construir conjunturas mais positivas e se comprometem com metas mais ambiciosas e desafiadoras para se atingir, lidam melhor com o estresse provocado por situações contrárias e as enfrentam considerando-as desafios, ao invés de terem sentimentos de ameaça.

Nessa direção, Polydoro e Azzi (2009) explicam que Bandura se empenhou em desenvolver o construto da autorregulação da aprendizagem ao longo de suas pesquisas, assumindo-o como um padrão de conduta que permite ao indivíduo se tornar consciente e voluntário de suas ações, e proporciona o gerenciamento autônomo dos seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, de forma cíclica, adaptado para atingir suas metas pessoais. Dada a importância desse construto para este estudo, ele será explicado o conceito de autorregulação da aprendizagem e como alguns autores como Bandura (1996, 2008, 2017), Zimmerman (2000) e Rosário (2003) contribuíram para o desenvolvimento deste construto tão importante para a educação no contexto de ensino-aprendizagem.

2.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O gerenciamento autônomo dos comportamentos, pensamentos e sentimentos, se realiza por meio de estratégias vinculadas à autorregulação, que são o planejamento, o monitoramento e controle e a regulação e autorreflexão. Tais estratégias são processos que os modelos de autorregulação consideram auxiliar para o estabelecimento de objetivos, de acompanhamento, controle e processos de regulação (ZIMMERMAN, 2000). No planejamento são pensadas as estratégias para o alcance da meta. Na segunda fase, de monitoramento, o planejamento é colocado em prática e avaliado constantemente em termos de sua eficácia. E na fase final do ciclo, a autorreflexão, o monitoramento realizado é interpretado e as conclusões podem afetar a fase de planejamento subsequente.

Polydoro e Azzy (2009) concordam que, na fase prévia, ocorre a preparação pelo indivíduo, no qual há definição de objetivos e o plano estratégico para sua realização, associado às crenças de autoeficácia. Na fase de realização são executados os processos de autocontrole da performance e da motivação e também a auto-observação. Já na fase final do ciclo, de autorreflexão, o sujeito se autoavalia, analisa as causas por meio de subprocessos de satisfação ou insatisfação e tem reações de adaptação ou defesa. Como é um método cíclico, ao finalizar a fase de autorreflexão, o ciclo iniciará novamente na fase prévia.

O aluno pode desenvolver continuamente a sua aprendizagem, para tanto, são necessários o automonitoramento de seus resultados e a autorreflexão para que, caso o acadêmico não tenha atingido aos seus objetivos, seja refeito o planejamento com ações que permitam a evolução da sua performance. Já Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004). definem quatro fases do ciclo autorregulatório, tal como são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Fases do ciclo autorregulatório

1ª fase Antevisão e definição de objetivos	Contemplar a tarefa que será realizada em função dos conhecimentos já adquiridos e também em relação as estratégias cognitivas e metacognitivas apropriadas à realização.
2ª Fase Planejamento Estratégico	Manter a atenção na tarefa; elaborar um plano; buscar e escolher a informação; selecionar as estratégias, regras ou outros procedimentos; selecionar materiais e outros recursos.
3ª Fase Monitorização/ Execução Controle Volitivo	Dedicar-se a execução da tarefa; auto-observar os comportamentos empregados; usar auto-instruções para registrar as atividades. Prosseguir ou renunciar a atividade; monitorar a atenção, a ansiedade, e o receio da frustração; definir um ambiente para o aprendizado; buscar ajuda.
4ª Fase Autorreação/ Autorreflexão	Analisar os resultados obtidos em relação a meta; manter ou melhorar os métodos empregado; utilizar a retroalimentação de forma significativa para si; revisar os planos e as estratégias; desistir ou tentar novamente.

Fonte: Adaptado de Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004).

De acordo com os estudos de Schunk e Zimmerman (1994, 1998 *apud* DIAS, 2011), o nível de aprendizagem dos estudantes varia de acordo com a presença ou ausência de competências de autorregulação. A aprendizagem só pode ser considerada autorregulada se o estudante for o gestor do seu próprio processo de aprendizagem, utilizando estratégias específicas e apropriadas, como por exemplo, formular ou eleger metas, planejar a sua atuação, selecionar as estratégias, executar os processos e avaliar a atuação. Para Schunk (1989 *apud* DIAS, 2011), considera-se como autorregulada a aprendizagem em que os sujeitos autogeram suas próprias atuações sistematicamente encaminhadas para alcançar as metas de aprendizagem previamente formuladas ou elegidas por eles.

Para se alcançar a autorregulação, é necessário que o aluno tenha elevada autonomia para direcionar-se, ao longo da sua vida, realizando as adaptações nas suas estratégias autorregulatórias para melhorar o seu desempenho. Com essa autonomia, o estudante assume o papel de agente e o sucesso das atividades desenvolvidas na academia dependerá do que produzir (RIBEIRO; SILVA, 2007). Nessa situação, o aluno (agente) prefere controlar a sua aprendizagem ao invés de ser controlado pelo docente. Também escolhe desafiar-se em uma tarefa com abordagem mais complexa aos temas estudados

buscando encontrar o seu significado e construir inter-relações (comparações) com o que já foi aprendido (ROSÁRIO et al., 2010).

Fantinel et al. (2013) contribuem afirmando que a autorregulação da aprendizagem é uma variável que deve ser considerada essencial para o processo de aprendizagem. Com a crítica ao ensino tradicional padronizado, no qual os alunos eram tratados no ensino-aprendizagem de forma homogênea, sem levar em conta o perfil de cada indivíduo, o conceito de regulação foi se fortalecendo. A proposta educativa do novo construto é a de que o ensino deve se ajustar às diferenças dos alunos e às individualidades dos processos de aprendizagem, levando em consideração a cooperação.

Nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem auxilia o estudante durante a sua trajetória acadêmica, visto que é realizada por meio de técnicas que podem ser compreendidas e utilizadas de modo sistêmico. Os discentes devem se planejar, monitorar e tomar ações caso surja algum desvio nos seus estudos. Com isso é possível que o estudante melhore satisfatoriamente e atinja as suas metas acadêmicas. De acordo com Zimmermann (1989), os estudantes autorregulados são aqueles que definem objetivos, planejam, se organizam, implementam e controlam seus métodos de estudo, se automonitorando e autoavaliando, visando a sua aprendizagem e sucesso. Pintrich (2000 *apud* DIAS, 2011) acrescenta a essa afirmação que a aprendizagem autorregulada é um processo ativo e construtivo em que os estudantes definem metas para sua aprendizagem e, em seguida, tentam controlar e regular a sua cognição, motivação e comportamento, em função de seus objetivos e características contextuais do ambiente.

De acordo com Joly et al. (2012), para que o aluno atinja os seus objetivos, deve utilizar a autorregulação, que é um processo autodiretivo, no qual o estudante converte as suas aptidões mentais em capacidades acadêmicas referentes às atividades que devem executar, sendo um processo ativo no qual os estudantes estabelecem metas que guiam a sua aprendizagem centrada no conhecimento e mediada pela utilização de estratégias apropriadas, tais como monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento. Rosário et al. (2008) e Machado e Frison (2012) acrescentam que, além de preparar os alunos com as estratégias de autorregulação da aprendizagem é preciso conscientizá-los para que esses comportamentos estratégicos sejam

aplicados pelos estudantes em suas práticas, para que a qualidade das aprendizagens deles decorrentes seja incrementada. É necessário que o aluno aprenda se apropriando de conhecimentos necessários para a sua vida pessoal e profissional.

Alguns alunos preferem enfrentar uma atividade com uma abordagem profunda à aprendizagem, centrando a sua atenção sobre o significado e sobre as interligações dos conteúdos aprendidos (ROSÁRIO et al., 2010). Para tanto, Marini e Boruchovitch (2014) consideram que a autorregulação exige que o aluno tenha consciência das metas que pretende alcançar, domine as demandas e exigências da tarefa, que mobilize os seus recursos internos e externos para realizar a ação, avalie o nível de realização que foi atingido e, num processo cíclico, modifique, se necessário, os procedimentos escolhidos quando não chega aos objetivos esperados.

Para Bandura (2008), a qualidade da autorregulação da aprendizagem que permite aos alunos alcançar os seus objetivos planejados, também depende de condições pessoais, sociais e ambientais, sendo que adaptações comportamentais às vezes são necessárias para se atenderem as oscilações nos componentes pessoais e ambientais envolvidos. O modelo de Zimmerman (2000) destacou os aspectos metacognitivos, motivacionais e comportamentais do aluno. Na perspectiva social-cognitiva a autorregulação é entendida como resultante da interação entre os aspectos comportamentais do estudante e as variáveis ambientais. Embora suas fases possam ser descritas separadamente para fins didáticos, na realidade elas são dinâmicas e cíclicas, como pode ser observado nos modelos de autorregulação, apresentados no próximo item.

2.1.1 Modelos de Autorregulação

A seguir serão apresentados alguns modelos de autorregulação propostos por abordagens da psicologia. Serão apontados alguns autores como Bandura (1996, 2008, 2017), Zimmerman (2000) e Rosário (2003). Pretende-se mostrar a contribuição de cada modelo até a chegada ao modelo estabelecido por Rosário (2003).

2.1.1.1 O modelo de Bandura

De acordo com Polydoro e Azzy (2009), o modelo apresentado por Bandura é dividido em três subfunções. A primeira delas é a auto-observação, na qual o sujeito identifica o seu próprio comportamento. Nessa fase o indivíduo deve observar vários aspectos das dimensões de desempenho, como: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio. Na subfunção julgamento, as informações, atitudes e escolhas da fase anterior são analisadas com base na própria conduta do indivíduo e as circunstâncias em que ocorrem. A subfunção autorreação acontece depois de o indivíduo realizar o processo de julgamento, ou seja, quando são realizados o monitoramento e a reflexão sobre suas atitudes e comportamentos. Essa subfunção representa a mudança autodirigida. Ocorre uma retroalimentação por essa terceira subfunção, o que o torna um ciclo contínuo, conforme apresentado na Figura 2.

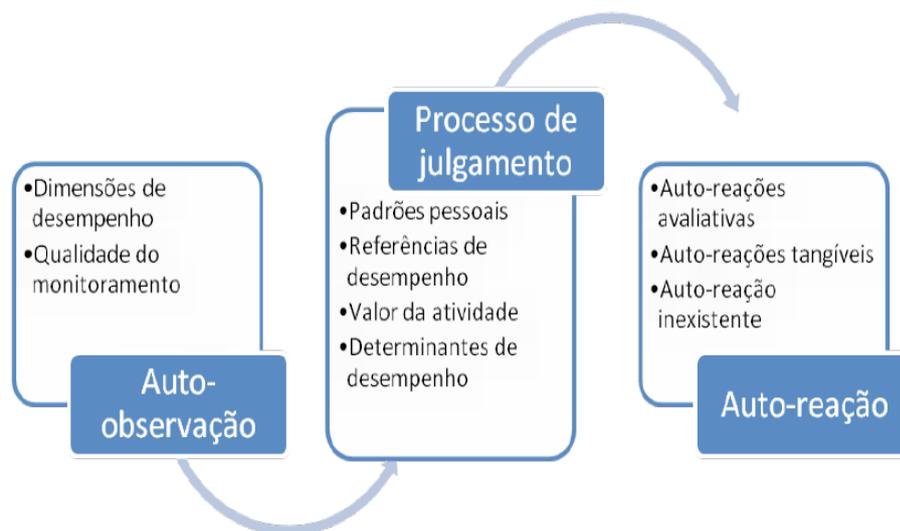


Figura 2 - Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento.
Fonte: BANDURA (1996 apud POLYDORO; AZZI, p. 76).

2.1.1.2 O modelo de Zimmerman

No ano de 2000, Zimmerman desenvolveu um modelo que acrescentou aos três componentes do modelo de autorregulação de Bandura três outras variações relacionadas à aprendizagem. O *feedback* da performance anterior é utilizado para realizar as regulagens em desempenhos atuais. Cada fase possui

processos e subprocessos. Na fase prévia estabelecem-se os objetivos e planejam-se as estratégias por meio da análise da tarefa. Ainda na fase prévia é levada em consideração a motivação, de acordo com as crenças de autoeficácia do sujeito. Na fase de realização são integrados os subprocessos de autocontrole da performance e da motivação, por meio do foco da atenção e imagens mentais; e também a auto-observação, por meio da realização de autorregistros e auto-experimentação. Na última fase, é realizado o julgamento pessoal, no qual o sujeito realiza a autoavaliação, verificando as causas, e tem as reações ou autorreações, de acordo com os subprocessos de satisfação ou insatisfação, reações de adaptação ou defensivas. Esse modelo também é cíclico, conforme apresentado na Figura 3.

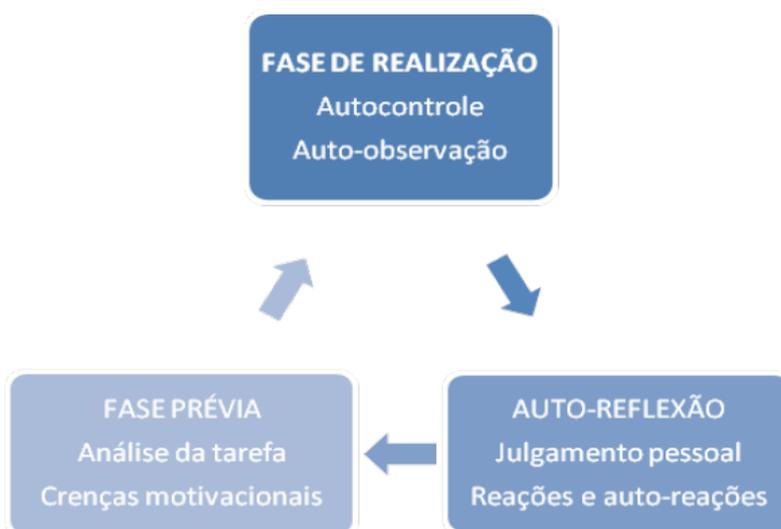


Figura 3 - Ciclo de aprendizagem autorregulada.
Fonte: ZIMMERMAN (2002 apud POLYDORO; AZZI, p. 81).

2.1.1.3 O modelo de Rosário

De acordo com Fantinel et al. (2013), a autorregulação não pode limitar os aprendizes a seguir um conjunto de etapas determinado, sendo que os alunos autorregulados não são limitados a seguir etapas de ações pré-estabelecidas, eles são adaptáveis às circunstâncias e decidem o que farão em relação às diferentes dificuldades que encontram. Rosário (2003) relata que o seu modelo cíclico de aprendizagem autorregulada é mais simples em relação ao

apresentado por Zimmerman em 1996. Nele há três fases: planificação, execução e avaliação das atividades (PLEA), de acordo com a Figura 4.



Figura 4- Modelo teórico PLEA.

Fonte: Adaptado de Rosário, Trigo e Guimarães (2003, p. 123).

A fase de planificação acontece quando os estudantes avaliam as atividades específicas de aprendizagem com as quais se deparam. O aluno avalia os seus recursos pessoais e contextuais para realizar a tarefa. Estipula os objetivos de acordo com as atividades que precisa realizar e traçar um plano para atingir a meta. A segunda fase, de execução, refere-se a colocar em prática a estratégia para alcançar a meta elaborada. Os estudantes empregam um conjunto de estratégias e se automonitoram a fim de verificar se estão sendo eficazes de acordo com a meta planejada. A fase de avaliação encerra o ciclo. Ela ocorre quando o estudante verifica o que aprendeu e compara com meta que foi determinada antecipadamente para si.

Para efeitos desta pesquisa será levado em consideração o modelo de Zimmerman, por se considerar que o universitário deve ter o papel ativo e central no seu processo de aprendizado, sendo assim, é necessário que ele conheça os processos de autorregulação da aprendizagem para conquistar as competências de estudo, tema desta pesquisa. No próximo capítulo será apresentada a importância das competências de estudo no ensino superior.

3 COMPETÊNCIA DE ESTUDO EM UNIVERSITÁRIOS

Para melhor compreensão do conceito de competência foram realizadas buscas nos documentos oficiais do governo brasileiro. Os seguintes documentos foram utilizados: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto nº 9235 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Administração, para exemplo, por meio de suas resoluções e pareceres.

Na Constituição Federal não foi encontrada nenhuma referência a competências com ênfase em educação. Foram apenas indicadas referências a competências no sentido de atribuições dos governos nas esferas federal, estaduais e municipais. Já na Lei nº 9394, do ano de 1996, foram encontradas referências sobre competências no ensino superior, porém com ênfase apontando para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme relato a seguir do Artigo 44: “a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas” (p. 18), no inciso II: “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (p. 18). E continua no parágrafo 3º “o processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular, incluído pela lei nº 13.415 de 2017.

Na BNCC (2017, p. 8), competência é definida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Nas DCN do curso de Administração foi consultado o parecer CES/CNE 0134/2003, aprovado em 4 de junho de 2003 (MEC, 2003, p. 10) que cita:

Art. 4º. O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: I - reconhecer e definir problemas,

equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão [...].

Fica evidente que o conceito de competência, citado no artigo 4º desse parecer, trata competência como saber-fazer, ou seja, refere-se à formação do profissional para o mercado de trabalho. A Resolução CNE/CES nº 1/2004, aprovada em 2 de fevereiro de 2004, também ressalta integralmente o que foi descrito no artigo 4º da CES/CNE 0134/2003. Os demais pareceres e resoluções do curso de Administração, quando citam competência, estão em consonância com o parecer CES/CNE 0134/2003.

De acordo com Carneiro (2014), a competência passou a ser compreendida como recurso e ferramenta que habilitam o indivíduo a escolher opções éticas, com consciência e transformadoras, atuando com intenção e segurança, em contextos técnicos e complexos. Do ponto de vista de Marinho-Araújo e Almeida (2016, p. 3):

Uma competência, porém, não se define apenas em termos de “prontidão para o desempenho de uma ação”, mas, antes, constrói-se no cotidiano sociocultural e nas situações relacionais do dia a dia quando elas exigem, de seus atores, a identificação dos conhecimentos pertinentes e a mobilização de recursos, configurados em uma postura ativa diante dos desafios ou problemas.

Para os fins desta pesquisa serão considerados os autores que contemplam as competências de estudos como forma de procedimentos e métodos que tornam o estudante mais autônomo e que propiciam o sucesso acadêmico. O construto é recente e serão apresentadas as poucas pesquisas que se iniciaram por volta de 2011 com base nos trabalhos conduzidos pela Dra. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly e colaboradores no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Psicologia da Universidade de Brasília. O projeto intitulado: Estudo psicométrico da Escala de Avaliação de Competências para estudar (ACE) teve por objetivo investigar o modelo sociocognitivo de autorregulação, considerando as fases de planejamento, desempenho e autorreflexão, buscando verificar a autopercepção dos universitários quanto ao estudo competente e as variáveis gênero, faixa etária, instituição, área de conhecimento.

Para o estudante do ensino superior é nesta fase que ele necessitará ser mais competente em seus estudos, pois esta etapa possui um elevado grau de exigências ao aluno no que se refere a sua formação. É condição *sine qua non*, o enfrentamento e solução de problemas no que tange a aprender adaptar e readaptar os seus procedimentos e competências de estudo para a sua aprendizagem e conseqüentemente obter êxito na sua vida acadêmica. Nesse sentido, para que o universitário seja competente em seus estudos, é necessário que seus métodos apresentem comportamentos estratégicos, com os quais o estudante assuma papel ativo e central em seu processo de aprendizagem. O discente, ao adquirir e dominar o seu processo de aprendizagem usando estratégias específicas e adequadas, além de ser competente é também autorregulado (DIAS, 2011).

Dias e Joly (2013) pesquisaram em 653 alunos dos cursos de psicologia (24,0%), administração (58,5%) e pedagogia (17,5%) de três instituições de ensino superior localizadas em São Paulo (69,8%) e Minas Gerais (30,2%), a afinidade entre as habilidades cognitivas e a competência de estudo para que os universitários obtenham os conhecimentos técnicos-científicos, por meio da leitura. Na escala em Competências em estudo ECE-Sup (S&H) os resultados obtidos foram que os estudantes que utilizaram comportamentos estratégicos de planejamento, atingiram menores desempenhos nas tarefas realizadas. As autoras sugeriram novas pesquisas sobre compreensão de informações escritas visando elucidar como os alunos as compreendem e como utilizam as estratégias que favoreçam esta compreensão.

Na sociedade contemporânea, em que a informação, o conhecimento e as competências, de acordo com Joly et al. (2014), são consideradas de suma importância para a evolução e melhoria contínua do sujeito, dos grupos aos quais ele participa e da sociedade como um todo. Para tanto, nessas circunstâncias a formação universitária é essencial para que se prepare os indivíduos para obter competências para se tornarem autônomos. Durante a sua trajetória acadêmica torna-se necessário o desenvolvimento nos estudantes de rotinas de trabalho e competências de estudo que irão propiciar uma conduta mais independente para que o aluno possa escolher as estratégias que o auxiliem a obter êxito durante a sua vida acadêmica.

Joly et al. (2015) realizaram uma pesquisa que avaliou a percepção dos universitários sobre a utilização de estratégias de autorregulação de estudo. Participaram 126 alunos de uma faculdade particular Sul Mineira, com idade entre 17 e 48 anos. Dos respondentes 81% eram do sexo masculino. Todos os estudantes estavam matriculados no 1º semestre dos seguintes cursos: Engenharia de Produção (45,2%), Engenharia de Controle e Automação (38,9%), e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (15,9%). O instrumento utilizado foi a Escala de Competência em Estudo (ECE-C&T) desenvolvido por Almeida e Joly (2009). O resultado obtido foi que os alunos, em sua grande maioria, utilizaram as estratégias de planejamento de estudo, como anotar em sala de aula, elaborar um cronograma, realização de exercícios, entre outros. As estratégias de monitoramento foram pouco utilizadas, indicando que o estudante não comparava situações de estudo anteriores e posteriores. As mulheres utilizaram mais estratégias de planejamento que os homens. Não foi observada nenhuma diferença estatisticamente significativa para nenhum fator da ECE-C&T entre os cursos. Para averiguar a diferença de estratégias de estudo por idade, foi realizado um agrupamento em três faixas etárias. Na faixa 1 foram agrupados os alunos menores de 20 anos, na faixa 2, os de 21 a 25 anos e na faixa 3, os estudantes com mais de 26 anos. Foi realizada a ANOVA por faixa etária e não foi encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa para nenhum dos fatores. Para que o aluno consiga ter sucesso na sua trajetória acadêmica ele deveria possuir algumas competências que norteassem os seus estudos.

De acordo com Almeida (2007, 2009), devido à massificação e diversidade percebidas atualmente no ensino superior, elevadas taxas de alunos chegaram despreparados para as exigências do ensino superior. Diante disso, a transição não foi cuidadosamente pensada, mantendo acentuada a discrepância entre o ensino secundário e o nível superior, em termos de metodologia, recursos para o ensino e de matrizes curriculares que não favorecem a adaptação dos estudantes as novas exigências desta etapa de escolarização. Para que o estudante se adapte precisará adquirir novas competências de estudos que permitam a transição e adaptação do nível secundário para o nível universitário.

Prates (2011) realizou uma pesquisa com 814 universitários matriculados nos cursos de administração, psicologia e pedagogia de duas universidades do

Estado de São Paulo e uma do Estado de Minas Gerais. Teve por objetivo buscar evidências de validade e precisão da Escala de Competência de Estudo (ECE - Sup S&H). Observou que, com base nessa escala, os universitários utilizaram mais estratégias autorregulatórias de autoavaliação, as estratégias de planejamento obtiveram pontuação intermediária e as menos utilizadas foram as estratégias autorregulatórias de monitoramento. Quanto ao gênero, as mulheres obtiveram médias superiores em relação aos homens nesses três fatores. Quando se distribuiu por faixa etária, no fator Autoavaliação, a pesquisa apontou que o grupo mais jovem apresentou a menor média e o grupo mais velha a maior média. O autor concluiu que os alunos que declararam utilizar mais a estratégia de autoavaliação, recorreram mais aos construtos motivacionais e cognitivos, ou seja, os alunos poderiam prosseguir mediados pela autoavaliação, reordenar suas estratégias realizando um novo planejamento para concluir a tarefa ou até abandoná-la, em função dos sentimentos que tivessem, tornando-se assim mais autônomos para o estudo.

A competência de estudo está diretamente relacionada a comportamentos que permitam um desempenho produtivo e determinante do êxito acadêmico. Nesse sentido o aluno precisa ser capaz de se apropriar de recursos como estratégias e procedimentos de estudo que o ajudem a realizar as atividades acadêmicas de forma eficaz (DIAS; JOLY, 2013). De acordo com Joly et al. (2011), para entender como os universitários funcionam em relação as suas particularidades pessoais e acadêmicas é preciso compreender as suas competências de estudo, averiguando se eles são autorregulados e utilizam estratégias de aprendizagem para absorver conteúdos técnicos-científicos relativos a esta fase escolar. Dias et al. (2011) consideram que o estudante adquire melhores competências de estudo quando adotam comportamentos regulados e proativos, utilizando um método que propicie mais eficiência a sua aprendizagem.

Nesse sentido, para Rosário et al. (2007), o modelo de ensino no qual é predominante a transferência de conhecimento, gradativamente, está sendo trocado por outro dirigido ao aperfeiçoamento de competências, devido ao fato de o processo de aprendizagem do universitário possuir elevado nível de exigência. O grande desafio para o ensino superior é propiciar o ensino de qualidade no qual o aluno adquira competências para conduzir os seus estudos.

O autor define competência de estudo como a habilidade de se adaptar às estratégias e desenvolver métodos de estudo, de acordo com a sua necessidade, no intuito de obter êxito no desenvolvimento de capacidades para adquirir conhecimento e melhorar o seu desempenho acadêmico. Para Prates (2011), é primordial que o professor compreenda as necessidades do indivíduo em relação as suas competências de estudo, pois propiciará ao estudante e também ao docente o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para Dias e Joly (2013), a competência de estudo está ligada intrinsecamente a comportamentos que proporcionam uma performance produtiva e determinante para atingir os objetivos acadêmicos. Para que isso ocorra, o aluno deve apropriar-se de estratégias e procedimentos de estudos que o auxiliem na realização das atividades universitárias com eficácia. O aluno poderá lançar mão, nesse sentido, de estratégias metacognitivas, com as quais o discente poderá planejar, monitorar e avaliar o seu próprio pensamento, ou seja, refletir sobre as suas ações. Portanto, para compreender o desempenho dos estudantes universitários, de acordo com as suas características de natureza pessoal e acadêmica, é fundamental analisar suas competências de estudo, que fazem parte do processo autorregulatório da aprendizagem para aquisição de conhecimento acadêmico. Nesse sentido, de entender como é o processo de autorregulação de aprendizagem de universitários, serão descritas algumas pesquisas sobre o tema, que foram predecessoras do instrumento que será utilizado neste estudo.

Em pesquisa mais recente, Pincelli (2017) verificou a correlação entre a autorregulação da aprendizagem e rendimento acadêmico. Participaram 279 alunos matriculados nos quatro anos do curso de Administração de uma universidade particular do Sul de Minas Gerais. Foi utilizado o questionário de Avaliação de Competências para Estudo (ACE) desenvolvido por Joly e Dias (2016) e as notas dos alunos. Os resultados do rendimento acadêmico apresentaram um equilíbrio entre as médias por ano de graduação. No entanto, nas variáveis sexo e idade referentes às competências de estudo apresentaram que as mulheres na faixa etária entre 26 a 29 anos utilizaram mais as fases de planejamento e o monitoramento e os homens na faixa etária entre 26 a 29 anos foram apontados com os maiores escores na fase de autorreflexão. A pesquisa

demonstrou que os alunos do primeiro ano, ao utilizarem mais o processo de autorregulação, tiveram melhor rendimento acadêmico que os estudantes dos demais anos. Quando analisado o comportamento de Autorreflexão por faixa etária, os estudos evidenciaram que os alunos com idade mais avançada utilizaram com menor frequência este fator. O autor apontou que isso pode ter ocorrido por conta de o tempo de estudo ser mais reduzido para os mais velhos que devem ter mais compromissos extras.

Por último, Pacheco (2017) objetivou em seu estudo avaliar a relação entre adaptação acadêmica e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas para competências de estudos e verificar a existência de relação entre as variáveis medidas por meio dos instrumentos e diferenciações nas médias entre cursos. Participaram 464 estudantes de seis cursos de graduação de uma universidade particular do Sul de Minas Gerais. Os cursos abrangiam as três áreas do conhecimento, Ciências Exatas, Humanas e Sociais e da Saúde. Foram utilizados o Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES) desenvolvido por Araújo et al. (2015) e a Escala de Avaliação de Competências de Estudos (ACE) de Joly e Dias (2016). Os resultados referentes à adaptação acadêmica apresentaram que, nas médias alcançadas no QAES, o fator com maior pontuação foi “projeto de carreira” e o menor score foi “adaptação pessoal e emocional”. A média geral do QAES ficou próxima de 76% da pontuação máxima. Segundo a autora, os resultados apontaram para uma amostra com nível de adaptação acadêmica satisfatória. Já nos resultados que tangem às competências de estudo, demonstraram que nas médias obtidas na ACE, o fator com maior pontuação foi “planejamento” e a menor média foi o fator “desempenho”. Outros resultados importantes foram: as médias da ACE do curso de Sistemas de Informação foram menores que do curso de Administração. Nos fatores “planejamento” e “autorreflexão”, os resultados obtidos pelo curso de Administração foram superiores aos alcançados pelo curso de Sistemas de Informação. Apenas no fator “monitoramento”, o curso de Sistemas de Informação foi superior ao curso de Administração. A pesquisa apontou que os alunos que apresentaram melhor capacidade de planejamento, demonstraram otimizar seus estudos, tornando-se mais competentes.

Essas pesquisas demonstram o quanto as teorias psicológicas da aprendizagem foram abandonando os padrões de que o conhecimento do

indivíduo era uma simples reprodução da realidade, de acordo com os pensamentos construtivistas. Conforme Pozo (1996), cada vez mais as teorias psicológicas da aprendizagem estão orientadas à análise da interação entre os instrumentos de aprendizagem e os processos psicológicos, por intermédio do processamento por parte do indivíduo. Nessa direção julgou-se importante investigar nesta pesquisa as estratégias de aprendizagem que os estudantes utilizam, assunto que será apresentado no próximo capítulo.

4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ACADÊMICO

Para compreender de que forma a aprendizagem ocorre na mente de um aprendiz, os teóricos cognitivistas usam a analogia do processamento da informação como acontece nos computadores, e que inclui a sistemática da informação. Um sistema de informática é formado basicamente por três processos: uma entrada de dados externos; um processamento realizado pelo equipamento, orientado pelos softwares disponíveis e a saída, que pode ser apresentada na tela do computador ou, de forma impressa. Essa metáfora foi desenvolvida em consideração à aprendizagem e ao raciocínio humano ocorrerem de modo correlato ao processamento realizado por um computador. Inicialmente, tem-se um dado ou informação transmitido externamente como: em livros, pela internet, ou o docente ministrando aula, entre outros. Em seguida, agindo ativamente, o próprio aprendiz que deverá assimilar a informação para que esta tenha um efeito duradouro, a qual considera-se o processamento da informação. Finalmente, o que foi aprendido será apresentado no momento ideal, seja de forma oral ou escrita (BZUNECK, 2004).

Dembo (1988), já utilizava a analogia do processamento da informação, a qual afirma que existe uma sequência da informação que se inicia com um estímulo externo. A informação entra no sistema de memória sensorial (registro sensorial). Depois a informação é armazenada por pouco tempo até que ela seja capaz de entrar no sistema de memória de curta duração (conhecida também como memória de funcionamento). A informação que não passa pelo sistema de Memória de Curta Duração (MCD) e não fica registrada, é perdida. A informação é codificada ao sair da memória sensorial e entrar no sistema de memória de curta duração. Da forma como a informação foi codificada e incorporada à memória, afeta a prontidão com que a informação pode ser recuperada, futuramente, conforme representado na Figura 5.

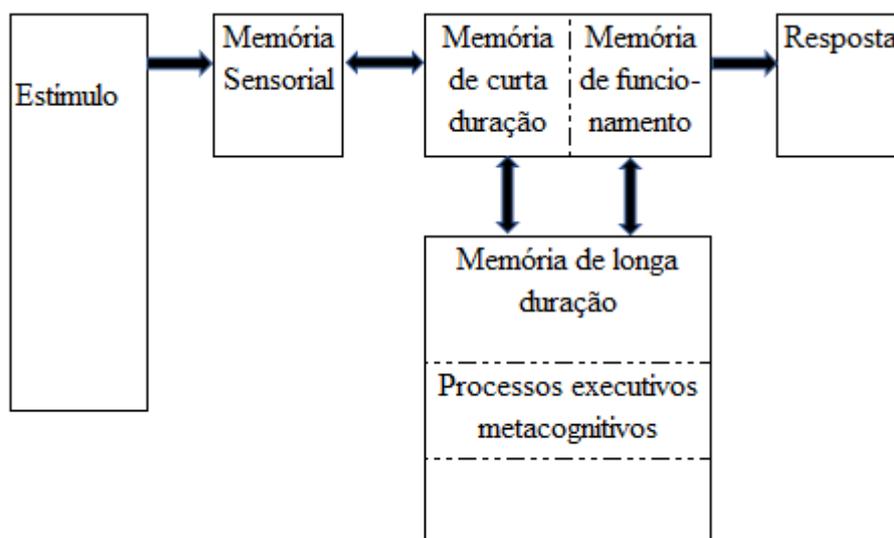


Figura 5 - Modelo de processamento da informação humana.
Fonte: Boruchovitch (1999, p. 363).

Os conhecimentos que os alunos aprendem já foram concebidos pela humanidade ao longo dos tempos e se encontram em livros, outros documentos e até mesmo na memória do professor. De acordo com Bzuneck (2004), no processamento da informação, essas ideias são denominadas informações e têm como características estímulos discretos e sucessivos que atingem os sentidos do aluno, principalmente pela vista e audição, em que ficará armazenada por frações de segundos. Esse fenômeno é caracterizado pelos teóricos cognitivistas como memória sensorial. O pequeno tempo (fração de segundo) em que a informação fica na memória sensorial basta para que a mesma selecione o seu preenchimento. Não são todos os estímulos que os olhos ou ouvidos recebem que irão para a MCD.

A MCD ou de curto prazo, descrita por Atkinson e Shiffrin (1971), além de armazenar pouca informação, também regula o fluxo de informação que a memória de longo prazo recebe e transmite. Bzuneck (2004) corrobora com essa ideia no sentido de que a MCD possui duas limitações: a) temporal, ou seja, a informação não fica armazenada mais que trinta segundos, a não ser que ela seja repetida ou usada, ou ainda que ela passe para o próximo procedimento, que é o processamento e irá para a memória de longa duração (MLD) ou será rapidamente perdida; b) de acordo os experimentos realizados por Miller (1956), foi demonstrado que a MCD pode apenas trabalhar com sete itens em média,

por vez. A recorrência do uso, faz com que a informação fique operante na MCD e no processamento de codificação que será explicado a seguir.

O processamento em si é conhecido como codificação, que são as ações mentais realizadas pelo aprendiz para atingir o objetivo de manter o conhecimento ativo na memória. O aluno busca criar um significado para o seu aprendizado por meio da comparação entre o conhecimento que ele já possui e o novo conhecimento adquirido. De acordo com Gagné et al. (1993) citado por Bzuneck (2004), esse método é denominado elaboração, ou seja, o novo conhecimento é aprendido, mas não é apenas uma reprodução do estímulo inicialmente obtido pelos sentidos e nem pela repetição do que já sabia. Para que a codificação seja plena é necessário que o aluno também empregue a organização das matérias que está aprendendo. Para que a organização ocorra é necessário que o aprendiz tenha discernimento para separar o texto em partes e depois estabelecer conexões entre elas por meio dos processos executivos de controle.

De acordo com as ideias de Boruchovitch (1999, p. 364),

Os processos executivos de controle são parte do sistema de processamento da informação. Esses processos controlam os processos cognitivos envolvidos no ato de aprender monitorando e dirigindo o progresso das atividades cognitivas. O funcionamento dos Processos Executivos de Controle está baseado na metacognição, que tem dois aspectos separados, porém relacionados. O primeiro aspecto da Metacognição é relativo ao conhecimento dos próprios processos cognitivos e diz respeito ao: 1) conhecimento sobre si mesmo (pontos fortes, pontos fracos, preferências pessoais); 2) conhecimento sobre a tarefa (níveis de dificuldade, demandas); e, 3) conhecimento sobre o uso de estratégias (quais, quando, por quê e para quê).

A informação, ao ser ordenada em seções maiores, favorece a organização que minimiza a carga da memória, sendo assim a MCD tem melhores chances de guardar mais informação. Repetir as informações, que são estratégias de ensaio, podem ser ensinadas e utilizadas para organizar e reter a informação por períodos mais longos (BORUCHOVITCH, 1999).

Para Lent (2010), a memória de longa duração (MLD) é responsável por guardar informações a longo prazo. Ressalta-se que a MLD possui um atributo importante que é a capacidade de armazenamento por tempo indeterminado, desde que passe por reforço ao longo do tempo. Boruchovitch (1999, p. 364)

afirma que “a memória de longa duração, por sua vez, tem como função armazenar toda a informação que nós possuímos e não estamos usando”. A MLD pode ser dividida em dois tipos: a) memória declarativa ou explícita, ou seja, as que são prontamente recuperáveis quando evocadas por palavras. Está no nível do consciente; b) memória não declarativa ou implícita, só evocada por meio de ações. Ela está no nível do subconsciente.

O processamento da informação é utilizado para compreender como é funcionamento da mente humana em relação ao armazenamento de informações. No entanto, de nada adiantará somente este armazenamento para o aprendizado eficaz. Segundo Monereo, Pozo e Castelló (2004), a educação encarregou-se de uma missão, que é fornecer aos cidadãos que estão em processo de formação, a aquisição de habilidades e estratégias cognitivas que auxiliarão as análises críticas da informação apropriada, transformando-as em conhecimento útil para si. Tais habilidades e estratégias cognitivas servirão também como apoio para enfrentar outra condição imposta pelo mundo globalizado, que é a de sermos aprendizes por toda a vida, pois a informação torna-se obsoleta rapidamente devido às constantes descobertas. As estratégias de aprendizagem são procedimentos refletidos e adotados pelo aprendiz de modo sequencial com o intuito de atingir o objetivo de processar a informação e realizar determinada tarefa (POZO, 1996).

Alcará e Santos (2013) pesquisaram em alunos dos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia a relação entre a utilização de estratégias de aprendizagem, compreensão de leitura e motivação nos universitários. O resultado referente à utilização de Estratégias de Aprendizagem apresentou como média do total dessas estratégias o percentual de aproximadamente 63%, visto que poderia chegar a 108 pontos. Segundo as autoras, as médias obtidas revelam que, mesmo abaixo do esperado, os estudantes universitários utilizaram as estratégias para as suas atividades acadêmicas. O maior uso das estratégias foi das metacognitivas, o que significou que os discentes escolheram métodos que estimularam o pensamento e a criatividade. O fator com menor utilização aferido foi à autorregulação social, que se refere à interação com os colegas de curso. As autoras concluíram que isso pode ter ocorrido pelo fato de os universitários trabalharem o dia todo e estudarem à noite e com isto terem pouco

tempo para se reunir com os outros estudantes para realizar as atividades acadêmicas ou discutir os conteúdos da disciplina.

De acordo com Boruchovitch (1999, p. 361), “o propósito das estratégias de aprendizagem é ajudar o aluno a controlar o processamento da informação de modo que ele possa melhor armazenar e recuperar a informação na memória de longa duração”. Para Zerbini et al. (2015), as estratégias de aprendizagem se referem aos métodos e comportamentos que os aprendizes utilizam no momento de estudo, com o intuito de facilitar o processo de aquisição, armazenamento e posterior aplicação dos conhecimentos aprendidos. Quando o estudante conhecer as estratégias de aprendizagem, isto influenciará diretamente no que ele sabe, pode e quer estudar.

Da Silva e De Sá (1997), citadas por Teixeira e Alliprandini (2013), acreditam que as estratégias de aprendizagem vêm sendo definidas como sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Em nível mais específico, pode ser considerado como estratégia de aprendizagem qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

As estratégias de aprendizagem, segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), atuam como potencializadoras da aprendizagem, pois instrumentalizam o aluno a diversificar as formas de estudo, promovendo atitudes de autoavaliação e melhora do desempenho escolar. Dembo (1994), classificou as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas auxiliam os estudantes a operar diretamente com a informação. O uso desse tipo de estratégia reflete na forma de o estudante organizar, armazenar e elaborar as informações. São exemplos de atividades cognitivas anotar na íntegra, parafrasear, criar analogias.

Ainda de acordo com Dembo (1994), as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que possibilitam que a informação seja armazenada de modo mais efetivo, envolvendo a maneira como o indivíduo percebe analiticamente as partes para entender o todo, podendo ser dividida em três categorias de estratégias: ensaio (repetir, copiar, sublinhar), elaboração (resumir, criar analogias, responder perguntas) e de organização (selecionar ideias, fazer esquemas e mapas conceituais). Já as estratégias metacognitivas podem ser consideradas como recursos que o aluno utiliza para planejar,

monitorar e regular o seu próprio pensamento. Ainda de acordo com autor, as estratégias metacognitivas são as mais complexas, visto que têm uma função de administração do processo e envolvem o autoconhecimento da pessoa sobre o processo de aprender. As estratégias de planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem são consideradas metacognitivas. Exemplos dessas estratégias são estabelecer metas, autotestagem e ajuste do ambiente.

Alcará e Santos (2013, p. 413) detalham que

O planejamento refere-se ao estabelecimento de metas de estudo, levantamento de questões antes da leitura de um texto e análise da tarefa ou do problema. Essas atividades ajudam o estudante a planejar o uso de estratégias cognitivas e ativar aspectos relevantes dos conhecimentos prévios, facilitando a organização e a compreensão do conteúdo. O monitoramento inclui o direcionamento da atenção enquanto o estudante lê um texto ou assiste a uma aula expositiva, o autoteste sobre a compreensão do conteúdo e o uso de estratégias de preparação para as avaliações. As estratégias de regulação são relacionadas às de monitoramento. Exemplos dessas estratégias são aquelas situações em que o estudante, ao perceber alguma dificuldade na compreensão de um texto, diminui o ritmo de leitura para entender melhor o conteúdo ou no caso de uma prova, a regulação pode ser representada pela opção de responder uma questão difícil após outras consideradas mais fáceis.

De acordo com Badia e Monereo (2010), as estratégias de aprendizagem são utilizadas para a tomada consciente e proposital de decisões, adaptadas às condições do contexto em que se desempenhará a ação e consistente no acionamento de conhecimentos de natureza diversa, para alcançar um objetivo de aprendizagem. Levin (1986 apud MARTINS; ZERBINI, 2014) acrescentam que cada aluno emprega diferentes procedimentos para conhecer, controlar e regular sua aprendizagem, não havendo uma melhor estratégia, mas alternativas mais eficazes, que mudam de acordo com diferentes contextos de aprendizagem.

O estudo realizado por Marini e Boruchovitch (2014) objetivou compreender quais as estratégias de aprendizagem eram empregadas por alunos do ensino superior que buscavam tornar-se professores. Participaram da pesquisa 107 por estudantes do curso de Pedagogia, de duas faculdades particulares do interior de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por três instrumentos: (I) Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem do Futuro Professor de Boruchovitch (2009) e tem por

objetivo que o aluno reflita sobre suas estratégias e a importância delas para o seu processo de aprendizagem; (II) Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem – EEA-U, criada por Santos e Boruchovitch (2008); (III) Protocolo Autorreflexivo de Seguimento da Escala de Estratégias de aprendizagem, desenvolvida por Boruchovitch (2006), que possui uma questão fechada sobre o conhecimento das estratégias da escala e outras cinco abertas que pretendiam buscar informações sobre a relação do estudante com as estratégias de aprendizagem. As estratégias mais utilizadas pelas mulheres foram as cognitivas e metacognitivas. Já quanto aos escores da EEA-U por idade dos participantes foi possível verificar que as estratégias mais utilizadas nos três grupos (menor ou igual a 20 anos; de 21 a 30 anos e; maior ou igual a 30 anos) foram as cognitivas e metacognitivas. A pesquisa apontou que os alunos que utilizaram estratégias cognitivas e metacognitivas se preocuparam em monitorar e avaliar o seu desempenho acadêmico.

A pesquisa de Alliprandini et al. (2014) verificou a aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem empregadas por alunos de cursos a distância (EaD). Participaram 402 estudantes de 33 cursos de graduação ou especialização, sendo 105 homens e 297 mulheres. A coleta foi realizada em 12 Estados brasileiros, com maior número de respondentes no Paraná. O instrumento utilizado foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários – EEA-U de Santos e Boruchovitch (2008) que teve pequenas adaptações como: substituição do termo professor, para professor/tutor; em sala de aula para momentos de estudos, entre outras, para aplicação em cursos EAD. Os resultados apresentados na pesquisa indicaram que muitas estratégias cognitivas e metacognitivas não foram utilizadas pelos estudantes. Diante desse resultado as autoras ressaltaram que, no contexto da educação a distância, os alunos devem adquirir novos comportamentos diante do processo de ensino-aprendizagem e, que os professores e tutores devem possibilitar ao aluno um processo no qual ele possa aprender a aprender.

Essas pesquisas reafirmam a importância da autorregulação da aprendizagem e, dentro deste construto, especificamente as competências de estudo e as estratégias de aprendizagem, como apresentado anteriormente. Essas estratégias de autorregulação e de aprendizagem são fundamentais para a adaptação do aluno ao ingressar na universidade, tornando-as fatores

importantes e que poderão influenciar na permanência ou não do aluno no ensino superior. De acordo com Faria (2014), são as percepções do aluno acerca de suas competências pessoais que o conduzem a uma melhor adaptação e ajustamento pessoal quando diante de um novo contexto.

Levando em consideração esse levantamento teórico e de pesquisas, este estudo tem por objetivo geral examinar possíveis relações entre as competências de estudo e as estratégias de aprendizagem de universitários. Foram estabelecidos também os seguintes objetivos específicos: avaliar as Competências o Estudo; avaliar as Estratégias de Aprendizagem; correlacionar as médias dos escores dos testes e considerou-se interessante também verificar se existem diferenças entre os escores dos participantes quando se consideram as variáveis sexo, curso e idade. Para explicar esta pesquisa, o próximo capítulo traz o método e o delineamento do estudo.

5 MÉTODO

5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem é fundamental para o processo de adaptação do aluno, auxiliando no enfrentamento dos desafios que surgirão no decorrer do ensino superior, bem como influenciará na capacidade de promover o automonitoramento e sua escolha eficaz (SILVA, 2012). Com base nessas considerações, nesta pesquisa objetivou-se verificar a relação entre as competências de estudos por meio do uso de estratégias metacognitivas, como planejar, monitorar e avaliar seu processo de aprendizagem e a utilização de estratégias de aprendizagem específicas para o ensino superior.

Para verificar essa relação, neste estudo de campo, essas variáveis foram medidas por meio de dois instrumentos, sendo o primeiro para avaliar a competência de estudo e o outro para medir o uso de estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais. Verificou-se também se haveria diferenças nas médias obtidas pelos participantes nos instrumentos de acordo com os cursos a que pertenciam e quanto ao sexo por meio do Teste *T de Student*.

Decidiu-se, ainda, investigar se haveria diferenças nas médias obtidas pelos participantes nos instrumentos de acordo com suas idades por meio da Análise da Variância. Para verificar os agrupamentos nos quais houve diferenças estatisticamente significativas entre as médias foi utilizado o teste post hoc de Tukey.

Foram realizadas as análises de consistência interna dos dois instrumentos para a amostra, com base nas considerações de Quero Virla (2010) de que duas características são desejáveis a qualquer instrumento de medição no campo das ciências sociais e do comportamento, a confiabilidade e a validade. Segundo Brown (1980), a confiabilidade pode ser medida por meio do coeficiente de consistência interna de Cronbach. O índice de Cronbach estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada de um instrumento, podendo variar dentro de uma escala de 0 a 1. A confiabilidade é

considerada apropriada quando o instrumento é classificado com o α de Cronbach de pelo menos 0,70 (PETERSON, 1994).

5.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 284 alunos de uma universidade particular do Sul do Estado de Minas Gerais de dois cursos noturnos. Do total de participantes, 144 eram homens e 140 mulheres, com idades variando entre 18 e 51 anos, com média de 22,5 e desvio padrão de 4,25. Os estudantes procederam de dois cursos, sendo 214 da Administração e 70 de Sistemas de Informação. Quanto ao semestre, 75 pertenciam ao 1º, 79 ao 3º, 51 ao 5º e 79 ao 7º, de ambos os cursos.

5.3 INSTRUMENTOS

Escala de Avaliação de Competências para Estudo - ACE (ALMEIDA; JOLY, 2016)

A escala de avaliação de competências para o estudo é um instrumento que ainda se encontra em processo de validação por ser muito recente. A ACE é composta por 18 itens que objetivam avaliar os métodos de estudo adotados pelos alunos e a autopercepção do aluno sobre seu processo de aprendizagem quanto ao estudo competente. Ela adota como base o modelo sociocognitivo de autorregulação e considera a capacidade do aluno de planejar, monitorar seu desempenho e o processo de autorreflexão.

Os itens da escala são afirmações sobre a maneira de estudar que possam levar a um bom desempenho. Utiliza-se uma escala Likert com cinco pontos que variam de 1 [discordo totalmente] até 5 [concordo totalmente]. Eles se agrupam em três fatores, sendo o fator 1 denominado “Comportamentos Estratégicos de Planejamento”. Essa fase é preparatória para o processo de estudo autorregulado a partir da compreensão de suas motivações para realizar suas tarefas, possibilitando a definição de metas e a organização dos estudos e do planejamento estratégico de ações. Para isso, leva em conta sua percepção

de autoeficácia para atingir a meta e as características da tarefa. O fator 1 é composto por 10 afirmativas sendo mensuradas por meio das questões 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 15 da escala. Um dos exemplos pode ser apresentado no item 15: Organizo o meu estudo em função das exigências da matéria.

O fator 2, “Comportamentos Estratégicos de Monitoramento”, visa aferir os comportamentos relativos ao automonitoramento pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo. Caracteriza-se pelo esforço despendido pelo estudante para aprender tendo como referência o planejamento realizado e as metas a serem atingidas. Refere-se às estratégias cognitivas autorreguladas para aprender e às metacognitivas para monitorar o processo e são facilitadoras do autocontrole dos padrões de desempenho com monitoramento e análise deste em relação às metas a serem atendidas para cada tarefa. Esse fator é avaliado por meio de 4 afirmativas, representadas pelas questões 4, 8, 9, 18, podendo ser representadas pelo item 4: Consigo superar dificuldades ou melhorar meu desempenho quando utilizo as dicas de um colega ou professor sobre como agir.

O fator 3, “Comportamentos Estratégicos de Autorreflexão”, reporta-se a comportamentos e preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem-sucedido, necessitando da existência do processo de autorreflexão por parte do estudante no que se refere a seu desempenho, antes, durante ou depois de estudar. É a capacidade do estudante de analisar seus resultados considerando os esforços empreendidos para obtê-los, definindo-os como positivos ou negativos frente à meta estabelecida. O nível de satisfação, autoeficácia, atribuição causal e motivação é determinante para retroalimentar a fase1 e iniciar um novo ciclo autorregulatório. A avaliação desse item é realizada por meio de 4 afirmativas que são representadas pelas questões 13, 14, 16 e 17, podendo ser utilizado como exemplo o item 13: Acredito que meu desempenho durante o curso é determinante para ser um bom profissional e entrar no mercado de trabalho.

De acordo com os estudos psicométricos, realizados por Joly (2016), foram reveladas evidências de validade de construto para a ACE por meio da análise fatorial exploratória com método de extração baseado nos componentes principais e rotação Varimax. O índice KMO obtido foi de 0,887 ($p < 0,001$), indicando o método escolhido como muito adequado para análise da ACE. Os

três fatores obtidos explicam 51,4% da variância total da escala com 18 itens, considerada excelente para um instrumento de autorrelato. O Alfa de Cronbach encontrado foi de 0,85, revelando um bom nível de precisão do instrumento. A pontuação da escala varia de 18 a 90, sendo que quanto mais próximo o estudante estiver da pontuação máxima, mais desenvolvida é sua competência de estudo e portanto, apresenta estratégias autorregulatórias satisfatórias. Os dois instrumentos utilizados na pesquisa possuem itens de identificação a fim de se obter informações pessoais dos participantes como sexo, idade e curso frequentado.

O coeficiente de consistência interna apurado para a ACE na amostra pesquisada identificou um *Alfa de Cronbach* total para a ACE ($\alpha = 0,84$) e quando realizado por subescalas obteve-se: “Planejamento” ($\alpha = 0,81$); “Desempenho” ($\alpha = 0,64$) e “Autorreflexão” ($\alpha = 0,57$).

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem EEA-U - Santos e Boruchovitch (2015)

A escala é composta por 35 itens, organizados em forma de escala Likert, referentes à maneira como os alunos costumam estudar ou se preparar para uma avaliação. As questões apresentam quatro opções de resposta: sempre (3 pontos), às vezes (2 pontos), raramente (1 ponto) e nunca (0 pontos), podendo alcançar 105 pontos. Foi aplicada em uma amostra de 1490 universitários, apresentando alta consistência interna com o alfa de Cronbach ($\alpha=0,87$).

O Fator 1, nomeado de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva é composto por 23 itens (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 35), podendo variar de 0 a 69 pontos. O Fator 2 é composto de oito itens (11, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26), variando de 0 a 24 pontos, sendo intitulado de Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais. O Fator 3, nomeado de Autorregulação Social, com quatro itens (16, 28, 32, 33), pode variar de 0 a 12 pontos, e são relativos às estratégias voltadas às formas de aprender que envolvem a interação com o outro. Foram verificadas consistências das subescalas pelo alfa de Cronbach. No Fator 1, $\alpha=0,86$, no Fator 2, $\alpha=0,71$ e no Fator 3 $\alpha=0,65$.

Na amostra pesquisada, o coeficiente de consistência interna apurado para a EEA-U identificou um *Alfa de Cronbach* total para a EEA-U ($\alpha = 0,89$) e quando realizado por subescalas obteve-se: “Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva” ($\alpha = 0,86$); “Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais” ($\alpha = 0,70$) e “Autorregulação Social” ($\alpha = 0,69$).

5.4 PROCEDIMENTOS

Todos os cuidados éticos para estudos com seres humanos foram tomados, conforme previsto na Resolução nº 510 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os dados foram coletados somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, parecer nº 1.559.162 e CAAE: 54767516.7.0000.5102 (Anexo 3). Foi realizado contato com a reitoria da IES solicitando autorização para a realização desta pesquisa. Posteriormente, o convite foi extensivo aos coordenadores de cursos que autorizaram a coleta de dados em data e horário previamente estabelecidos e combinados com os professores das turmas.

A coleta de dados ocorreu em dois cursos da IES em horários previamente agendados com os coordenadores de curso e de acordo com a disponibilidade dos professores dos cursos que participaram da pesquisa. A aplicação ocorreu coletivamente, em sala de aula, durante o período regular das aulas.

O primeiro instrumento aplicado foi a ACE e 15 dias depois ocorreu a coleta de dados por meio da EEA-U, devido a ter ocorrido nesse período a aplicação de avaliações de diversas disciplinas, no fim do semestre letivo. Como os instrumentos foram aplicados em dias distintos houve uma perda de 66 alunos, devido ao não comparecimento no dia da aplicação do segundo instrumento. O pesquisador explicou os objetivos da pesquisa e distribuiu os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Nos dois momentos de aplicação foram dadas as instruções quanto ao procedimento para preenchimento das respostas. Participaram da pesquisa somente os alunos que concordaram em participar e assinaram o TCLE. Os alunos menores de 18 anos foram excluídos desta pesquisa, bem como os protocolos que não foram 100% preenchidos. A aplicação dos instrumentos durou em média de 20 minutos cada.

O ACE possui um campo para discriminar a média das notas do último semestre dos alunos, calculada a partir das médias obtidas em todas as disciplinas, no entanto esta informação não fará parte desta pesquisa.

5.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados pelos dois instrumentos foram tratados quantitativamente e também qualitativamente. Foram realizadas análises estatísticas descritivas com o objetivo de relatar o perfil da amostra. Foram também calculadas as pontuações mínimas, máximas, médias e desvio padrão da ACE e da EEA-U.

O Teste t de Student foi utilizado para comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos, que nesta pesquisa dizem respeito ao quesito tipo de curso e sexo. A análise de variância (ANOVA) foi utilizada para testar o grau de importância de um ou mais fatores, comparando as médias de respostas para diferenças entre os semestres e as idades. Para os agrupamentos nos quais houve diferenças foi realizado o teste post hoc de Tukey. Por fim, foi verificada a existência de correlação entre os fatores e o escore total do ACE e da EEA-U.

Todos os dados foram tratados por meio da utilização de software específico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18, devidamente registrada. O software é apropriado para elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados, permitindo a geração de tabelas utilizadas na realização de análises descritivas e inferenciais entre variáveis. A seguir, depois dessas informações sobre o método da pesquisa, o próximo capítulo traz os resultados deste estudo quantitativo.

6 RESULTADOS

Inicialmente foi testada a hipótese de que os dados apresentam uma distribuição normal. O teste Shapiro-Wilk apontou que tanto para o total da ACE como da EEA-U a distribuição foi anormal com ($p < 0,05$). No entanto, os resultados não apresentaram diferenças nas análises elaboradas com estatística não paramétrica quanto pela paramétrica, assim optou-se por utilizar esta última.

De acordo com os dois primeiros objetivos propostos neste estudo, foram realizadas estatísticas descritivas dos resultados obtidos pela aplicação da ACE e da EEA-U quanto aos seus fatores e totais. A Tabela 1 apresenta esses dados.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das pontuações da ACE e EEA-U (N = 284)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Planejamento	13	50	35,11	7,11
Monitoramento	6	20	16,45	2,81
Autorreflexão	7	20	16,96	2,51
Total ACE	40	90	68,53	10,15
Autorregulação cognitiva e metacognitiva	4	68	45,17	9,57
Autorregulação dos recursos internos e contextuais	6	24	16,58	3,78
Autorregulação social	0	12	7,49	2,40
Total EEA-U	16	101	69,24	13,54

Para o cálculo da porcentagem dos escores médios, nos totais e fatores das subescalas foram considerados os valores mínimos e máximos de pontuação. Para a ACE a pontuação da escala varia de 18 a 90. Quanto aos fatores, “Planejamento” pode variar de 10 a 50; “Monitoramento” de 4 a 20; e “Autorreflexão” de 4 a 20 também.

Verifica-se na Tabela 1 que para a ACE a pontuação média foi de 68,53 e o desvio padrão de 10,15, para o total da amostra (N = 284). Cabe lembrar que a pontuação poderia variar entre 18 e 90 para o questionário, assim os participantes alcançaram 76,14% do máximo possível. Já para a EEA-U a média

foi de 69,24, com desvio padrão de 13,54, para a qual a pontuação possível poderia variar entre 0 e 105, assim foram alcançados 65,95% do máximo de pontos. Os resultados gerais apontam para uma amostra com nível bom nas competências de estudos, porém com menos uso de estratégias de aprendizagem.

Quando avaliados isoladamente os escores médios encontrados nas subescalas dos dois instrumentos, nota-se que levando em consideração as porcentagens nos fatores da ACE, os escores mais altos são “Autorreflexão” (M = 16,96; 84,80%) e “Monitoramento” (M= 16,45; 82,25%). Já a menor média foi encontrada no fator “Planejamento” (M = 35,11; 70,22%).

Da mesma maneira que na escala anterior, para o cálculo das porcentagens dos escores médios foram consideradas as pontuações mínimas e máximas que poderiam ser alcançadas na EEA-U. Para o total dessa escala a pontuação pode variar de 0 a 105 pontos. Para os fatores “Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva” a variação é de 0 a 69; para “Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais” de 0 a 24; e para “Autorregulação Social” de 0 a 12.

Assim, observa-se na Tabela 1 que a média atingida no Total da EEA-U foi (M = 69,24; DP = 13,54), correspondente a 65,94%, muito próximo ao percentual da ACE. Quando se refere às subescalas, nota-se que os alunos apresentaram os escores mais elevados nos fatores que se referem à capacidade de “Autorregulação cognitiva e metacognitiva”, (M = 45,17) 65,46 e “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” (M = 16,58) e percentual 69,08. A menor média foi para o fator “Autorregulação Social” (M = 7,49) com 62,41.

Para atender ao terceiro objetivo proposto nesta pesquisa foi verificado se havia diferenças nos escores dos participantes quanto às variáveis sexo, curso e idade. Para essa última variável, dividiu-se os valores em três faixas etárias: até 20 anos; de 21 a 24 anos e de 25 a 51 anos. As Tabelas 2, 3 e 4 apresentam esses resultados.

Tabela 2 - Comparação com o Teste t para os fatores e totais da ACE e EEA-U para verificar diferenças entre os escores por sexo

	Sexo	N	Média	Desvio padrão	t	p
Planejamento	Masc.	144	33,43	7,13	4,153	<0,001
	Fem.	140	36,84	6,71		
Monitoramento	Masc.	144	15,81	2,35	3,994	<0,001
	Fem.	140	17,11	3,08		
Autorreflexão	Masc.	144	16,75	2,64	1,464	0,144
	Fem.	140	17,19	2,37		
Total ACE	Masc.	144	65,99	10,04	4,411	<0,001
	Fem.	140	71,14	9,63		
Autorregulação cognitiva e metacognitiva	Masc.	144	43,36	9,18	3,277	<0,05
	Fem.	140	47,02	9,62		
Autorregulação dos recursos internos e contextuais	Masc.	144	16,64	3,89	-0,261	0,794
	Fem.	140	16,52	3,69		
Autorregulação social	Masc.	144	7,11	2,37	2,717	<0,05
	Fem.	140	7,88	2,38		
Total Estratégias de Aprendizagem	Masc.	144	67,11	13,20	-2,710	<0,05
	Fem.	140	71,42	13,59		

Verifica-se na Tabela 2 que houve diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, com média maiores para as mulheres no “Planejamento” (M = 36,84) e “Monitoramento” (M = 17,11) e no escore médio “Total ACE” (M = 71,14). Assim somente para o fator “Autorreflexão” não se observou diferença.

Já na EEA-U também ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os sexos também com as maiores médias alcançadas pelas mulheres: “Autorregulação cognitiva e metacognitiva” (M = 47,02), “Autorregulação social” (M = 7,88) e no “Total EEA-U” (M = 71,42). Somente na “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” houve superioridade na média dos homens (M = 16,64), no entanto não houve diferença estatisticamente significativa neste fator. A Tabela 3 mostra a comparação de médias entre os cursos.

Tabela 3 - Comparação com o Teste t para os fatores e totais da ACE e EEA-U para verificar diferenças entre os escores por curso

	Curso	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Planejamento	Adm.	214	35,71	7,15	2,552	<0,05
	SI	70	33,30	6,73		
Monitoramento	Adm.	214	16,78	2,59	3,525	<0,05
	SI	70	15,46	3,24		
Autorreflexão	Adm.	214	17,19	2,36	2,690	<0,05
	SI	70	16,27	2,81		
Total ACE	Adm.	214	69,68	9,81	3,449	<0,05
	SI	70	65,03	10,42		
Autorregulação cognitiva e metacognitiva	Adm.	214	46,25	8,93	-	<0,05
	SI	70	41,86	10,71		
Autorregulação dos recursos internos e contextuais	Adm.	214	16,82	3,78	1,850	0,06
	SI	70	15,86	3,71		
Autorregulação social	Adm.	214	7,77	2,39	3,456	<0,05
	SI	70	6,64	2,24		
Total Estratégias de Aprendizagem	Adm.	214	70,83	12,76	3,541	<0,001
	SI	70	64,36	14,77		

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam que houve diferenças estatisticamente significativas entre as médias em todos os fatores e totais da ACE e EEA-U, com exceção da “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” para os cursos. No curso de Administração os participantes alcançaram as médias mais altas em todos os casos. Verifica-se ainda que os valores dos desvios padrão foram mais altos no curso de Sistemas de Informação tanto no “Total ACE” (DP = 10,42) como no “Total EEA-U” (DP = 14,77), indicando maior dispersão em torno da média dos participantes. A Tabela 4 apresenta as diferenças entre as médias por faixa etária.

Tabela 4 – Análise da variância para os fatores e totais da ACE e EEA-U em relação aos escores obtidos por faixa etária

	F	<i>p</i>
Planejamento	0,765	0,466
Monitoramento	2,543	0,080
Autorreflexão	3,353	<0,05
Total ACE	1,566	0,211
Autorregulação cognitiva e metacognitiva	0,752	0,472
Autorregulação dos recursos internos e contextuais	0,543	0,581
Autorregulação social	1,808	0,166
Total Estratégias de Aprendizagem	0,729	0,483

Verifica-se na Tabela 4 que a única diferença estatisticamente significativa ocorreu no fator “Autorreflexão” da ACE quanto à faixa etária dos estudantes. Para verificar os agrupamentos nos quais houve essa diferença foi realizado o teste *post hoc* de *Tukey*. A Tabela 5 mostra os agrupamentos para a “Autorreflexão”.

Tabela 5 - Agrupamento das médias pelas faixas etárias para o fator “Autorreflexão”

Faixa etária	N	Média	
		1	2
3	65	16,60	
2	127	16,76	16,76
1	92		17,51
<i>p</i>		0,91	0,11

Verifica-se na Tabela 5, que houve a separação das médias em dois grupos. A faixa etária 1 obteve a maior média (M = 17,51) para “Autorreflexão”, ficando no Grupo 2. Já a faixa etária 3 ficou no Grupo 1 com a menor média (M = 16,60).

O quarto e último objetivo a ser alcançado neste estudo é o de correlacionar as médias obtidas pelos participantes nos fatores e totais da ACE e da EEA-U. A Tabela 6 traz esses resultados.

Tabela 6 - Índices de correlação r e níveis de significância p entre as pontuações dos fatores e dos totais da ACE e EEA-U

		Planejamento	Monitoramento	Autorreflexão	Total ACE
Autorregulação cognitiva e metacognitiva	r	0,566	0,362	0,335	0,580
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Autorregulação dos recursos internos e contextuais	r	0,379	0,223	0,195	0,376
	p	<0,001	<0,001	<0,05	<0,001
Autorregulação social	r	0,289	0,366	0,122	0,334
	p	<0,001	<0,001	<0,05	<0,001
Total EEA-U	r	0,557	0,383	0,313	0,574
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Os resultados da Tabela 6 apontam que houve correlações positivas e estatisticamente significativas entre todos os fatores da ACE e da EEA-U e de seus totais, com magnitudes que variaram de fracas a fortes. Dancey e Reidy (2006) classificaram as magnitudes como forte de 0,7 a 0,9, moderada de 0,4 a 0,6 e fraca de 0,1 a 0,3.

Com base nessa classificação não houve correlações de magnitude forte e a maioria delas foi moderada. Somente quatro correlações foram de magnitude fraca entre “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” e “Monitoramento” ($r = 0,223$) e “Autorreflexão” ($r = 0,195$) e “Autorregulação social” ($r = 0,289$) e “Planejamento” e “Autorreflexão” ($r = 0,122$).

7 DISCUSSÃO

Os primeiros resultados deste estudo se referem aos dados obtidos da aplicação da ACE e da EEA-U quanto aos seus fatores e totais. A pontuação média para o total da ACE foi de 68,53, para o total da amostra (N = 284). Cabe lembrar que a pontuação poderia variar entre 18 e 90 para o questionário, assim os participantes alcançaram 76,14% do máximo possível, revelando que eles têm competência para o estudo. Nos estudos de Pincelli (2017) e Pacheco (2017), que utilizaram a mesma versão da escala utilizada neste estudo, as médias também indicaram a competência de estudo dos estudantes de suas amostras. Nessa direção Marini e Boruchovitch (2014) consideram que para o aluno adquirir competências de estudo, é preciso que escolha corretamente as estratégias de aprendizagem. Essas autoras acreditam que a utilização de estratégias de aprendizagem consiste em um fator de proteção para o sucesso acadêmico, que auxilia a melhorar a adaptação do aluno ao ensino superior.

Já para a EEA-U a média foi de 69,24, com desvio padrão de 13,54, considerado alto visto que houve participantes que pontuaram de 16 a 101 pontos, para um intervalo que poderia variar de 0 e 105. Infere-se, a partir desses resultados, que um participante que teve 16 pontos provavelmente não tenha se empenhado ao responder o instrumento, pois os que pontuaram menos depois desse respondente alcançaram mais de 30 pontos. Já quanto às pontuações mais altas, verificou-se que 153 estudantes pontuaram acima de 69 pontos, que foi a média da amostra.

Os resultados gerais apontam para uma amostra com nível bom nas competências de estudos, porém com menos uso de estratégias de aprendizagem. A pesquisa de Alcará e Santos (2013) alcançou uma média de aproximadamente 63% do uso de estratégias de aprendizagem que, segundo as autoras, indicou que mesmo abaixo do desejado, os alunos aplicavam as estratégias para realizar as suas atividades acadêmicas. Zerbini et al. (2015) consideram que, quando o estudante conhece as estratégias de aprendizagem, isto influi diretamente no que ele sabe, pode e quer estudar.

Quanto aos fatores da ACE, o Planejamento teve uma pontuação que alcançou 70,22% do máximo de 50 pontos, sendo considerada a menor média

dentre os três fatores. Cabe lembrar que esse fator se refere à fase preparatória para o processo de estudo autorregulado, a partir da compreensão da motivação do estudante para realizar suas tarefas, o que possibilita a definição de metas e a organização de estudos e planejamento estratégico de ações (ALMEIDA; JOLY, 2016).

O fator Monitoramento (M= 16,45; 82,25%), obteve a média intermediária, lembrando que o monitoramento se refere a segunda fase da autorregulação, na qual o planejamento é posto em prática e constantemente avaliado em termos de sua eficácia (ZIMMERMAN, 2000). Na pesquisa de Joly et al. (2015) foi encontrado que esse fator foi pouco utilizado, demonstrando que o aluno não comparava situações de estudo anteriores e posteriores. Também nos estudos de Prates (2011) e Pincelli (2017) foi verificado que o fator monitoramento obteve escores baixos.

Já no fator “Autorreflexão” foi alcançada uma média de 16,96 pontos, ou seja, obteve 84,80% em relação ao valor máximo, que poderia alcançar 20 pontos. Polydoro e Azzi (2009) afirmam que esta é a fase na qual o indivíduo se autoavalia, analisa as causas de suas satisfações ou insatisfações e tem reações de adaptação ou defesa. Cabe lembrar que essa é a fase final do ciclo no qual o monitoramento é realizado e interpretado e as conclusões decorrentes podem influenciar a fase de planejamento que ocorre posteriormente (ZIMMERMAN, 2000).

Da mesma maneira que na ACE foram calculados os escores médios dos fatores da EEA-U. Para o fator “Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva” a variação é de 0 a 69 e a média alcançada foi de 45,17, correspondendo a 65,46%, que foi o percentual intermediário quanto às médias alcançadas nos fatores. Desse modo, com esse percentual atingido, infere-se que os estudantes da amostra utilizam as estratégias e se preocupam em monitorar e avaliar o seu desempenho acadêmico, porém estão um pouco acima da metade da pontuação total. Cabe recordar que o primeiro aspecto da metacognição é relativo ao conhecimento dos próprios processos cognitivos e diz respeito: ao conhecimento sobre si mesmo, dos pontos fortes e fracos e as preferências pessoais; ao conhecimento da tarefa, como seus níveis de dificuldade e de demandas; e quanto ao conhecimento sobre o uso de estratégias, de quais, quando e por quê e para quê utilizá-las.

No fator “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” a média foi de 16,58 e percentual atingido da pontuação foi de 69,08. Esse foi o maior percentual atingido dentre os fatores, demonstrando que os participantes têm um bom nível de aprendizagem autorregulada, que segundo Pintrich (2000 apud DIAS, 2011), é um processo ativo e construtivo no qual os estudantes estipulam quais metas utilizarão para sua aprendizagem e depois tentam controlar e regular a sua cognição, motivação e comportamento, em função de seus objetivos e características contextuais do ambiente.

A menor média alcançada pelos estudantes pesquisados foi para o fator “Autorregulação Social”, com média de 7,49, correspondente a 62,41%. A pesquisa de Alcará e Santos (2013) corroborou com os escores encontrados neste estudo, ou seja, apresentou maior utilização das estratégias cognitivas e metacognitivas e como menor uso o da autorregulação social. As autoras compreenderam que isso pode ter ocorrido pelo fato de os universitários trabalharem o dia todo e estudarem à noite e com isto terem pouco tempo para se reunir com os outros estudantes para realizar as atividades acadêmicas ou discutir os conteúdos da disciplina.

Cabe observar que Bandura e Azzi (2017) postulam que não é em todas circunstâncias da vida que as pessoas atuam de forma autônoma, visto que muito do que se pretende só é possível por meio de empenho socialmente solidário. Os autores consideram que, para que isso aconteça é necessário que as pessoas reúnam seus conhecimentos, habilidades e atitudes, ofereçam suporte recíproco, formem parcerias e construam um trabalho coletivo para realizar o que não é possível de se obter de maneira individual. Nesse sentido, esses alunos podem não ter tempo para desenvolver relacionamentos mais próximos. Conforme Almeida e Vasconcelos (2008), a transição do aluno para o nível superior de ensino é um desafio grande que gera a necessidade de desenvolver novos modelos de relacionamento mais maduros com os docentes e os colegas e lidar, várias das vezes, com o afastamento da família.

Para atender ao terceiro objetivo proposto nesta pesquisa foi verificado se havia diferenças nos escores dos participantes quanto às variáveis sexo, curso e idade. Houve diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na escala ACE, com médias maiores para as mulheres, menos para o fator “Autorreflexão”. Nos estudos de Joly et al. (2015) as mulheres utilizaram mais

estratégias de planejamento, como anotar em sala de aula, elaborar cronogramas e realização de exercícios que os homens.

Já na EEA-U também ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os sexos, também com as maiores médias alcançadas pelas mulheres, menos no fator “Autorregulação dos recursos internos e contextuais”, no qual os homens maiores médias. A pesquisa de Marini e Boruchovitch (2014) apontou que os participantes do sexo feminino utilizaram mais as estratégias cognitivas e metacognitivas. As autoras concluíram que as mulheres se preocuparam em monitorar e avaliar o seu desempenho acadêmico e que esta situação pode melhorar o rendimento acadêmico permitindo a maior qualidade do aprendizado e o sucesso na universidade.

Na comparação de médias entre os cursos, houve diferenças estatisticamente significativas entre as médias em todos os fatores e totais da ACE e EEA-U, com exceção do fator “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” para os cursos. No curso de Administração, da área de ciências sociais aplicadas, os participantes alcançaram as médias mais altas em todos os casos. Verifica-se ainda que os valores dos desvios padrão foram mais altos no curso de Sistemas de Informação, da área de exatas, tanto no “Total ACE” como no “Total EEA-U”, indicando maior dispersão em torno da média desses participantes. A pesquisa de Pacheco (2017) corrobora os resultados obtidos em dois fatores: Planejamento e Autorreflexão, no qual o curso de Administração foi superior a Sistemas de Informação. Já no fator monitoramento constatou-se que o curso de Sistemas de Informação foi superior.

Infere-se, a partir desses resultados, que os alunos do curso de Administração utilizam mais estratégias de planejamento de estudo, como anotar o que o professor fala em sala de aula, preparar cronogramas de estudo, fazer exercícios propostos pela disciplina conforme citam (DIAS; JOLY, 2013). O aluno de Administração também adota mais a estratégia de autorreflexão, com a qual o indivíduo se autoavalia, verifica se está satisfeito ou insatisfeito com as atividades realizadas e tem atitudes de adaptação ou defesa (POLYDORO; AZZI, 2009). Já os alunos do curso de Sistemas de Informação preferem utilizar os comportamentos estratégicos de monitoramento, no qual é utilizada a auto-observação do desempenho no decorrer da realização das atividades de estudo (ALMEIDA; JOLY, 2016). É possível inferir que esses discentes preferem prestar

atenção às aulas ministradas, porém não utilizam métodos como anotar, por exemplo. No entanto, poderiam ser mais competentes em seus estudos caso utilizassem corretamente todo o ciclo autorregulatório, pois pouco usam os comportamentos de planejamento e autorreflexão.

A análise pela faixa etária apontou que houve diferença estatisticamente significativa no fator “Autorreflexão” da ACE. Cabe lembrar que as faixas etárias foram definidas da seguinte forma: até 20 anos – faixa etária 1; de 21 a 24 anos – faixa 2 e de 25 a 51 anos – faixa 3.

A faixa etária 1 obteve a maior média para o fator “Autorreflexão”, ficando no Grupo 2. Já a faixa etária 3 ficou no Grupo 1 com a menor média. Infere-se que os estudantes mais velhos não conseguem se autoavaliar, não realizando as análises de satisfação ou insatisfação, não fechando o ciclo da autorregulação da aprendizagem que é fundamental para dar início ao novo planejamento. Os alunos mais novos parecem viver a sua entrada na Universidade de uma forma mais intensa e entusiasta que os colegas mais velhos, apresentando ainda expectativas mais altas de envolvimento social com os colegas e de maior envolvimento nas suas aprendizagens curriculares relacionadas com o curso. A pesquisa de Pincelli (2017) evidenciou que os alunos mais velhos utilizaram com menor regularidade a Autorreflexão, quando analisados por faixa etária. O autor apontou que isso ocorre devido ao fato de os alunos mais velhos possuírem mais compromisso extras, o que não deve acontecer com os alunos mais jovens.

Os resultados das correlações entre os totais e fatores da ACE e da EEA-U mostraram que elas foram positivas e estatisticamente significativas com magnitudes que variaram de fracas a fortes. Esses resultados demonstram que os construtos de competências de estudo e estratégias de aprendizagem são relacionados, como evidenciam outros estudos.

A competência de estudo está intrinsecamente associada a comportamentos que permitam uma performance produtiva e determinante do sucesso acadêmico. Nessa perspectiva, o estudante precisa ter a capacidade de se apropriar de meios como estratégias e procedimentos de estudo que o auxiliem na realização das atividades acadêmicas de forma eficaz (DIAS; JOLY, 2013). O estudo de Joly et al. (2011) apontou que para compreender como os estudantes do ensino superior agem em relação às suas particularidades pessoais e acadêmicas é necessário entender as suas competências de estudo,

averiguando se eles são autorregulados e utilizam estratégias de aprendizagem para absorver conteúdos técnicos-científicos relativos a esta fase de escolarização. Dias et al. (2011) apontaram que os alunos que empregam comportamentos regulados e proativos possuem melhores competências de estudo e conseguem utilizar procedimentos que proporcionam mais efetividade a sua aprendizagem.

Para Dias e Joly (2013), a competência de estudo está diretamente ligada a hábitos que proporcionam um desempenho produtivo e determinante para alcançar os objetivos acadêmicos. O aluno deve utilizar estratégias e métodos de estudos que contribuam para a realização das tarefas com eficácia. O estudante poderá recorrer às estratégias metacognitivas, que serão úteis para planejar, monitorar e avaliar o seu próprio raciocínio, refletindo sobre as suas ações. Nesse sentido é necessário compreender o universo pessoal e acadêmico que faz parte do processo autorregulatório da aprendizagem para adquirir conhecimento técnico-científico.

Em relação às magnitudes das correlações, elas foram classificadas de acordo com os estudos de Dancey e Reidy (2006). “Autorregulação cognitiva e metacognitiva” teve um índice de correlação mais forte com “Planejamento” e mais fraco com “Monitoramento” e “Autorreflexão”. Pode-se inferir que os alunos utilizam mais essa autorregulação na fase inicial, quando planejam suas estratégias para resolução do problema, mas diminuem o ritmo nas fases posteriores de monitoramento e autorreflexão. De acordo com Polydoro e Azzy (2009), para que o aluno desenvolva continuamente a sua aprendizagem são fundamentais o automonitoramento de seus resultados e a autorreflexão, para que devido a alguma circunstância o estudante não tenha alcançado as suas metas, seja refeito o planejamento com atitudes que possibilitem o avanço do seu desempenho.

Para os fatores “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” e “Planejamento” ocorreu um índice de correlação moderado e, fraco para “Monitoramento” e “Autorreflexão”. Infere-se que os estudantes possuem bom nível de autorregulação de aprendizagem, pois estabelecem os objetivos dos estudos e para isto utilizam o planejamento das atividades que devem realizar, porém não monitoram os estudos e conseqüentemente não conseguem efetivar a autorreflexão. Repetiu-se aqui o resultado da “Autorregulação cognitiva e

metacognitiva”, demonstrando mais empenho dos alunos da amostra na fase inicial dos estudos. Pintrich (2000 apud DIAS, 2011) indicam que os estudantes que possuem uma aprendizagem autorregulada, definem quais as metas empregarão para atingir os seus objetivos e posteriormente procuram controlar e autorregular a sua cognição, motivação e práticas de acordo com a finalidade de seus objetivos e particularidades contextuais do ambiente.

No que tange à “Autorregulação social”, “Planejamento” e “Autorreflexão”, as correlações foram de magnitude fraca e com “Monitoramento” foi moderada. É possível inferir que os alunos que possuem baixa interação com os seus colegas durante os estudos têm dificuldades, visto a terem que desenvolver-se sem a observação e interação com os colegas, comparando o seu conhecimento com o do outro. Com isso há dificuldades para planejar e refletir quando as atividades são realizadas em grupo. De acordo com a pesquisa de Alcará e Santos (2013), o fator com menor frequência de utilização também foi Autorregulação social. As autoras consideraram que os universitários tinham a necessidade de se dedicar ao trabalho durante o dia todo e estudarem em curso noturno, com pouco tempo para se reunir com os colegas para realizar as tarefas universitárias ou debater os conteúdos da matéria.

Para “Autorregulação cognitiva e metacognitiva” e “Total ACE” a correlação foi de magnitude moderada. Supõe-se que isso ocorreu devido ao fato de os estudantes planejarem as suas atividades acadêmicas, porém perderem o estímulo nas fases posteriores de monitoramento e autorreflexão, não finalizando o ciclo autorregulatório corretamente. Com os fatores “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” e “Total da ACE”, a magnitude da correlação foi fraca. Infere-se que isso possa estar relacionado a situações de ansiedade ou estresse vividos pelos alunos quando se deparam com o novo contexto de necessidade de se tornarem autônomos nos seus estudos no nível superior. A correlação entre os fatores “Autorregulação social” e “Total da ACE” também foi fraca. Isso pode ter sido causado pelas questões de relacionamento entre colegas. Possivelmente, aqueles que possuem mais problemas de se relacionar têm problemas de realizar trabalhos em equipes ou mesmo participar de grupos de estudo para as avaliações, no qual podem ter prejudicado o planejamento das atividades e a autorreflexão para melhoria dos seus estudos.

Ao analisar os fatores “Planejamento” e “Total EEA-U”, a correlação foi moderada. Infere-se que os alunos conseguem se autorregular, pensando em estratégias para alcançar os seus objetivos de estudo. Já para os fatores “Monitoramento” e “Total EEA-U” a correlação foi fraca. Hipoteticamente isso pode ter acontecido porque o aluno realiza o planejamento e não tem o hábito ou conhecimento para autoavaliar as metas que foram propostas por ele na fase anterior. Também foi fraca a correlação entre “Autorreflexão” e “Total EEA-U”. Infere-se que isso possa ter acontecido devido ao desconhecimento da fase de monitoramento. Como não é realizada a atividade de monitoramento, o indivíduo não consegue se autoavaliar e analisar quais são as causas que precisam ser tratadas para corrigir ou melhorar o novo planejamento das atividades.

Quando analisados os totais da EEA-U e da ACE, obteve-se correlações moderadas entre os fatores. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de o fator “Planejamento” ter tido magnitude moderada quando correlacionada com o Total da ACE e também com o total da EEA-U. Outra explicação pode ser, por exemplo, pela limitação da amostra, que deve ser expandida e mais diversificada, de modo a incluir outros Estados e as universidades públicas.

Podemos inferir que devido ao caráter exploratório e aos poucos estudos relacionados à ACE, que há necessidade de novas pesquisas para aperfeiçoamento desta escala, como por exemplo, a inclusão de mais itens para que, talvez, as correlações possam ter magnitudes fortes, pois ambos os construtos se propõem a medir os comportamentos dos estudantes universitários quanto a sua maneira de estudar. A EEA-U já possui mais estudos e foi reestruturada recentemente, portanto parece ser mais precisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a importância dada às pesquisas que estudam o sucesso e os problemas dos estudantes do Ensino Superior tem sido crescente, proporcionando um grande aumento das investigações a respeito das diversas causas que os influenciam. O extenso processo de democratização do ingresso à educação em nível universitário está entre as principais razões que explicam esse interesse. As políticas públicas para expansão e democratização ao ensino superior não levaram em conta novas práticas pedagógicas para acolher este novo estudante com particularidades distintas da elite como: características sociodemográficas, capacidade financeira para custear os seus estudos, sexo, idade, diferenças culturais e *background* acadêmico, ou seja, a formação educacional básica que já foi falha, entre outras.

O ensino superior foca na profissionalização dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, assim o aluno deste nível de escolarização precisa desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas e comportamentos autorregulatórios para adquirir as competências técnicas relacionadas ao conteúdo específico do seu curso. Nesse sentido, verifica-se que não basta ser aprovado no vestibular e iniciar um curso, pois são muitos os desafios que os estudantes enfrentam desde o primeiro momento em que ingressam como estudar e trabalhar para manter a si e a sua família, ter pouca motivação e poucos recursos financeiros, dificuldade para se relacionar com os colegas e participar de atividades sociais e culturais. Falta-lhes, muitas vezes, a devida sustentação familiar (*background*) e o curso que frequentam pode não fazer parte da sua primeira escolha.

A garantia de acesso ao ensino superior não implica na obtenção de uma formação que atenda aos projetos pessoais, pois o aluno nem sempre faz a escolha que gostaria e possui afinidades com o curso escolhido e também os projetos coletivos de um país, devido à falta de um mapeamento das áreas mais críticas e estratégicas para fomentar políticas públicas que garantam uma demanda equilibrada que possa ser atendida. É necessário fazer muitas melhorias, especialmente em relação ao aprendizado dos estudantes. Torna-se, desse modo, fundamental o papel do aluno como protagonista do processo de

aprendizagem, no qual ele deve adquirir competências de estudo para evoluir na carreira escolhida.

Esta pesquisa foi importante para compreender que o estudante do nível superior possui comportamentos estratégicos em relação ao seu método de estudo, no qual ele é o protagonista, apresentando um papel ativo e central em seu processo de aprendizagem. Ao identificar se o aluno possui um domínio do processo de aprendizagem, ao utilizar estratégias de aprendizagem específicas e apropriadas, hipoteticamente ele poderá tornar-se competente e também um discente autorregulado. Sobre as escalas utilizadas neste estudo, a ACE focaliza a autopercepção do aluno sobre o seu processo de aprendizagem acreditando-se que, deste modo, se capta a variável mais relevante em termos de aprendizagem e de sucesso acadêmico neste nível de ensino. Já a EEA-U verifica como os alunos costumam estudar ou se preparar e quais estratégias de aprendizagens utilizam para as avaliações ou testes.

Assim como neste estudo, esses instrumentos podem auxiliar nos diagnósticos para compreender os comportamentos dos estudantes e servir de base para eventuais propostas de intervenção que auxiliem o aluno a tornar-se mais autorregulado e conseguir obter sucesso acadêmico, evitando-se assim a evasão nos períodos iniciais dos cursos. Como docente de ambos os cursos dos participantes deste estudo, noto que nos dois primeiros períodos ocorre muita evasão, devido a falhas de adaptação e transição para o ensino superior e também por falta de informações sobre o correto comportamento de estudo e as melhores práticas para se obter o êxito em suas atividades acadêmicas.

Durante a pesquisa foi possível perceber a necessidade de que haja intervenções para instruir os alunos, principalmente os ingressantes, que possuem maior chance de evasão, sobre as corretas escolhas de estratégias autorregulatórias de aprendizagem e também as competências de estudo para se tornarem mais autônomos e assertivos em suas escolhas, visto que algumas correlações foram de magnitude fraca quando esperava-se que fossem todas fortes. Essas ações são importantes para que consigam atingir o sucesso acadêmico tão esperado e desejado.

Aponta-se como ponto fraco deste estudo a perda de 66 alunos devido ao fato de a aplicação dos instrumentos ter ocorrido em dias distintos e ter havido muitas faltas na segunda coleta devido ao período de aplicação das avaliações

e a proximidade com fim do semestre. Como ponto forte vale destacar que é uma pesquisa inédita sobre a correlação dos dois instrumentos, que permite averiguar se os alunos dos cursos pesquisados possuem comportamentos autorregulatórios de estudo e utilizam estratégias de aprendizagem para melhorar os seus estudos.

Sugere-se que esta pesquisa possa ser complementada com estudos que correlacionem a adaptação ao ensino superior e também com o desempenho acadêmico para verificar se o correto uso de estratégias de aprendizagem e competências de estudos propiciam ao estudante um melhor rendimento acadêmico. Devido ao caráter exploratório deste estudo, ressalta-se a necessidade de se utilizar delineamentos mais sofisticados, como o balanceamento dos itens para cada fator, em pesquisas futuras, visto que há muitos itens em um fator e menos em outros da ACE. Outro aspecto é a limitação da amostra, que deve ser ampliada e mais diversificada, de modo a agregar outros Estados e as universidades públicas.

É importante salientar que os professores e os alunos devem ter a mesma concepção do que significa aprender no Ensino Superior e que reconheçam que o estudante universitário, ao ter consciência da importância de se tornar autônomo em torno da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências, pode tornar-se mais autorregulado e assim utilizar as melhores estratégias para alcançar desempenhos mais eficazes em seus estudos. Como professor universitário, foi possível refletir com esta pesquisa que o docente pode auxiliar seus alunos a compreender como podem aperfeiçoar seus métodos de estudos e atingirem rendimento acadêmico mais satisfatório.

Por fim, evidencia-se a relevância deste estudo enquanto introdutório nas pesquisas sobre a temática, buscando trazer contribuições que favoreçam a compreensão de suas características e auxiliem no contexto escolar. Aliado a isso, entende-se que, no ensino superior, mais especificamente, a compreensão do processo de capacitação para o aluno tornar-se competente em seus estudos, principalmente, nos primeiros anos da graduação pode contribuir para o autoconhecimento desses jovens, que ao identificarem o modo preferido de utilizar suas habilidades, possam desenvolvê-las com maior profundidade, visando à utilização das mesmas em diversos contextos que extrapolam o ambiente escolar e acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura, estratégias e aprendizagem e motivação e universitários. **Psico**, v. 44, n. 3, p. 411-420, 2013.

ALMEIDA, L. S. et al. Escalas de Competências de Estudo (ECE-Sup); fundamentos e construção. In: **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: CIEd - Universidade do Minho, v. 1. p. 4282-4292, 2009.

_____. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

ALMEIDA, L. S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários. Estudo de construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação**. v. 2, n. 3, p. 113-130. 1998. Disponível em: <<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6662>> Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007.

ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. Ensino superior em Portugal: décadas de profundas exigências e transformações. **Innovación Educativa**, n. 18, p. 23-34, 2008. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10347/4434>> Acesso em: 17 fev. 2017.

ALMEIDA, L. S; JOLY, M. C. R. A. **Avaliação de Competências para Estudo**. Teste em construção. Universidade do Minho (Portugal)/ Universidade de Brasília (Brasil), 2016.

ALLIPRANDINI, P. M. Z. et al. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes na educação a distância: implicações educacionais. **Psicol. educ**, São Paulo, n. 38, p. 05-16, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 23 jan. 2018.

ARAÚJO, A. M. Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. Disponível em:

<<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.4.2.3207>> Acesso em: 17 fev. 2018.

ATKINSON, R.C.; SHIFFRIN, R. M. The control of short-term memory. **Scientific American**, v. 225, n. 2, p. 82-91, 1971. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/24922803>> Acesso em: 11 mar. 2018.

AVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, n. 1, p. 63-78, 2016.

AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: _____. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-23.

BADIA, A.; MONEREO, C. Ensino e aprendizagem de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.), **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 33-328.

BANDURA, A. A teoria da evolução social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. (Orgs.) **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.15-41.

_____. Teoria social cognitiva no contexto cultural. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Orgs.), **Teoria social cognitiva: diversos enfoques**. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 45-81.

BISINOTO, C. et al. Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da Uminho. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (Orgs.), **Ser estudante no ensino superior. O caso dos estudantes do 1º ano**. Braga: CIEd - Universidade do Minho, 2016. p. 15-31. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/42103>> Acesso em: 14 mar. 2018

BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

_____. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300401&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 17 mar. 2018

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2014**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 13, n. 3, p. 841-850, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/287>>. Acesso em 18 mar. 2018

BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 777-791, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08>> Acesso em: 13 mar. 2018.

BROWN, F. G. **Principios de la Medición en Psicología y Educación. Editorial El Manual Moderno.** México. 1980. Disponível em <<http://bit.ly/2ijwRQI>>. Acesso em 15 nov. 2017.

BZUNECK, J. A. A aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: _____; BORUCHOVITCH, E. (Orgs.), **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 17-54.

CARNEIRO, R. Prefácio. In: VIEIRA, D. A.; MARQUES, A. P. (Eds.). Preparados para trabalhar? Um estudo com diplomados do Ensino superior e empregadores. Fórum Estudante. p. 15-27. 2014. Disponível em: <http://www.poatfse.qren.pt/upload/docs/Diversos/ESTUDOS/Estudos%202014/relat%C3%B3rio_IPP.pdf> Acesso em: 26 jan. 2018.

CASANOVA, D. C. G.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011.

CHIZZOTTI, A; CASALI, A. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 13-30, 2012.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. Estatística sem matemática para psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology.** 5. ed. New York: Longman, 1994.

_____. **Applying educational psychology in the classroom.** 3. ed. New York: Longman, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1223-1245.

DIAS, S. D. et al. Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. In: **Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho, v. 1. p. 4647-4654, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/15662>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

DIAS, A. S. **Evidências de validade da Escala de Competência em Estudo – ECE-Sup (S&H): estudos com universitários brasileiros e portugueses.** Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

DIAS, A. S.; JOLY, M. C. R. A. Habilidades cognitivas para competência de estudo. In: **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho, v. 1. p. 7116-7126, 2013.

DIAS, A. S.; JOLY, M. C. R. A. Habilidades cognitivas para competências de estudo. Manuscrito não publicado fornecido pela 2ª autora. 2016.

IAOCHITE, R. T. Crenças de autoeficácia: considerações teóricas. In: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (Orgs.), **Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política.** Porto Alegre: Letra 1, 2017. p. 13-27.

FARIA, L. Conceções pessoais de competência: contributos para a promoção da aprendizagem e do desempenho escolar. In: ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. (Eds.). **Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos.** Portugal: Psicologia & Educação, 2014. p. 9-46.

FANTINEL, P. et al. Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online. In: **XVIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação.** Porto Alegre, RS. Anais... Porto Alegre: TISE, 2013. p. 146-154.

JOLY, M. C. R. A. et al. Competências de estudo e leitura em universitários. In: **Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológicas. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica “Formas e Contexto”.** Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação, v. 1, p. 85-95, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17243/1/Compet%C3%A4ncias%20de%20estudo%20e%20leitura%20em%20universit%C3%A1rios.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Autorregulação na universidade. In: **Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”.** Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação, v. 1. p. 1020-1028, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/20129>. Acesso em 05 jan. 2018.

_____. Comparação das versões completa e reduzida da Escala de Competência de Estudo utilizando Rasch com universitários brasileiros. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación.** Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação, v. 1, n. 1 p. 35-43, 2014. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/1822/29930> <http://hdl.handle.net/1822/29930>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 23-29, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100023&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 16 mar. 2016.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LIMA, L. L. (Org.) **Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2017: ano base 2016**. Brasília: ABMES Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/public/editora/detalhe/96/numeros-do-ensino-superior-privado-no-brasil-2017>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LOPES DA SILVA, A.; VEIGA SIMÃO, A. M.; SÁ, I. Autorregulação da aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. **Intermeio: Revista do Programa de pós-graduação em Educação – UFMS**, Campo Grande, v. 10, n. 19, p. 58-7, 2004. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2592/1850>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

MACHADO, R. F.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 42, p. 168-198, 2012.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Revista Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-10, 2016.

MARINI, J. S; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre adaptação, sucesso e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 1, n. 4, p. 102-126, 2014.

MARTINEZ, I. M.; SALANOVA, M. Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. **Estudios financieros**, Madrid, v. 1, n. 279, p. 175-202, 2006. Disponível em: <<http://www.want.uji.es/download/autoeficacia-en-el-trabajo-el-poder-de-creer-que-tu-puedes/>> Acesso em 30 mar. 2018.

MARTINS, L. B; ZERBINI, T. Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p. 317-328, 2014.

MONEREO, C.; POZO, J. I.; CASTELLÓ, M. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.), **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 161-176.

NISBET, J.; SCHUCKSMITH, J. **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Santillana, 1986.

OLIVEIRA, K. L; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

PACHECO, C. A. **Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Cols.), **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PAVESI, M. A.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da Aprendizagem de Alunos de Cursos a Distância em Função do Sexo. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 100-108, 2015.

PETERSON, R. A. A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. **Journal of Consumer Research**, v. 21, n. 2, p. 381-391 1994.

PINCELLI, G. L. F. **Autorregulação da aprendizagem em uma amostra de universitários de administração**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

PINHEIRO, M. R. M. **Uma época especial**: suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2003.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, 2009.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197.

PRATES, E. A. R. **Estudos de validade da escala de competência em estudo – ECE-Sup (S&H) pela correlação com a motivação de universitários**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

QUERO VIRLA, M. Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. **Telos Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín**. v. 12, n. 2, p. 248-252, 2010.

RIBEIRO, I. S.; SILVA, C. F. Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 443-448, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/22635>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

ROSÁRIO, P. et al. Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, v. 19, n. 3, p. 422-427, 2007. Disponível em: <<http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3380>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2>>. Acesso em: 7 set. 2017.

ROSÁRIO, P.; TRIGO, J.; GUIMARÃES, C. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 177-133, 2003.

SAMPAIO, R. K. N. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SANTOS, O. J. X.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem na formação dos professores: uma análise da produção científica. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 346-354, 2009.

SANTOS, A. A. A. et al. Integração ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013.

SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E. **Escala de Estratégias de Aprendizagem** - Teste em construção. Universidade São Francisco/ Universidade Estadual de Campinas, 2015.

TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 279-288, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, L. L. V. **Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TORISU, E. M.; FERREIRA, A. C. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 168-177, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/106/150>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

VEIGA-SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação** Fae/PPGE/UFPel, v. 45, p. 2-20, 2013.

ZERBINI, T. et al. Estratégias de Aprendizagem em Curso Corporativo a Distância: como Estudam os Trabalhadores? **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1024-1041, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2016.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning, **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

_____. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 82-91, 2000. Disponível em: <https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910160/1-s2.0-S0361476X99910160-main.pdf?_tid=d997ead0-c68b-4ee2-8f65-66d47c4326f6&acdnat=1520706711_dbece45930e5a502465d0d6bcaca4c72>. Acesso em: 09 mar. 2018.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou realizando, nos meus estudos de mestrado, uma pesquisa científica, intitulada: “Relações entre autorregulação e estratégias de aprendizagem no ensino superior”. Quero convidá-lo a participar desta importante pesquisa para a educação. O objetivo é investigar a autorregulação da aprendizagem e as estratégias de aprendizagem de universitários e examinar possíveis relações entre os escores dos instrumentos de medida. A pesquisa é constituída por uma escala de Avaliação de Competências para Estudo (ACE) e da Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA), respectivamente compostas por perguntas para serem respondidas de “1 [discordo totalmente] até 5 [concordo totalmente]” e “sempre, às vezes, raramente e nunca”. A pesquisa é uma forma de conhecermos o processo de aprendizagem e contamos com o seu apoio para responder às perguntas com sinceridade e atenção.

Embora aceite participar deste projeto, estará garantido que poderá desistir, sem qualquer prejuízo ou penalização, a qualquer momento, bastando para isto informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terá direito a nenhuma remuneração. Poderão ocorrer riscos mínimos como, por exemplo, algum desconforto ao responder as questões, mesmo assim sem lhe causar prejuízos ou danos. Mesmo não tendo benefício s diretos em participar, indiretamente estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Assim, declara que foi esclarecido de que, participando desta pesquisa, está participando de um estudo de cunho acadêmico-científico. Para tanto, solicitamos que colabore com esta pesquisa preenchendo as escalas que levam aproximadamente 30 minutos para a conclusão.

Numa posterior publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da instituição e dos alunos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo -se todas as informações que permitam identificá -los. Os dados serão guardados por 5 anos em banco de dados pelos pesquisadores responsáveis, localizado no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da UNIVÁS, na unidade Campus Fátima, da Universidade do Vale do Sapucaí, após os quais serão eliminados.

Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PróReitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí situado na UNIDADE FÁTIMA, Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG o qual poderá ser contatado pelo telefone (35) 3449-9271 ou pelo e-mail: pesquisa@univas.edu.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador André Luiz Paiva Pompeu por meio dos telefones: (35)99989-5771, e-mail: pompeu.univas@yahoo.com.br.

Após declarar seu consentimento, você terá acesso aos instrumentos.

Agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa:

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador: André Luiz Paiva Pompeu
CPF: 03244895603
PROPEs em Educação / UNIVÁS

Orientadora responsável: Dra. Neide de Brito Cunha
CPF:05045625845
PROPEs em Educação / UNIVÁS

ANEXO**TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Relações entre competências de estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior”**

Autoria: **André Luiz Paiva Pompeu**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:

Pouso Alegre, _____ de _____ de 2018.