

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLA APARECIDA PACHECO

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO NO
ENSINO SUPERIOR

Pouso Alegre
2017

CARLA APARECIDA PACHECO

**ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à banca examinadora de defesa da pesquisa realizada o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

**Pouso Alegre
2017**

Pacheco, Carla Aparecida. Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior/ Carla Aparecida Pacheco. Pouso Alegre: 2017. 78f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2017.

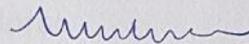
Orientadora: Dra. Neide de Brito Cunha

1. Adaptação acadêmica. 2. Autorregulação da aprendizagem. 3. Competências de estudo. 4. Ensino superior.

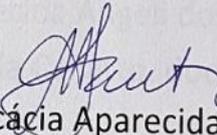
CDD: 370

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

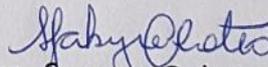
Certificamos que a dissertação intitulada “**ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR**” foi defendida, em 11 de dezembro de 2017, por Carla Aparecida Pacheco, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 03000129, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dra. Neide de Brito Cunha
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Universidade São Francisco – USF
Examinadora



Prof. Dra. Susana Gakyia Caliatto
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Ao meu filho João Augusto, que em inúmeros momentos foi minha inspiração e jamais me deixou desistir, me levando sempre a buscar o meu melhor.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Profa. Dra. Neide de Brito Cunha que apesar de todos os tropeços de minha parte, sempre demonstrou confiança e credibilidade na realização deste trabalho.

A todos os professores do mestrado, que contribuíram para minha formação e semearam em mim um pouco de seu saber, despertando a curiosidade do aprendizado contínuo e do amor e dedicação à docência.

Ao meu querido Anacleto Portugal que sempre confiou na minha capacidade para realizar coisas e apoiou incondicionalmente todos os meus sonhos, sabendo ouvir com paciência todas as minhas angústias e indecisões.

Aos meus alunos que me desafiam a cada dia a buscar novos olhares sobre meus saberes docentes, apoiando-me sempre em meus experimentos em sala de aula.

Aos meus pais, que mesmo analfabetos, me mostraram um mundo cheio de possibilidades onde errar representa somente a abertura de mais um caminho para se aprender algo novo e, que a simplicidade e humildade podem se tornar as ferramentas mais poderosas para se mudar o mundo a nossa volta.

[...]. Aprende que as circunstâncias e os ambientes têm a influência sobre nós, mas nós somos responsáveis por nós mesmos. Começa a aprender que não se deve comparar com os outros, mas com o melhor que pode ser. Descobre que se leva muito tempo para se tornar a pessoa que quer ser, e que o tempo é curto.

Aprende que não importa onde já chegou, mas aonde está indo, mas se você não sabe aonde está indo, qualquer lugar serve.

Aprende que, ou você controla os seus atos ou eles o controlarão, e que ser flexível não significa ser fraco ou não ter personalidade, pois não importa quão delicada e frágil seja a situação, sempre existem dois lados.

Aprende que heróis são pessoas que fizeram o que era necessário fazer enfrentando as consequências.

Verônica Shoffstall/William Shakespeare

PACHECO, C. A. **Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior**. 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2017.

RESUMO

O ingresso no ensino superior traz inúmeros desafios que deverão ser enfrentados pelos alunos para que se adaptem a uma nova realidade e desenvolvam um processo de aprendizagem eficaz. São as habilidades cognitivas e metacognitivas que irão auxiliá-los em seu processo de adaptação e no estabelecimento de estratégias de autorregulação para a aprendizagem. Este estudo teve como objetivos: avaliar a relação entre adaptação acadêmica e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas para competências de estudos; verificar a existência de relação entre as variáveis medidas por meio dos instrumentos de medida e diferenciações nas médias entre cursos; verificar os índices de consistência interna *Alfa de Cronbach* dos dois instrumentos para a amostra pesquisada. Participaram desta pesquisa 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 e a Escala de Avaliação de Competências de Estudos – ACE. Os resultados mostraram correlações entre os fatores e os totais das médias obtidas pelos participantes nos dois instrumentos, no entanto, em sua maioria as correlações foram de magnitude fraca e moderada. A única correlação positiva e forte ocorreu entre os fatores Planejamento da ACE e Adaptação ao Estudo do QAES, demonstrando que estas são habilidades compartilhadas. A Adaptação Pessoal Emocional não apresentou correlação com nenhum fator da ACE o que denota não haver influência deste fator sobre o desenvolvimento das competências para o estudo. Houve diferença estatisticamente significativa em relação aos escores obtidos pelos participantes nos fatores e total da ACE em relação aos seus cursos. Já para o QAES dois fatores não mostraram essas diferenças, a “Adaptação Social” e a “Adaptação Pessoal e Emocional”. Os índices de confiabilidade foram bons para as cinco dimensões do QAES, assim como para o total da ACE, no entanto, os fatores desta escala, referentes ao desempenho e autorreflexão apresentaram índices de *Alfa de Cronbach* abaixo do esperado pela literatura. Nota-se que as características pessoais como autoestima, motivação e habilidades sociais influenciam no processo de adaptação e facilitam o uso de estratégias de autorregulação, proporcionando uma condição favorável ao processo de aprendizagem. Os alunos que apresentaram melhor capacidade de planejamento demonstraram otimizar seus estudos, tornando-se mais competentes.

Palavras-chave: Adaptação ao estudo. Autorregulação da aprendizagem. Competências de estudo. Ensino superior.

ABSTRACT

Admission to higher education brings numerous challenges that students must face in order to adapt to a new reality and develop an effective learning process. It is the cognitive and metacognitive skills that will assist them in their adaptation process and in the establishment of self-regulation strategies for learning. The objective of this study was to evaluate the relationship between academic adaptation and the development of cognitive and metacognitive abilities for study competences; to verify the existence of a relationship between the variables measured through the instruments of measurement and differentiations in the means between courses; to verify the Cronbach Alpha internal consistency indexes of the two instruments for the sample surveyed. A total of 464 students from six undergraduate courses from a private university in the south of Minas Gerais participated in this study. The courses covered the three areas of knowledge, Exact Sciences, Humanities and Social Sciences and Health. The Academic Adaptation Questionnaire for Higher Education (QAES) and the Competence Assessment Scale (ACE) were used. The results showed correlations between the factors and the totals of the averages obtained by the participants in the two instruments. However, the correlations were mostly of weak and moderate magnitude. The only positive and strong correlation occurred between the factors ACE Planning and Adaptation to the QAES Study, demonstrating that these are shared abilities. The Emotional Personal Adaptation did not present a correlation with any ACE factor, which indicates that there was no shared correlation about the phenomenon of competence for the study. There was a statistically significant difference in relation to the scores obtained by the participants in the factors and total of the ACE in relation to their courses. Already for the QAES two factors did not show these differences, the "Social Adaptation" and the "Personal and Emotional Adaptation". The reliability indices were good for the five dimensions of the QAES, as well as for the whole scale of the competency assessment of ACE studies, however, the factors of this scale regarding performance and self-reflection presented Cronbach's alpha indices below expectations literature. It is noted that personal characteristics such as esteem, motivation and social skills influence the adaptation process and facilitate the use of self-regulation strategies, providing a favorable condition for the learning process. Students who have had better planning ability will demonstrate optimizing their studies by becoming more competent.

Keywords: Adaptation to the study. Self-regulation learning. Competence of study. Higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Características de uma aprendizagem promotora do desenvolvimento cognitivo.

Quadro 2 – Principais correntes teóricas e suas contribuições para a compreensão do construto da autorregulação da aprendizagem.

Quadro 3 – Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento (Bandura, 1986, 2005)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das características dos participantes da amostra.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas das pontuações no **QAES** e na **ACE**.

Tabela 3 - Índices de correlação r e níveis de significância p entre as pontuações dos fatores e dos totais do **QAES** e **ACE**

Tabela 4 – Análise da variância para os fatores e totais do **QAES** e **ACE** em relação aos escores obtidos por curso

Tabela 5 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Projeto de Carreira**

Tabela 6 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Adaptação ao Estudo**

Tabela 7 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Adaptação Institucional**

Tabela 8 - Agrupamento das médias pelos cursos para **Total QAES**

Tabela 9 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Planejamento**

Tabela 10 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Desempenho**

Tabela 11 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Autorreflexão**

Tabela 12 - Agrupamento das médias pelos cursos para o **Total ACE**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ADAPTAÇÃO ACADÊMICA AO ENSINO SUPERIOR	14
1.1. Adaptação acadêmica e os processos de aprendizagem	20
1.2. Perspectiva sociocognitiva e metacognição	26
2. ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO	30
2.1. Competências de Estudos	36
3. MÉTODO	40
3.1. Delineamento do Estudo	40
3.2. Participantes	40
3.3. Instrumentos	42
3.3.1. Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior – QAES	42
3.3.2. Escala de Avaliação de Competências para Estudo – ACE	43
3.4. Procedimentos	45
3.5. Análise dos Dados	46
4. RESULTADOS	47
5. DISCUSSÕES	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O processo de transição entre o ensino médio e o superior e seu sucesso posterior irão depender do desenvolvimento psicossocial dos alunos e dos mecanismos de apoio que serão disponibilizados a eles. O desempenho acadêmico, nesse período, está intimamente associado às experiências vivenciadas pelos alunos durante o primeiro ano do curso superior, afastando-se da perspectiva centrada unicamente na lógica do rendimento escolar (ALMEIDA, 1998). Para se adaptar, o aluno deverá promover uma mudança na forma como conduzirá seu processo de aprendizagem, assumindo intencionalmente a responsabilidade por seu aprendizado, sob pena de, se não assumida efetivamente, comprometer todo seu desenvolvimento nos anos posteriores (SEVERINO, 2016).

O contexto universitário impõe simultaneamente múltiplas tarefas aos estudantes e é a forma como estes lidam com elas que determinará a qualidade de seu processo de transição e adaptação ao ensino superior. Essa temática tem suscitado o interesse de diversos pesquisadores da área da educação, que buscam identificar o impacto do processo de adaptação a partir da perspectiva de vivências prévias dos alunos, suas características de personalidade e os recursos motivacionais e pessoais utilizados para o enfrentamento das dificuldades encontradas no momento em que ingressam no ensino superior (SANTOS et al., 2014).

Essa nova etapa faz com que os alunos enfrentem diferentes desafios até que consigam desenvolver um processo de aprendizado adequado frente aos conteúdos acadêmicos que lhes são apresentados e às competências pessoais necessárias, relacionadas ao seu curso. Espera-se um ajustamento do aluno, que deve ocorrer principalmente durante o primeiro ano de sua formação. Nessa fase, os alunos deverão se adaptar à cultura, normas e valores da universidade bem como promover um maior desenvolvimento social (PINHEIRO, 2003). O processo de adaptação irá proporcionar ao indivíduo a possibilidade de desenvolver-se tanto no âmbito pessoal quanto intelectual, preparando-o para o mercado de trabalho, levando-o a buscar maior aprofundamento do conhecimento por conta própria, desenvolvendo novos interesses e enfrentando as dificuldades trazidas por esse novo cenário (SANTOS et al., 2013).

Para que isso ocorra é preciso que as universidades promovam um ensino de qualidade em que o processo de aprendizagem não esteja somente voltado para a

transmissão de informação, mas proporcione a orientação e direcionamento que possibilitem progressivamente o desenvolvimento de competências pessoais de estudos. A universidade deve capacitar seus estudantes para que consigam adequar estratégias e desenvolver recursos pessoais com o intuito de que alcancem sucesso em seu crescimento e desempenho durante sua formação acadêmica (ROSÁRIO et al., 2007).

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 (DIAS; JOLY, 2016). 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 (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Um dos mecanismos utilizados pelos alunos para enfrentar com sucesso a fase de transição tornando o estudante competente em seus estudos e, portanto, com um processo de aprendizado eficaz, diz respeito a sua capacidade de se autorregular (ROSÁRIO et al., 2007). O desenvolvimento do processo de autorregulação irá ocorrer na vida do indivíduo de maneira gradual e contínua, a partir da compreensão de quatro níveis cognitivos específicos, sendo eles: a observação, a emulação, o autocontrole e a autorregulação propriamente dita. Esses fenômenos não ocorrem de forma isolada e envolvem diferentes variáveis ambientais que estão diretamente associadas com a capacidade de julgamento pessoal, de metacognição e de autorreforçamento, que irão agir como agentes facilitadores do processo de autorregulação (ZIMMERMAN, 2002).

A ausência ou o déficit nos processos autorregulatórios faz com que os alunos invistam pouco tempo e esforço em seus estudos, resultando em apontamentos ineficientes e numa preparação deficitária para as provas e exames, comprometendo sua permanência nos anos posteriores, o que poderá levá-lo, em algum momento, a desistir do curso. O treino autorregulatório possibilita aos alunos o conhecimento consciente de seus pontos fortes e de suas limitações, auxiliando-os na criação de estratégias de aprendizagem que irão facilitar a execução das atividades de seu dia a dia dentro da academia (ROSÁRIO et al., 2010). O ciclo autorregulatório, composto pelas fases de planejamento, monitoramento e autoavaliação, torna-se importante estratégia para se alcançar a competência de estudo e uma aprendizagem eficaz. Cada fase exerce influência

sobre as demais e conduz os estudantes a perceberem qual o método de estudo que melhor funciona e que permite alcançar o desempenho pretendido (ZIMMERMAN, 2002).

A adaptação do aluno ao ingressar na universidade se dá por meio do desenvolvimento de estratégias de autorregulação, tornando-as fatores importantes e que poderão influenciar na permanência ou não do aluno no ensino superior (ES). 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. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal avaliar se há relação entre a adaptação do aluno de nível universitário e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem por meio do estabelecimento de competências de estudos eficazes. Para medir essas variáveis foram utilizados dois instrumentos específicos, o Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES) e a escala de Avaliação de Competências para Estudo (ACE). Também foram verificadas diferenças entre as pontuações dos participantes no que diz respeito ao curso escolhido e calculada a consistência interna dos dois instrumentos para a amostra.

Para alcançar esse objetivo este trabalho apresenta no primeiro capítulo os aspectos relacionados aos desafios enfrentados pelos alunos para se adaptarem a essa nova realidade, uma vez que deverão recorrer a recursos cognitivos e metacognitivos para desenvolverem um processo de aprendizagem adequado a esse contexto. O segundo capítulo traz a importância de se estabelecer estratégias de autorregulação para uma aprendizagem competente, apontando para a necessidade do desenvolvimento de métodos e técnicas eficazes para que aconteçam melhorias no aprendizado por meio do desenvolvimento de competências de estudos, que mantenham os estudantes motivados para se adaptarem ao ensino superior.

O terceiro capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, com descrição dos participantes, dos instrumentos utilizados e dos métodos de análise dos dados adotados. Em seguida, são apresentados de forma quantitativa os resultados e a discussão destes à luz dos teóricos e de pesquisas apresentadas neste estudo. Pretende-se trazer com esta pesquisa uma melhor compreensão sobre os fatores que impactam na adaptação do aluno ingressante ao ensino superior e sua habilidade em desenvolver um estudo competente, bem como trazer informações que possam auxiliar no entendimento desse processo de adaptação.

1 ADAPTAÇÃO ACADÊMICA AO ENSINO SUPERIOR

A reconfiguração da educação no Brasil tem interferido na produção do conhecimento e na formação profissional e educacional levando as instituições, principalmente privadas, a adotarem um jogo educacional que privilegie o desenvolvimento de competências específicas e o domínio da inteligência no processo de se educar. Essa reconfiguração esbarra no perfil do acadêmico que, em função de seu histórico de aprendizagem, chega às universidades, muitas vezes, com recursos cognitivos insuficientes para responder às demandas desse nível de ensino (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2011).

Codo e Vasquez-Menezes (2006) questionam os limites adotados pelas instituições educacionais ao estabelecerem o início e o término do processo educacional baseada na uniformização dos alunos, mediante avaliações de rendimento e desempenho mensuradas em números, levando a um declínio do saber e da aprendizagem como fator de mudança social, cultural e pessoal. Essa realidade traz o desafio ao aluno de equilibrar forças entre a necessidade de uma formação profissional e social sólida e a necessidade de se adequar a um perfil acadêmico para o qual, muitas vezes, ele nem sequer possui estrutura cognitiva de aprendizagem básica, levando-o a abandonar a universidade logo nos primeiros anos de formação.

Para Abbad e Zerbini (2010), essa dicotomia se reflete no processo de transferência da aprendizagem oriundo da educação e da qualificação do acadêmico para o meio social e profissional e na ausência de suporte para uma melhor adaptação do aluno nos primeiros anos de sua vida universitária, fazendo com que se sintam inaptos a continuar sua formação profissional. De acordo com Bandura (1986), ao enfrentar uma nova realidade, o indivíduo precisa adquirir novas habilidades para que consiga adaptar seu comportamento diante das mudanças que irão ocorrer ao longo da vida. Essa habilidade lhe proporcionará a busca e a apropriação de recursos pessoais que irão possibilitá-lo utilizar estratégias para ajustar seu comportamento diante dessa nova realidade, fazendo com que mantenha seu foco no resultado e desempenho final, melhorando seu processo de adaptação.

As dificuldades enfrentadas no contexto universitário são de diferentes naturezas, passando tanto por questões pessoais como pelas exigências oriundas do meio acadêmico. Esse novo ambiente irá influenciar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes e serão

as interações que irão ocorrer durante esse período que servirão de referência para o ajustamento acadêmico e sua realização pessoal no decorrer do ensino superior. A entrada na universidade demanda adaptações dos alunos frente a essa nova realidade. Os desafios provocados pela transição ensino médio/ensino superior pode vir a desencadear implicações negativas na vida acadêmica do estudante, principalmente no que se refere ao seu rendimento acadêmico. Conhecer suas expectativas é importante para estimular e promover estratégias de intervenção e de apoio psicossocial que irão auxiliá-los nas resoluções dos conflitos gerados por esse momento promovendo, uma maior possibilidade de sucesso acadêmico (CUNHA; CARRILHO, 2005).

Oliveira e Dias (2014) corroboram essas ideias e afirmam que o sucesso no ensino superior é bastante influenciado pelas experiências vivenciadas pelos acadêmicos em seu primeiro ano na universidade, pois é neste período que os índices de abandono e reprovação se tornam mais elevados, sendo uma das principais causas a ausência ou a inadequação dos hábitos de estudo. Esses autores apresentaram uma pesquisa, com ingressantes e concluintes de uma universidade pública, e apontaram para a importância das redes de apoio para estes alunos no enfrentamento de suas dificuldades acadêmicas, no momento de transição, apresentando três categorias que impactam no ajustamento à vida universitária, a saber: dificuldades encontradas durante a trajetória universitária; rede de apoio, ou seja, a quem recorrem no momento em que enfrentam estas dificuldades e; por fim, como são percebidas por eles as mudanças em suas relações familiares. Os resultados mostraram que as principais dificuldades se relacionaram ao curso escolhido, às dificuldades individuais e à saída de casa para aqueles que mudaram de cidade. Quanto ao curso, os alunos relataram que o grau de exigência, a didática dos professores e a falta de compreensão dos aspectos burocráticos envolvidos na formação demonstraram ser as maiores dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de formação. Já os concluintes se lembraram da frustração de suas expectativas quando ingressaram na universidade e consideraram a falta de opções extracurriculares com um fator problemático encontrado em seu processo de adaptação acadêmica.

O sucesso na adaptação do aluno ao ensino superior está relacionado a características prévias dos estudantes, além de variáveis socioculturais e sociocognitivas. Pesquisa realizada por Araújo et al. (2016), com um grupo de 931 alunos matriculados em uma Universidade Pública Portuguesa, investigou as expectativas de resultados e a sua percepção de autoeficácia, uma vez que estes fatores influenciam as experiências adaptativas dos alunos. Os participantes responderam um questionário que continha um

conjunto de situações, relativas às experiências de estudantes do ensino superior no que se refere ao seu processo de estudo, desenvolvimento acadêmico, integração social, gestão das relações sociais, gestão das tarefas do dia a dia e de suas responsabilidades como estudantes. Os resultados apontaram que a dificuldade menos antecipada se refere ao suporte da família para lidar com os desafios encontrados, e a maior dificuldade concentra na gestão das atividades e do tempo, demonstrando respostas mais homogêneas nas respostas relativas a dificuldades antecipadas de aprendizagem de conteúdo das disciplinas, sugerindo uma tendência de todos os estudantes a anteciparem alguma dificuldade nesta situação.

O ajustamento à essa realidade envolve a assimilação de regras institucionais, uma das mudanças que mais exigem a adaptação do aluno ingressante. A ausência de orientação institucional, dificuldades no relacionamento com os professores e adaptação ao curso são algumas das diferenças encontradas entre os ensinos superior e médio (OLIVERIA; DIAS, 2014; ROSÁRIO et al., 2010). Em pesquisa de Oliveira e Dias (2014), além das dificuldades de adaptação à instituição, os alunos identificaram também dificuldades individuais, como a comunicação que parece comprometer a apresentação de trabalhos e a interação com outras pessoas, apresentando consequências na integração com os colegas. Outro aspecto apontado pelos autores se refere à transição da adolescência para a vida adulta que, somada às necessidades decorrentes dos processos de adaptação à universidade, pode interferir na trajetória universitária.

Conhecer as expectativas dos alunos no momento de ingresso no ensino superior é importante para a permanência destes na universidade e para seu envolvimento e sucesso acadêmico (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). Portanto, as dificuldades apresentadas no contexto universitário não se relacionam somente às novas exigências acadêmicas e ao novo ambiente. Questões individuais dos alunos também podem influenciar no desempenho e adaptação acadêmica dos mesmos (CARRILHO; CUNHA, 2005). Características pessoais dos alunos também influenciam em sua adaptação, sendo que as estratégias utilizadas pelos alunos para lidar com as emoções também estão associadas aos níveis de ajustamento a universidade, as de estabilidade emocional estão associadas às percepções de maior apoio social, o que traz, conseqüentemente, melhor ajustamento ao ambiente, gerando confiança e maior habilidade no manejo de estressores (OLIVEIRA; DIAS, 2014).

Mudanças de atitude e de concepção do estudante sobre o processo de estudar é fundamental para a criação de estratégias que promovam sua adaptação e que o levem a

um maior envolvimento na condução autônoma de seu processo de aprendizagem (ROSÁRIO et al. 2010). A qualidade da adaptação e o grau de sucesso do estudante durante sua formação no ensino superior está relacionada as suas características prévias, que, segundo Araújo et al. (2016), podem ocorrer em função de diferenças de gênero, tipos de estudos e composição familiar. Em pesquisa realizada pelos autores, a necessidade de se obter suporte familiar para lidar com os novos desafios e o desenvolvimento de novas relações sociais foi apontada, pelos alunos, como um fator importante em seu processo de adaptação. Coincidentemente, a necessidade de buscar suporte familiar foi identificada como sendo a que menos antecipam ter dificuldades, demonstrando que eles se sentem confiantes em suas competências de interagir socialmente no momento de transição para o ensino superior. De acordo com Pinheiro (2003) a confiança sentida pelos estudantes mostra-se favorável para seu processo de ajustamento e é relevante em sua adaptação acadêmica.

Na pesquisa de Araújo et al. (2016), as dificuldades associadas à gestão das atividades e do tempo, bem como o suporte financeiro no dia a dia foram sinalizadas como variáveis que afetam a dimensão de autonomia pessoal e se relacionam com a natureza da transição acadêmica antevista pelos alunos. Estudos relacionados na pesquisa demonstram que os estudantes que planejam e organizam seus estudos possuem maior autonomia, mostram-se mais autorregulados e motivados e conseqüentemente obtêm maior sucesso ao final do primeiro ano da graduação.

Como visto, o ingresso na universidade envolve um processo de mudança pessoal que demanda a adaptação dos estudantes, levando-os a buscarem auxílio em uma rede de apoio para que consigam lidar de forma adequada com seu processo adaptativo (OLIVEIRA; DIAS, 2014). A transição e adaptação dos alunos ao ensino superior engloba um conjunto multifacetado de exigências e desafios, no qual nem sempre os estudantes estão preparados para enfrentarem com sucesso, mais que são naturais e necessárias em qualquer processo de transição e de ajustamento. É necessário que a universidade crie formas de atuação preventiva diante dos alunos potencialmente mais fragilizados, diminuindo assim as taxas de abandono e de insucesso acadêmico comuns no primeiro ano da graduação (ALMEIDA; CRUZ, 2008).

Nesse sentido, para ajudar nesse ajustamento, o uso de estratégias de aprendizagem se constitui num forte fator de proteção para o sucesso acadêmico, contribuindo, sobremaneira, para melhor adaptação do estudante ao ensino superior (MARINI; BORUCHOVITCHI, 2014). Conhecer o impacto da universidade sobre a vida

do estudante ingressante possibilita à instituição criar ações que estimulem e promovam estratégias de intervenção de apoio psicossocial na resolução de conflitos, levando seus alunos a desenvolverem maiores chances de obterem sucesso acadêmico. Estratégias de adaptação, quando bem direcionadas, principalmente aos alunos do primeiro ano do curso universitário, podem oportunizar seu desenvolvimento acadêmico e social, levando a uma adaptação mais rápida (ARAÚJO et al., 2016).

Ter sucesso escolar implica em um conjunto de competências individuais que vão além da competência acadêmica. Um aluno adaptado aos desafios apresentados pelo contexto escolar e de aprendizagem apresenta compreensão e domínio sobre os conteúdos que são explorados em sala de aula e desenvolve estratégias eficazes para o estudo e o aprendizado. Um aluno adaptado também é aquele que consegue estabelecer boas relações com pares e professores, procurando um sentido de self e identidade social (FARIA, 2014).

O sucesso acadêmico deve ser avaliado a partir do crescimento do estudante tanto em relação a si quanto aos objetivos propostos por sua formação, considerando seu desenvolvimento integral. É preciso que ele desenvolva competências intelectuais, acadêmicas e pessoais, tais como: estabelecimento e manutenção de relações interpessoais, sentido de identidade e processo de tomada de decisão em relação a sua carreira (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2002).

A necessidade de pertencer permite considerar que o esforço, o envolvimento, a persistência e seus resultados obtidos durante o processo de aprendizagem estão direcionados com as experiências de aceitação desse aluno pelo ambiente escolar. A percepção de aceitação o torna mais motivado e mais comprometido com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento acadêmico (GUIMARÃES, 2010). Zimmermann (2002, 2008) propõe que, ao se adaptar pensamentos, sentimentos e ações o aluno será capaz de se manter motivado e incrementará seu processo de aprendizagem com o intuito de se adaptar ao meio acadêmico e se manter focado na conclusão de seu curso.

De acordo com Araújo et al. (2016), as expectativas de resultado e autoeficácia parecem influenciar as experiências adaptativas dos estudantes, e que se caracteriza nas dificuldades antecipadas de adaptação durante o primeiro ano do ensino superior. Segundo os autores, a análise das dificuldades é avaliada em três domínios: adaptação acadêmica; integração social e autonomia. Em pesquisa realizada pelos autores, os resultados indicaram o impacto de variáveis socioculturais e sociocognitivas sobretudo

no que se refere à antecipação de dificuldades no processo de integração social e aquisição de autonomia.

O ambiente escolar não deve, portanto, ser considerado somente um espaço para a aprendizagem formal ou desenvolvimento da cognição, mas uma oportunidade fundamental para a socialização do estudante. De acordo com Lisboa e Koller (2010), a adaptação e socialização escolar é um processo de interação das características pessoais dos alunos como, personalidade, competências sociais e habilidades cognitivas e de aspectos ambientais como natureza das relações com os colegas e professores. A qualidade das relações interpessoais na escola certamente influencia os efeitos das características pessoais dos alunos na sua adaptação escolar e no desenvolvimento de competências acadêmicas, uma vez que o ambiente escolar é um espaço também de socialização.

A investigação da relação entre o envolvimento dos estudantes e a escola indica efeitos positivos, ou seja, os estudantes que relatam sentimentos de pertencimento ou de vinculação com as pessoas no ambiente escolar, apresentam maiores níveis de confiança e emoções positivas. Para a autora, eles parecem enfrentar os conflitos de forma mais adaptativa, trabalham com mais afinco e, de maneira geral, obtêm maior sucesso acadêmico (GUIMARÃES, 2010). A universidade também é um lugar social onde se apresentam inúmeros desafios aos ingressantes que, além de estarem relacionados ao seu desempenho acadêmico também dizem respeito ao seu processo de adaptação frente à construção de uma carreira futura, que exige deles o desenvolvimento de habilidades técnicas e pessoais para que consigam passar com sucesso pela transição entre estudo e trabalho (ALMEIDA; MONTEIRO, 2015).

Sendo assim, a capacidade de se autorregular faz com que o aluno desenvolva e aplique um conjunto de métodos e técnicas que irá favorecer seu rendimento acadêmico, sua gestão do tempo e, se necessário, a procura por ajuda para manter-se até a conclusão de sua formação. Essas estratégias promoverão uma melhora na qualidade do aprendizado, aumentando sua iniciativa pessoal para perseverar diante das dificuldades, independente do contexto educacional no qual se encontre (ZIMMERMAN, 2002, 2008). Identificar essas estratégias pode auxiliar os alunos em sua adequação às propostas de ensino impostas pela graduação, para promover a compreensão de seus processos individuais e de como aprendem, ocorrendo assim, o processo de adaptação acadêmica, tema do próximo tópico.

1.1 ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Definir aprendizagem é uma tarefa difícil, uma vez que é um construto complexo e multidimensional. A aprendizagem significa ao mesmo tempo processo e produto, estendendo-se para a compreensão do sentido dos processos de aquisição, transformação e construção de conhecimentos e de competências. A escola deve, em primeiro lugar, preocupar-se com a forma com que os alunos aprendem e com o tipo de habilidades cognitivas que desenvolvem. É importante que os alunos aprendam a aprender e ao mesmo tempo promovam suas habilidades e seu funcionamento cognitivo. A aprendizagem e a inteligência estão intimamente relacionadas e conseqüentemente interferem nas habilidades cognitivas, numa perspectiva de reciprocidade casual (FARIA, 2014).

A cognição é um dos elementos presentes no processo de aprendizagem, para Sternberg (2008) ela é a compreensão de como as pessoas percebem, aprendem e se lembram de algo ou pensam sobre as informações. Os processos cognitivos são adaptativos e interagem um com os outros. Araújo e Almeida (2014) definem cognição como um conjunto de processos atencionais, perceptivos e mnésicos de retenção e evocação da informação, como ainda os processos de categorização, formação de conceitos, indução e dedução de relações. É uma forma operativa de se reportar à inteligência e às capacidades intelectuais do sujeito.

Fonseca (2015) define cognição como sinônimo do ato ou processo de conhecimento, envolvendo coesão e ou coibição de vários subcomponentes, como atenção, percepção, emoção, memória, motivação, integração e monitoração. A formação de qualquer nível de conhecimento requer um currículo focado no desenvolvimento de funções cognitivas que estão na origem do processo de aprendizagem, melhorando não só a cognição como também a vontade de aprender do aluno.

Assim, aprender a aprender envolve essencialmente, segundo Fonseca (2015, p. 15):

- a. Focar a atenção para captar o máximo de informação a partir de um conjunto de estímulos;
- b. Formular estratégias exequíveis para lidar com a tarefa;
- c. Estabelecer e planificar estratégias;
- d. Monitorar a performance cognitiva até se atingir o objetivo;
- e. Examinar toda informação disponível;
- f. Aplicar procedimentos sistemáticos para resolver o problema e verificar sua adequabilidade.

Conseqüentemente, para que o aluno possa resolver problemas, adaptando-se a um novo contexto, ele precisa fundamentalmente receber e interpretar dados e produzir procedimentos para lidar com o problema, criar operações e processos relacionados com as tarefas inerentes ao problema, na fase de integração e planificação, e adquirir competências para solucionar os problemas (FONSECA, 2015).

A aprendizagem se refere à aquisição de uma conduta, domínio de um procedimento em relação a um conteúdo, envolvendo diferentes variáveis que se combinam e que sofrem influências internas e externas, individuais e sociais. Uma das definições mais antigas acerca da aprendizagem é de Hunter, da década de 1930 e afirma que a aprendizagem ocorre quando há uma mudança comportamental ou uma tendência progressiva diante da exposição repetida a uma mesma situação considerada estimulante (SISTO, 2016).

A psicologia cognitiva se baseia na teoria do processamento da informação como forma de explicar como as pessoas percebem, apreendem, lembram e utilizam as informações (STERNBERG, 2008). Ao fazer uma analogia dos processos de aprendizagem a um sistema de informática, Bzuneck (2016) apresenta três elementos básicos, necessários para garantir a eficiência de qualquer processo de informação, sendo eles: entrada de dados provenientes do ambiente, processamento dirigido por programas específicos e uma saída de dados. A informação captada precisa ser percebida e se tornar objeto de atenção para que possa passar para a fase seguinte, que é a memória de curta duração. É nessa fração de segundos que a informação se detém na memória sensorial para que possa ser percebida seletivamente, ou seja, o indivíduo percebe seletivamente a que direcionou a atenção.

A informação que o aluno perceberá é determinada pelo o que ele já sabe e pelas características de apresentação do conteúdo, afetando diretamente seu processo de aprendizagem. O que é percebido pelo aluno, com atenção, será imediatamente acolhido pela memória ou consciência (STERNBERG, 2008). Aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias na resolução de problemas, adaptando seu processo de aprendizagem se tornou uma necessidade fundamental do processo de educação e talvez seja a tarefa mais relevante da escola. Todo aluno tem o direito de desenvolver ao máximo seu potencial cognitivo e a escola tem a responsabilidade de lhe garantir oportunidades que lhe permitam a adaptação a essa nova realidade (FONSECA, 2015).

A analogia dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem a um sistema de computador remete à mente humana que recolhe informações, realiza operações com

as informações recolhidas com o intuito de modificar sua forma e conteúdo, armazenando-as para que, no momento oportuno, possa recuperá-las. Assim o processamento de informações engloba a aquisição, representação, retenção, armazenamento, recuperação e utilização da informação, igual à mente humana (BORUCHOVITCH, 2010; BZUNECK, 2016).

Para Sternberg (2008), a atenção é um dos fenômenos utilizados pelo indivíduo durante o desempenho de múltiplas tarefas e impacta diretamente na memória. Nessa perspectiva, Bzuneck (2016) traz um dos modelos mais abrangentes sobre memória humana, que é dos anos 1960, de Atkinson, que propõe a existência de cinco componentes básicos: o registrador sensorial da informação, que é proveniente do ambiente externo; a memória de curto prazo; a memória de longo prazo; os processos de controle executivo e a saída. Esse sistema de memória tem duas funções básicas que é acolher a informação que entrou por meio dos sentidos e a de manipular tal informação, que é o processamento em si.

As tarefas e atividades vivenciadas na universidade, para as quais o aluno necessita se adaptar, estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente como capacidade de atenção, concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas (LOURENÇO; PAIVA, 2010). A memória é a maneira pela qual se mantém e se acessa as experiências anteriores para serem utilizadas no presente, envolve a codificação, que é a transformação dos dados sensoriais em uma representação mental; o armazenamento, que é responsável pela manutenção das informações codificadas e por fim, a recuperação, que as resgata e emprega as informações armazenadas na memória (STERNBERG, 2008). Portanto, o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos tem como finalidade principal proporcionar e fornecer ferramentas psicológicas que permitam maximizar a capacidade de aprender a aprender, de aprender a pensar e a refletir, de aprender a transferir e a generalizar conhecimento e de aprender a estudar e a se comunicar (FONSECA, 2015).

No decorrer de sua formação, os alunos desenvolvem diversos métodos de avaliação sobre o que fazem e o que produzem. Em geral, os alunos necessitam que suas atividades sejam motivantes, exijam deles pouco ou nenhum esforço e que tenham sentido de utilidade. Só assim, conseguem criar certo interesse pelas tarefas propostas para obter um desempenho superior. Tarefas enfadonhas e que não levam em consideração os desejos dos alunos tendem a ser assimiladas com maior dificuldade, ao contrário das tarefas que vão ao encontro dos seus interesses e atendem a sua realidade. Elas são por si

só motivadoras e conseqüentemente possibilitam um processo de aprendizagem efetivo (LOURENÇO; PAIVA, 2010).

Araújo e Almeida (2014) definem as características necessárias ao aluno para que consiga promover a sistematização de situações de aprendizagem de forma a melhorar o desenvolvimento cognitivo e conseqüente adaptação às inúmeras tarefas impostas simultaneamente na universidade. O Quadro 1 traz essas características e as variáveis que estão envolvidas no desenvolvimento de um processo de aprendizagem eficaz.

Quadro 1 - Características de uma aprendizagem promotora do desenvolvimento cognitivo

Características	Descrição das Variáveis Implicadas
Perseverança	Não abandona a tarefa, mesmo sendo difícil. Muda de estratégias para enfrentar a resolução não conseguida.
Diminuição da Impulsividade	Atende e diferencia o relevante do irrelevante, reflete antes da resposta.
Flexibilidade de Pensamento	Reconhece que os problemas têm ou podem ter diferentes vias de solução, considera a opinião do professor e dos colegas.
Metacognição	Planifica e controla a execução, sabe o que sabe e o que ainda não sabe.
Supervisão do Trabalho	Verifica e comprova os passos de uma tarefa, comparando as estratégias e as soluções com os colegas.
Questionamento dos problemas e soluções	Raciocina sobre as coisas, autorregula as decisões e os processos de resolução a implementar.
Estruturação do conhecimento	Organiza para melhor reter as novas aquisições, generaliza ou aplica a novas situações.
Transferência	Aplicação das habilidades e estratégias aprendidas a novas situações.
Linguagem	Desenvolve uma linguagem precisa e expressa com exatidão assuntos e problemas.
Disposição Motivacional	Tem motivação intrínseca pela aprendizagem, implicação pessoal para enfrentar problemas novos e complexos.

Fonte: Araújo e Almeida (2014, p. 75), com adaptações.

A teoria de processamento de informação cumpre previamente a função primordial de lançar luz sobre as peculiaridades da aprendizagem humana, a partir de uma perspectiva cognitivista, trazendo novos enfoques sobre o processo de aprendizagem, abrindo espaço para importantes implicações educacionais. A metáfora de processamento de informação, citada no início deste capítulo, em que a informação é interpretada como conhecimento ou representações mentais, constitui uma relevante visão construtivista da aprendizagem escolar, trazendo maior aderência e relevância às estratégias de aprendizagem (BZUNECK, 2016). A importância dessas estratégias no processo de aprender tem sido reconhecida por educadores que têm se concentrado na sua identificação e nos processos cognitivos utilizados pelos alunos, espontaneamente ou

adquiridas por meio de treinamentos sistemáticos, para serem aprendizes bem-sucedidos, bem como a análise dos fatores que impedem os alunos de se engajarem no seu uso (ZIMMERMAN, 2002; BUROCHOVITCH, 1999).

Outra abordagem, trazida por Rosário et al. (2007, 2010) e apresentada por Marton e Saijó na década de 1970, configura o processo de aprendizagem em duas dimensões para a aprendizagem: superficial e profunda. A primeira descreve a aprendizagem guiada por motivos extrínsecos à tarefa de aprender e as estratégias adotadas são orientadas de forma a consumir o mínimo de tempo e esforço possível. Nessa abordagem, os estudantes parecem não compreender o significado do material aprendido na totalidade, o que está ligado a baixos níveis de sucesso acadêmico. Na abordagem profunda, o comportamento dos estudantes é intrinsecamente motivado e as estratégias utilizadas visam compreender o significado do conteúdo da aprendizagem, integrando os novos conhecimentos aos já adquiridos, permitindo que a informação perdure mais tempo na memória a longo prazo.

A relação aprendizagem e autorregulação no âmbito da psicologia e da educação traz a metacognição como um mecanismo mobilizador de mudanças capaz de ativar processos de raciocínio apropriados diante de uma determinada situação, levando o indivíduo a desenvolver habilidades de autorregulação e gerenciamento que possibilitam a correção das diferentes maneiras de raciocinar, permitindo o redirecionamento das formas de se pensar (LAUTERT; SPINILLO, 2011). A metacognição foi considerada como um apoio a situações de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento (BORUCHOVITCH, 2008).

Não há um consenso entre os autores que estudam o construto da autorregulação da aprendizagem, a literatura mostra diferentes orientações teóricas que estão alinhadas particularmente ao interesse dos autores. Dentre essas variantes, existem variáveis que envolvem desde o controle de comportamentos externos até o controle dos processos cognitivos (BOEKAERTS; PRINTRICH; ZEIDNER, 2000), passando pelos aspectos motivacionais (BOEKAERTS, 2000; ZIMMERMAN 1999), volitivas, sociais e culturais. Todos oferecem uma análise do modo como o indivíduo aprende.

As diversas correntes teóricas encontradas com maior frequência na literatura, segundo sistematização de Zimmerman (1999) e apresentado por Veiga Simão e Frison (2013), estão descritas no Quadro 2, no qual é apresentada a contribuição de cada uma delas para o desenvolvimento do construto de aprendizagem autorregulada.

Quadro 2 - Principais correntes teóricas e suas contribuições para compreensão do construto da autorregulação da aprendizagem

Perspectivas Teóricas	Influência no construto da autorregulação da aprendizagem
Modelo Comportamental	Foca nas respostas dos indivíduos. Os comportamentos autorregulados surgem a partir de um esquema de reforço por meio de estímulos oriundos do meio.
Perspectiva Fenomenológica	A autopercepção é a principal fonte de inferência sobre o comportamento humano. Centrada no estudante, atribui pouca relevância ao meio social e físico. A autoavaliação influencia no estabelecimento de metas e no planejamento e que indiretamente afeta a autoestima dos alunos.
Modelos de Volição	A intenção volitiva faz com que o estudante permaneça na execução da tarefa independentemente de haver ou não fatores de distração. Tipos de controle volitivo: controle da atenção e controle motivacional. O aluno é influenciado por suas intenções e expectativas reconhecendo o impacto da cognição nas emoções e motivação.
Perspectiva Cognitivista	Valoriza o funcionamento cognitivo. O aluno poderá regular seu pensamento e seu comportamento perante uma tarefa bem como seu nível de motivação que está sujeita a variáveis comportamentais e contextuais.
Processamento da Informação	Armazenar e transformar a informação é um processo chave para autorregulação. Autorregulação é uma competência que permite regular a memória e organizar de forma eficiente o processamento cognitivo. Não leva em consideração os aspectos ambientais na aprendizagem. O contexto físico e social se torna importante, pois pode afetar as tentativas do indivíduo de se autorregular.
Perspectiva Sociocognitiva	Aborda os fatores internos e externos que influenciam o processo de aprendizagem. Considera que as cognições, motivações e comportamentos são influenciados pelo indivíduo e pelo meio físico e social. A autorregulação é uma interação dos processos pessoais, comportamentais e ambientais.
Teoria Histórico Cultural	Compreende que o construto da autorregulação da aprendizagem esteja atrelado tanto a mecanismos cerebrais e psicológicos quanto à influência do contexto sociocultural.

Fonte: Adaptado do artigo de Veiga Simão e Frison (2013, p. 3-4).

Para compreender como as variáveis cognitivas, metacognitivas, emotivas, afetivas e volitivas interagem é preciso permitir que o indivíduo atue de maneira deliberada e autônoma com seu meio para que se possa explicar de que forma ele desenvolve o curso de suas ações e como pretende provocar mudanças em seu comportamento atual. Teoricamente, o processo se inicia com o estabelecimento de metas

e objetivos nos quais o indivíduo pretende alcançar, de forma que suas expectativas, crenças, cognições e motivações representem um papel importante, que é a fase de planejamento. Já na execução da ação que foi planejada é sua interação com o meio que irá definir onde suas motivações e volições irão se transformar em incentivos para que permaneça persistente na direção do comportamento desejado. Na etapa final, o indivíduo é capaz de avaliar os resultados e compará-los aos pretendidos (VEIGA-SIMÃO; FRISON, 2013).

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem traz muitos desafios, os quais podem ser relacionados ao aprendiz e ou ao meio contextual em que está inserido, bem como seus reflexos no desenvolvimento intelectual - cognitivo do estudante. O aluno aprende quando filtra e transforma novas informações, infere hipóteses e toma decisões, utilizando uma estrutura cognitiva, em que as estratégias de aprendizagem estão diretamente ligadas à metacognição, que possibilita ao aluno refletir, avaliar, construir e reconstruir seu próprio conhecimento. A metacognição pode ser considerada como o elo de significação entre método, avaliação e aprendizagem, pois é a partir da proposição de estratégias metacognitivas no processo de aprendizagem que se desenvolve uma avaliação que dá significado ao aprendizado, levando o aluno a criar sua própria maneira de observar, analisar e conceituar (FILIPPI; BORTOLINI; DIAS, 2012).

Diante desse levantamento, decidiu-se nesta pesquisa adotar no seu desenvolvimento e análise as estratégias de autorregulação da aprendizagem a partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, levando em consideração a capacidade metacognitiva do indivíduo para a aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências de estudos. Nesse sentido, o próximo tópico trata desses assuntos.

1.2 PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA E METACOGNIÇÃO

A Teoria Social Cognitiva (TSC) é denominada por Albert Bandura como sendo um conjunto de construtos teóricos que possibilita explicar aspectos do comportamento humano. Ela apresenta um modelo explicativo para o funcionamento humano que se dá por meio de um determinismo recíproco no qual comportamento, aspectos pessoais e ambientais interagem influenciando um ao outro bidirecionalmente.

O indivíduo possui diversas características pessoais, sendo uma delas a intencionalidade, que o leva a incluir planos e estratégias de ação com o intuito de realizar metas específicas. Outra característica é a extensão temporal que está relacionada à antecipação. O indivíduo estabelece objetivos para si e prevê os prováveis resultados direcionando seus atos de maneira a guiar e motivar seus esforços antecipadamente. O futuro pode ser representado cognitivamente no presente e a imaginação do seu futuro serve como guia e motivador atuais para o comportamento. O indivíduo não é apenas planejador e prognosticador, mas também é autorregulado ao adotar padrões pessoais de monitoramento e regulação de seus atos por meio de influências autorreativas, sofrendo uma ampla influência sócio estrutural (BANDURA, 2005).

Na perspectiva sociocognitiva, o indivíduo em função de suas capacidades humanas básicas, como simbolização, antecipação, autorreflexão, aprendizagem vicária e autorregulação, possui um sistema autorreferente que o faz agir intencionalmente em direção ao atingimento de objetivos específicos, fazendo-o elaborar planos de ação, antecipar-se a possíveis resultados, avaliar e se replanejar (BANDURA, 2005). A visão do homem a partir da perspectiva da teoria social cognitiva é a de que o indivíduo está inserido em sistemas sociais, nos quais por meio de trocas vão ocorrendo adaptações e mudanças, fazendo dele um agente de transformações em seu ambiente, ou seja, o comportamento é resultado da relação constante e recíproca do homem com o meio (AZZI; POLYDORO, 2006).

Entender a origem e a natureza da aprendizagem humana a partir de processos sociais, especialmente pela modelagem cognitiva, é objeto de estudos de Zimmerman (2013) que investiga como estes processos influenciam a autorregulação. Seu modelo cognitivo social se baseia na tríade pensamento, comportamento e fontes ambientais de feedback pessoal, que trazem um modelo multinível de treinamento que começa com a aprendizagem observacional até chegar à autorregulação, retratando a interação dos processos metacognitivos e motivacionais durante os esforços do indivíduo para aprender. Alunos que conseguem estabelecer metas superiores de forma proativa, monitoram seu aprendizado intencionalmente e respondem ao *feedback* pessoal de forma adaptativa são capazes de utilizar estratégias eficazes e não só possuem um domínio mais rápido dos conteúdos como também são mais motivados a sustentar seus esforços para aprender.

Para Jou e Sperb (2006), a mente é um sistema cognitivo que impele o ser humano a interagir com seu meio. Esse sistema tem a capacidade de se monitorar e de se

autorregular potencializando essa interação. A compreensão do indivíduo sobre seu processamento cognitivo envolve a percepção de que seus pensamentos e ações fazem com que o sistema cognitivo monitore, planeje e regule seus processos de forma consciente, com o passar do tempo, adquirindo a capacidade de autorregulação e elaboração de estratégias para aumentar sua cognição. Nesse sistema, a metacognição é como ocorre o processamento cognitivo, sendo desenvolvida a partir das experiências e conhecimento armazenados, sendo uma etapa evolutiva do ser humano frente a sua necessidade de se adaptar a diferentes contextos e ambientes.

A literatura traz diferentes definições para as estratégias de aprendizagem, porém se nota, em sua maioria, que são classificadas e divididas em duas grandes esferas. Para Boruchovitch e Santos (2011), essas esferas podem ser classificadas como cognitivas e metacognitivas. As cognitivas envolvem a capacidade do indivíduo em ensaiar, elaborar e organizar, o que ajuda os alunos a codificarem, organizarem e a reterem as informações. As metacognitivas envolvem a capacidade de planejar, monitorar e regular, controlando a execução dos processos de aprendizagem.

Portanto, a metacognição permite ao indivíduo o controle de sua ação em nível cognitivo, afetivo e motor possibilitando a manipulação de elementos com o propósito de se alcançar e controlar eventos, dando-lhe a possibilidade de decidir se irá prosseguir ou não no ritmo atual de estudos, se irá intensificar seus esforços, reduzir seu empenho ou abandonar uma tarefa. Está ligada às estratégias utilizadas em seus esforços individuais para aprender (BRANDÃO; PEIXOTO; SANTOS, 2007).

Os processos metacognitivos são diferentes para cada indivíduo, ou seja, quanto melhor sua capacidade metacognitiva, melhor será o desenvolvimento de suas habilidades de aprendizagem, tornando possível que otimize o seu tempo e a qualidade de seu estudo (ANDRETTA et al., 2010). O conhecimento dos processos de cognição e seus resultados irão abranger atividades de monitoramento em relação aos objetivos, estando ligadas às estratégias que serão utilizadas pelo indivíduo em seus esforços para aprender, portanto, a capacidade metacognitiva se desenvolve a partir da reflexão do indivíduo sobre seu processo de conhecimento no momento da realização de tarefas e sobre seus processos mentais, facilitando a execução de estratégias para resolução de problemas (BRANDÃO; PEIXOTO; SILVA, 2007).

Já na perspectiva sociocognitiva, o indivíduo responde por seu próprio desenvolvimento, adaptação e mudança, influenciando o próprio funcionamento de modo intencional. O indivíduo é auto organizado, proativo, autorregulado e autorreflexivo

(BANDURA, 2005). Dessa forma, irá demonstrar intencionalidade, o que inclui desenvolver planos e adotar estratégias de ação para realizar seus objetivos a partir de uma extensão temporal que está relacionada com a antecipação e a capacidade de fazer planos direcionados ao futuro, a partir da criação de objetivos e a previsão de prováveis resultados, guiando sua motivação e esforços antecipadamente (AZZI; POLYDORO, 2008; BANDURA, 2005).

As diferenças significativas encontradas no desempenho escolar dos alunos estão associadas não somente à utilização de estratégias cognitivas, mas também à presença de estratégias metacognitivas. Portanto, alunos com bom desenvolvimento escolar são mais aptos para adquirir, organizar e utilizar seu conhecimento, regulando seu próprio progresso cognitivo. Sua eficácia frente a certos comportamentos faz com que se tornem mais eficientes na execução das tarefas acadêmicas, além de demonstrar possuir competências metacognitivas bem desenvolvidas, o que o leva a compreender melhor a finalidade da tarefa, planejando sua realização e aplicando e alterando conscientemente as estratégias de estudo ao avaliar seu próprio processo de execução (RIBEIRO, 2003).

Promover competências de autorregulação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de autonomia é fundamental no processo de adaptação escolar e de formação ao longo da vida. Criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, estimulando e promovendo nos alunos competências que lhes permitam assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem, tornou-se um dos eixos centrais da prática educativa e de investigação da psicologia educacional (BOEKAERTS; PINTRICH; ZEIDNER, 2000; PISCALHO; VEIGA-SIMÃO, 2014. Por isso, o próximo capítulo trata dessas questões.

2 ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO

A autorregulação da aprendizagem dá ênfase à necessidade de autonomia e de comprometimento dos alunos com sua própria aprendizagem. É um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem para si objetivos que irão nortear sua aprendizagem por meio de monitoramento, controle da cognição, da motivação e do comportamento (ZIMMERMAN, 2013). Nessa direção, é preciso capacitar os alunos com estratégias de autorregulação para que desenvolvam comportamentos estratégicos aplicados as suas práticas acadêmicas, influenciando assim na qualidade do aprendizado (ROSÁRIO et al. 2009; FRISON; MACHADO; VEIGA-SIMÃO, 2015).

O processo de autorregulação é desenvolvido pelo indivíduo de forma consciente e voluntária, o que lhe possibilita o gerenciamento assertivo de comportamentos, pensamentos e sentimentos que estão relacionados com o processo e com a obtenção e realização de metas pessoais, direcionando seus padrões de conduta. Indivíduos autorregulados são capazes de selecionar e escolher recursos pessoais que irão direcioná-los ao desenvolvimento de um processo de automonitoramento e autorreação diante dos desafios enfrentados durante sua formação acadêmica (BANDURA, 1986; ZIMMERMANN, 2008).

Um fator que interfere no desenvolvimento de estratégias de autorregulação é a crença que o indivíduo possui sobre sua capacidade de realização que, associada a sentimentos de antecipação, seleção e preparação influenciam os padrões de autorregulação adotados e a escolha do tipo de decisão que deve ser tomada e qual o nível de esforço a ser investido para se atingir um determinado objetivo. Essa reciprocidade pode ser vista na influência que a autorregulação exerce sobre o indivíduo no que se refere ao fornecimento de informações sobre desempenho, esforço e tempo dispendido para realização de uma atividade (ZIMMERMANN; CLEARY, 2006).

Uma das formas de se promover estratégias de autorregulação é por meio da modelagem cognitiva, que é considerado um conceito socialmente adquirido e adaptado estrategicamente pelo indivíduo diante diversas situações. Essa adaptação ocorre devido ao aprendizado oriundo da fase de transição, que de forma autogerida o leva a criar formas de regulação social (ZIMMERMANN, 2013). O desenvolvimento de processos de autorregulação reside, portanto, na escolha e no controle por parte dos alunos de seu

processo de ensino-aprendizagem. Alunos autorreguladores buscam ajuda de modo a melhorar a qualidade de sua aprendizagem, e o que os identifica como autorregulados é a iniciativa pessoal, a perseverança na execução de suas tarefas e as competências exibidas, independentemente do contexto no qual a aprendizagem ocorre (BOEKAERTS; PINTRICH; ZEIDNER, 2000).

Para alcançar a autorregulação, os alunos devem discernir deficiências e encontrar maneiras de corrigi-las estrategicamente, exercendo o esforço necessário na obtenção de sucesso. Nesse contexto, a crença que eles possuem sobre suas capacidades de realização das tarefas é a razão para a autossustentação da aprendizagem e do desempenho. Essa crença do indivíduo sobre si é denominada de autoeficácia (BANDURA, 1986).

O conceito de autorregulação, no âmbito da educação, traz a compreensão de um conjunto de estratégias que serão estabelecidas pelo aluno para que possa alcançar um objetivo. Para se promover a autorregulação é preciso organizar e recuperar informações previamente aprendidas, possibilitando a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento acadêmico, a gestão adequada do tempo e se for o caso, a busca por ajuda sempre que necessário (ROSÁRIO et al., 2007).

Estudo realizado por Almeida et al. (2010), acerca da percepção dos universitários sobre a utilização de estratégias de autorregulação de estudo, apontou que os alunos se percebem como autorreguladores de sua aprendizagem, porém não foi possível identificar quão competentes eram em seus estudos, sendo que as estratégias de planejamento de estudo eram as mais utilizadas e as menos utilizadas eram as de monitoramento do estudo, as quais implicam em habilidades relativas à comparação entre uma situação de estudo anterior e uma posterior, considerando resultados obtidos versus empenho e engajamento. A compreensão das variáveis que impactam no aprendizado autorregulado merece mais pesquisas e atenção, segundo os autores, uma vez que avaliar a relação entre: comportamentos estratégicos de estudo e o desempenho acadêmico, a motivação e autoeficácia e o impacto de variáveis sociais, culturais e do contexto educacional na autorregulação de estudo são aspectos fundamentais para que instituições e professores possam intervir em prol da melhoria da aprendizagem e do sucesso acadêmico dos alunos.

A literatura indica que os modelos de autorregulação da aprendizagem enfatizam tanto o aspecto da motivação quanto o contexto da aprendizagem em si e da cognição dos alunos (AZEVEDO et al., 2012). Alunos autorregulados apresentam resultados a partir de duas fontes principais: influência social e experiências diretas (ZIMMERMAN, 2002, 2008). Isso ocorre, por exemplo, quando um professor integra ao currículo de sua

disciplina estratégias de autorregulação, visando que o aluno alcance uma tarefa (BOEKAERTS, 2004). Essa relação funciona não só como uma alavanca para a promoção de uma experiência intuitiva dos alunos, mas põe em prática as instruções explícitas dessas estratégias, levando os alunos a compreender e internalizar seu uso. Em um processo de aprendizagem autorregulada, estudantes definem, de forma ativa, objetivos que irão orientar sua aprendizagem, tentando monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamentos direcionados para alcançar seus objetivos (ROSÁRIO, 2007).

Pesquisa realizada por Rosário et al. (2007), após a participação em um programa de instrumentalidade de estratégias de autorregulação da aprendizagem, mostrou que os alunos apresentaram, na comparação dos resultados do pré e pós-testes, maior eficácia de ensino e de treino de estratégias de aprendizagem. Os participantes já haviam vivenciado experiências de insucesso no primeiro ano da faculdade e após a participação no programa demonstraram melhoras significativas no conhecimento declarativo das estratégias de aprendizagem, passaram a utilizar com eficácia os processos de autorregulação e aumentaram sua percepção de autoeficácia, refletindo no seu desempenho acadêmico. Foi notada a importância e o impacto da instrumentalidade sobre as estratégias de aprendizagem, ou seja, os alunos aprenderam um repertório de estratégias e competências de estudos no decorrer do percurso acadêmico. O papel da instrumentalidade apresentou uma estreita ligação com o sucesso acadêmico e a importância dos professores de salientarem a aplicabilidade dessas estratégias para a realização de tarefas e solução de problemas.

O impacto produzido pelo comportamento dos professores que introduzem práticas que promovem habilidades de autorregulação nos estudantes, quando incluídas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo acadêmico, pode auxiliar na promoção do sucesso acadêmico. A interação professor-aluno melhora a compreensão e a interpretação dos alunos sobre o comportamento dos professores. Desse modo, a relação professor-aluno e o nível de autorregulação da aprendizagem estão diretamente ligados e reforçam a importância do papel de educadores não só na promoção cognitiva, mas também nas variáveis emocionais e no desenvolvimento de competências que permitam aos alunos gerenciar suas habilidades, levando-os a agir sobre seu próprio aprendizado e motivação (AZEVEDO et al., 2012).

A capacidade humana de intervir intencionalmente em seu ambiente, reagindo aos estímulos oriundos do ambiente externo, bem como sua capacidade de reflexão sobre os

acontecimentos, antecipando-se cognitivamente a cenários, construindo ações e prevendo resultados, faz com que o indivíduo vislumbre diferentes formas de se autorregular. Para que isso ocorra é preciso que ele desenvolva algumas funções cognitivas como, auto-observação, julgamento e autorreação (BANDURA, 2005). O Quadro 3 apresenta as subfunções envolvidas em cada uma das funções cognitivas apresentadas pelo indivíduo em seu processo autorregulatório.

Quadro 3 - Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento Bandura (1986, 2005)

Fases	Funções Cognitivas	Subfunções
1	Auto-observação	Dimensões do desempenho Qualidade do monitoramento
2	Processo de Julgamento	Padrões Pessoais Valores das atividades Determinantes do desempenho Referências do desempenho
3	Autorreação	São avaliativas Tangíveis Inexistentes

Fonte: Adaptado de Azzi e Polydoro (2009, p. 76).

A auto-observação permite ao indivíduo observar seu próprio comportamento a partir da compreensão das dimensões apresentadas por seu desempenho, como qualidade, quantidade, nível de sociabilidade e moralidade, promovendo as percepções necessárias sob as condições pelas quais o comportamento ocorre e seus efeitos. O processo de julgamento irá avaliar o comportamento, suas circunstâncias e o valor que é atribuído a uma atividade, analisando seus padrões pessoais e as referências e normas sociais, possibilitando o monitoramento e a reflexão do comportamento emitido. Após esse processo, surge uma mudança autodirigida no curso das ações com base nas consequências do comportamento, ou seja, a autorreação (BANDURA, 1986; POLYDORO; AZZI, 2009).

O processo de autorregulação oferece aos alunos a possibilidade de controle, incentivando-os a prestar maior atenção aos seus métodos de estudo e consequente aprendizagem. Para Boekaerts, Pintrich e Zeidner (2000), quando os alunos tomam consciência de seus próprios comportamentos, no que se refere ao processo de estudos e de cognição, conseguem otimizá-lo.

O estudo do construto da autorregulação da aprendizagem auxilia na compreensão das diferenças individuais na aprendizagem, destacando não só o papel ativo do aluno,

mas os determinantes do meio que influenciam o processo de aprender. O estudante é um agente que precisa desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em suas aprendizagens, mas se houver de forma precoce uma responsabilização do aluno por seus resultados ou uma exacerbada atribuição a suas competências pessoais, pode-se ter efeitos negativos nas crenças de autoeficácia e nos subsequentes processos afetivos e motivacionais (VEIGA-SIMÃO; FRISON, 2013).

A aquisição de autonomia e as responsabilidades que são inerentes ao processo de autorregulação começam quando o aluno planeja suas tarefas, analisa e identifica recursos pessoais e ambientais e como poderá desenvolvê-los de forma a atingir seus objetivos, que serão previamente estabelecidos. Ao utilizar estratégias selecionadas, o aluno deverá automonitorar a eficácia destas, possibilitando a reformulação e adaptação dos processos cognitivos, motivacionais e comportamentais diante do contexto envolvido na tarefa (ROSÁRIO, 2007; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012).

A literatura traz inúmeras conceituações para as estratégias de aprendizagem, mas de modo geral, nota-se um consenso sobre sua definição, que demonstra que elas possibilitam aos estudantes o processamento, a organização, a retenção e a recuperação do material aprendido. Estratégias adequadas auxiliam os alunos a prestarem mais atenção, trazem maior envolvimento pessoal, levando-os a pensar sobre o que estão aprendendo, monitorando sua compreensão e entendimento enquanto estudam (AZZI; POLYDORO, 2008; BORUCHOVITCH, 2004; BZUNECK, 2016; FRISON; VEIGA-SIMÕES, 2013; ROSÁRIO, 2007; ZIMMERMAN, 2002, 2008).

As estratégias podem ser consideradas como sendo técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação. São uma sequência de procedimentos ou atividades na qual os alunos optam por utilizá-las com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ ou a utilização da informação. Podem ser classificadas como, cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização), metacognitivas (estratégias de planejamento, monitoramento e regulação) e estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros. A utilização de estratégias de aprendizagem potencializa o processo de aprendizagem, permitindo aos estudantes ultrapassar dificuldades pessoais e ambientais de forma a conseguir obter um maior sucesso escolar (BORUCHOVITCH, 1999).

O uso de estratégias de aprendizagem requer esforço e está relacionado ao interesse e ou necessidade do aluno em aprender. Os estudantes estão mais propensos a

utilizar estratégias se eles têm consciência que a adoção de métodos e técnicas para estudar pode melhorar sua performance. A atribuição de fatores cognitivos e motivacionais no processo de aprendizagem é evidenciada por Bandura (1986) e Zimmerman (2002) quando afirmam que os alunos devem possuir comportamentos autorregulatórios e ter capacidade para aplicá-los com persistência frente às dificuldades e de fatores estressantes oriundos de um novo contexto. Outro fator que impacta no desenvolvimento de um estudo competente, de acordo com Boekaerts e Pintrich (2000) são as crenças pessoais dos alunos que exercem influência sobre seu desempenho, sejam estas, autorreferenciadas ou relacionadas ao objeto do conhecimento.

As estratégias de aprendizagem e a regulação emocional são importantes para que aconteça o processo de autorregulação da aprendizagem, uma vez que proporcionam aos estudantes a possibilidade de tomar consciência e de controlar seus pensamentos, bem como seu estado afetivo (BORTOLETTO, 2011). Desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em suas aprendizagens coloca o aluno como aprendiz, assumindo efetivamente seu papel ao longo do processo de aprendizagem, responsabilizando-se por ele (VEIGA-SIMÃO; FRISON, 2013).

A investigação acerca das competências que são mobilizadas pelos estudantes para regular seu próprio processo de aprendizagem e das competências dos professores para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de alunos autorregulados traz uma abordagem multidimensional da aprendizagem que é apresentada por Zimmerman (1999) e Zimmerman e Risemberg (1997). Essa abordagem é considerada facilitadora do desenvolvimento nos processos de autorregulação dos alunos e apresenta uma perspectiva que destaca seis questões fundamentais para se entender como acontece a aprendizagem. São elas: a) a motivação, ou seja, o porquê; b) o método, como realizar; c) quando, que trata da gestão do tempo; d) o que, ou seja, avaliação do desempenho; e) o onde, que se refere ao ambiente e por fim, f) o com quem, relacionado ao contexto social.

O processo de ensino aprendizagem é uma construção que requer do aluno a adoção de uma postura ativa. Para isso, ele precisa desenvolver a capacidade de estabelecer suas próprias metas, planejando e monitorando seu desempenho acadêmico de forma proativa, direcionando seu comportamento para a sua aprendizagem (SOUZA, 2010).

Para promover nos alunos o conjunto de competências gerais e específicas, tem-se que privilegiar a regulação contínua das aprendizagens; a regulação no sentido de adequação de ações às necessidades do aluno e também a regulação exercida pelo próprio

estudante sobre seu processo de aprendizagem, sendo este um componente permanente no processo de aprender (PISCALHO; VEIGA-SIMÃO, 2014). Dessa forma, as competências de estudo, podem ser entendidas enquanto processo autorregulado de aprendizagem quando associadas às habilidades cognitivas e metacognitivas. Elas permitem aos alunos adquirirem informações técnico-científicas de forma mais eficaz (DIAS; JOLY, 2016). Diante do exposto, trataremos desse assunto no próximo tópico.

2.1 COMPETÊNCIAS DE ESTUDO

A competência de estudo é um determinante do sucesso acadêmico. Para que se desenvolva tal competência, o aluno deve possuir a capacidade para utilizar alguns recursos como, 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 (DIAS; JOLY, 2016). Alunos autorregulados possuem sentido de autodireção, com o qual transformam suas habilidades cognitivas em tarefas relacionadas com as habilidades acadêmicas. Esse processo é indicativo de uma aprendizagem efetiva, que fornece sinais do desenvolvimento da competência do estudante (ZIMMERMANN, 2002).

O termo competência tem sido associado a uma variedade de atributos como capacidades, aptidões ou expertises necessárias à execução de determinada tarefa. O uso da palavra competências aparece no discurso contemporâneo da área educacional, seja ela no perfil dos docentes, quer do perfil dos estudantes, ampliando-se à medida em que o domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos se articulou a outros aspectos do desenvolvimento humano, especialmente às dimensões sócio afetivas. O conceito de competência inclui um processo complexo de enfrentamento de uma realidade cultural, mutável e histórica, exigindo escolhas e decisões por parte dos indivíduos (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

A competência passou a ser entendida como recurso e ferramenta que habilita o sujeito a atuar, com intencionalidade e segurança, em contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções conscientes e transformadoras (CARNEIRO, 2014). Portanto, um aluno autorregulado ativa cognições, motivações, comportamentos e

afetos e se ajusta com a finalidade de alcançar os objetivos escolares (ZIMMERMAN, 2008, 2013).

A aquisição de competência de estudo está diretamente relacionada ao desempenho e é determinante para o sucesso acadêmico. Assim, o aluno se apropriará de recursos pessoais, como estratégias e métodos de estudo a fim de realizar de forma eficaz as tarefas acadêmicas, que, neste caso, podem ser denominadas de estratégias metacognitivas. O aluno irá planejar (anteceder), monitorar (durante) e avaliar (após) seus pensamentos e processos cognitivos durante o processo de aprendizagem, melhorando sua apreensão e compreensão das informações. O processo autorregulado de aprendizagem está associado às habilidades cognitivas e metacognitivas para adquirir informações que são pertinentes a sua formação (DIAS; JOLY, 2016).

Um estudo realizado com universitários de uma faculdade brasileira avaliou a percepção dos alunos sobre comportamentos estratégicos de planejamento, monitoramento e autoavaliação. Os resultados indicaram que a estratégia de aprendizagem mais utilizada era o planejar, o que significa que as competências de autorregulação estavam mais presentes em termos de conduta de estudo e não em termos cognitivos e metacognitivos. Embora os alunos apresentassem estratégias autorregulatórias, as mesmas eram mais frequentemente direcionadas ao planejamento de estudos, havendo necessidade de maior utilização das estratégias de monitoramento e autoavaliação para um estudo mais eficaz e competente (ALMEIDA; BUENO; JOLY, 2015).

O conceito de competências se apresenta para apoiar os processos de ensino-aprendizagem, metodologias e sistemas de informação e de apoio em um planejamento intencional de desenvolvimento de competências para os alunos que estão passando por uma etapa de transição ao ingressarem no ensino superior (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Paralelamente a esses processos, constata-se que o rendimento acadêmico, ou seja, obter sucesso é o foco principal dos estudos para muitos estudantes. Conhecer as variáveis implicadas no processo de aprendizagem e das estratégias para aquisição do conhecimento pode auxiliar os alunos a atingirem seus resultados e a aperfeiçoar seu processo de aprendizagem. Mais do que implementar ações instrucionais adequadas e efetivas, é preciso saber mais sobre como os alunos aprendem e quais métodos e técnicas utilizam para alcançar a aprendizagem esperada (PIOVEZAN, 2013).

A educação é o alicerce para que os indivíduos promovam revoluções sociais necessárias ao progresso e conseqüente melhoria da qualidade de vida. As dificuldades encontradas na adaptação do aluno ao ensino superior podem levá-lo a um efeito danoso que poderá afetar sua capacidade de enfrentar de forma eficaz os desafios que esse nível de ensino irá propor (SILVA FILHO et al, 2007). De acordo com Joly (2016), as estratégias cognitivas autorreguladas para aprender e as metacognitivas para monitorar o processo são facilitadoras do autocontrole de padrões de desempenho e para o monitoramento e análise destas em relação às metas estabelecidas.

Identificar a autopercepção dos universitários quanto ao estudo competente com base no modelo sociocognitivo, considerando as fases de planejamento, desempenho e autorreflexão propostas por Zimmerman (2013) demonstram que as habilidades cognitivas para que o aluno adquira competência de estudo se refere a comportamentos diretamente relacionados ao seu desempenho e é determinante do sucesso acadêmico (DIAS; JOLY, 2016). Portanto, nota-se a importância da aquisição de competências de estudo para um bom desempenho acadêmico, sendo facilitadora da adaptação do aluno ao ensino superior.

Esta pesquisa tem procurado descrever os processos de adaptação acadêmica no ensino superior e os desafios que se apresentam aos estudantes, apontando evidências de que a qualidade da adaptação e sucesso acadêmico decorrem da interação de um conjunto de fatores, que incluem a utilização de estratégias de aprendizagem que podem ser classificadas em cognitiva e metacognitivas, as competências de autonomia e autorregulação, o envolvimento acadêmico e o estabelecimento de relações positivas com professores e colegas (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; ARAÚJO et al, 2014).

Neste sentido, percebe-se que o ingresso ao ensino superior requer dos estudantes o uso e o desenvolvimento de estratégias comportamentais que os auxiliem em sua adaptação diante das exigências pela aquisição de novos conhecimentos e a esse novo contexto educacional. Portanto, um primeiro objetivo deste estudo é verificar o quanto os alunos que se encontram nos primeiros anos da graduação apresentam mais facilidade para lidar com essa nova realidade e habilidades cognitivas relacionadas a um estudo competente. Essa análise será feita em cinco domínios da adaptação – projeto de carreira, adaptação social, institucional, de estudo e pessoal e afetiva e em três domínios das competências de estudo – planejamento, desempenho e autorreflexão. Serão levadas em consideração o tipo de curso em que os estudantes se encontram matriculados, bem como a verificação de correlações entre as dimensões dos dois instrumentos.

Desta forma, será apresentado no próximo capítulo, o delineamento deste estudo com a descrição dos dados e características da amostra e os procedimentos de coleta e análise de dados para apuração dos resultados.

3 MÉTODO

3.1 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). Nesta pesquisa objetivou-se verificar a relação entre a adaptação acadêmica dos alunos nos dois primeiros anos do ensino superior e as suas competências de estudos por meio do uso de estratégias metacognitivas, como planejar, monitorar e avaliar seu processo de aprendizagem.

Para verificar essa relação, essas variáveis foram medidas por meio de dois instrumentos, sendo o primeiro para avaliar a adaptação ao ensino superior e o outro para medir o uso de habilidades cognitivas para competência de estudo. Nesse sentido, foram realizadas análises estatísticas descritivas e em seguida as inferenciais. Decidiu-se, ainda, investigar se haveria diferenças nas médias obtidas pelos participantes nos instrumentos de acordo com os cursos a que pertenciam 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.

Foi considerado importante também realizar análises de consistência interna dos dois instrumentos para a amostra, pois de acordo com Quero Virla (2010), duas características são desejáveis a qualquer instrumento de medição no campo das ciências sociais e do comportamento, a confiabilidade e a validade. 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 (BROWN, 1980). Um instrumento é classificado como tendo confiabilidade apropriada quando o de Cronbach é pelo menos 0,70 (PETERSON, 1994).

3.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 464 estudantes, regularmente matriculados em uma instituição de ensino superior privada situada na região do Sul do Estado de Minas Gerais.

A escolha dos dois primeiros anos da graduação se deu devido à referência encontrada na literatura pesquisada, que aponta os primeiros anos como sendo os de maior desafio para os estudantes.

Somente os cursos de psicologia e fisioterapia possuem aulas 100% presenciais, sendo a psicologia um curso matutino. Os demais cursos que compõem a amostra são noturnos e possuem cerca de 20% de suas disciplinas ministradas no método de Ensino à Distância (EAD). Para ilustrar os dados apresentados acima, elaborou-se a Tabela 1, com a distribuição de frequência das características dos participantes da amostra.

Tabela 1: Estatísticas descritivas das características dos participantes da amostra

Tipo de Variável	Classe de Variáveis	Frequência	Porcentagem
Sexo	Masculino	198	42,7
	Feminino	266	57,3
Faixa Etária	De 18 a 21 anos	282	60,8
	De 22 a 25 anos	119	25,6
	De 26 a 29 anos	31	6,7
	Acima de 30 anos	32	6,9
Estado Civil	Solteiro	414	89,2
	Casado/União Estável	42	9,1
	Separado/Divorciado	8	1,7
Curso	Sistema de Informação	26	5,6
	Engenharia de Produção	61	13,1
	Ciências Contábeis	88	19,0
	Administração	116	25,0
	Psicologia	88	19,0
	Fisioterapia	85	18,3
Semestre	Segundo/1º ano	259	55,8
	Quarto/2º ano	205	44,2

Nota-se, na Tabela 1, uma maior concentração de estudantes do sexo feminino 57,3% (n = 266). Quanto à faixa etária, a maioria se concentra na de 18 a 21 anos 60,8% (n = 282). A maioria dos participantes é de solteiros 89,2% (n = 414).

Quanto aos cursos, o de Administração teve o maior número de participantes 25% (n = 116). O curso com menor número de alunos foi o de Sistemas de Informação com 5,6% (n = 26). Os estudantes do 1º ano foram maioria 55,8 % (n = 259).

3.3 INSTRUMENTOS

3.3.1 Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior - QAES (ARAÚJO et al., 2015)

O Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES) visa conhecer a percepção dos alunos frente ao seu processo de adaptação nos primeiros anos na universidade. O QAES consta de 40 afirmativas, que avaliam dimensões empíricas distintas, distribuídas em 5 fatores compostos por 8 itens cada. As dimensões avaliadas pelo QAES são: **“projeto de carreira”**, que podem ser mensuradas pelos itens 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40. Como exemplo de item que mede o projeto de carreira pode-se apresentar o 20: *Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro*; **“adaptação social”** que é avaliada pelos itens 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, tendo como exemplo o item 17: *Sinto-me integrado/a ao grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu*; **“adaptação pessoal funcional”** avaliada pelas afirmativas 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, como exemplo deste fator apresenta-se o item 4: *Nos últimos tempos na universidade sinto-me mais irritado que o habitual*. Os valores deste fator devem calculados de forma invertida; **“adaptação ao estudo”** representada pelas questões 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38 das quais se traz o item 33: *Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados* e, a última dimensão que se refere à **“adaptação institucional”**, avaliada pelas afirmativas 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36 representada pelo item 26: *Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares – por exemplo, culturais, desportivas – disponíveis na minha universidade*. Cada um dos itens/afirmativas é avaliado por meio de uma escala de respostas que variam de 1 [discordo totalmente] até 5 [concordo totalmente].

Estudos psicométricos iniciais realizados por Santos et al. (2016), em amostra brasileira, demonstram que o QAES apresentou evidências de validade com base na estrutura interna dos itens para cada um dos fatores. O estudo foi realizado com 2.306 universitários provenientes de três regiões do Brasil, Nordeste (Bahia), Sudeste (São Paulo) e Sul (Paraná e Rio Grande do Sul), sendo 707 provenientes de instituições de ensino superior públicas e 1.599 de instituições de ensino superior privadas, com idades entre 17 e 64 anos. A amostra apresentou média de idade de 23,81 anos, desvio padrão de 7,19. A predominância da amostra foi do sexo feminino, com 1.444 (62,6%) e masculino com 862 (37,4%).

Os dados desse estudo apresentaram coeficiente de consistência interna para cada um dos fatores: projeto de carreira ($\alpha = 0,88$); adaptação social ($\alpha = 0,86$); adaptação pessoal/emocional ($\alpha = 0,74$); adaptação ao estudo ($\alpha = 0,75$); adaptação institucional ($\alpha = 0,81$) e total ($\alpha = 0,90$). A análise de consistência interna dos itens demonstrou bons índices, o que remete para uma boa representação das várias dimensões da adaptação acadêmica ao ensino superior.

No presente projeto foram verificados os índices de consistência interna *Alfa Combrach* para a amostra. O índice obtido para o QAES foi ($\alpha = 0,88$) e para os fatores foram encontrados os coeficientes: “Plano de Carreira” ($\alpha = 0,86$); “Adaptação Social” ($\alpha = 0,85$); “Adaptação ao Estudo” ($\alpha = 0,80$); “Adaptação Institucional” ($\alpha = 0,78$) e “Adaptação Pessoal Emocional” ($\alpha = 0,84$).

3.3.2 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. 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 do tipo *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: *Consigno 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 24: *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 ($p \leq 0,001$), 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, estado civil, idade, curso frequentado,

nível de escolaridade de familiares direto (pai, mãe, irmãos), opção pelo curso, média da nota semestral e se exerce atividade laboral além de estudar.

O coeficiente de consistência interna apurado para a ACE na amostra pesquisada identificou um *Alfa de Cronbach* total para a ACE ($\alpha = 0,85$) e quando realizado por subescalas obteve-se: “Planejamento” ($\alpha = 0,80$); “Desempenho” ($\alpha = 0,61$) e “Autorreflexão” ($\alpha = 0,62$).

3.4 PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa tem como base os cuidados éticos para estudos com seres humanos, conforme prevista 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 1.559.181 e CAAE: 55640116.3.0000.5102 (Anexo I). 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 simultaneamente em dois campus 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.

Os dois instrumentos foram distribuídos, simultaneamente, após explanação do pesquisador sobre os objetivos da pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). 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 30 minutos. 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.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados pelos dois instrumentos foram tratados quantitativamente, por meio de análises de estatísticas descritivas e inferenciais, com o objetivo de descrever o perfil da amostra. Foram feitas tabelas de frequência das variáveis descritivas empregadas como sexo, faixa etária, curso, opção pela universidade e curso, estado civil, período no qual o aluno está cursando e experiência prévia de familiares no ensino superior. Foram calculadas as pontuações mínimas, máximas, médias e desvio padrão do QAES e da ACE.

Para comparação dos escores dos fatores relacionados à adaptação acadêmica e às competências de estudos foram utilizados o teste *t de Student* e o coeficiente de correlação de *Person*. Todos os dados foram tratados por meio da utilização de software específico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22. 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.

Com os testes estatísticos verificou-se a existência de diferenças do uso de estratégias autorregulatórias em relação ao curso e área de conhecimento. 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, áreas de conhecimento. 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 cursos. Para os agrupamentos nos quais houve diferenças foi realizado o teste *post hoc de Tukey*. Por fim, foram verificadas existência de correlação entre os fatores e o escore total do QAES e os fatores e o escore total do ACE.

4 RESULTADOS

De acordo com os dois primeiros objetivos propostos neste estudo, foram realizadas estatísticas descritivas dos resultados obtidos pela aplicação do QAES e da ACE. A Tabela 2 apresenta esses dados.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas das pontuações no QAES e na ACE

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Projeto de Carreira	464	13	40	33,12	5,27
Adaptação Social	464	8	40	32,79	4,98
Adaptação ao Estudo	464	12	40	29,62	4,91
Adaptação Institucional	464	12	40	29,84	5,00
Adaptação Pessoal e Emocional	464	8	40	25,09	7,05
Total QAES	464	87	193	150,47	17,32
Planejamento	463	11	50	36,31	6,67
Desempenho	464	8	20	16,48	2,82
Autorreflexão	464	8	20	17,59	2,31
Total ACE	464	35	90	70,38	9,92

Para o QAES a pontuação média foi de 150,47 e o desvio padrão de 17,32, para o total da amostra (N = 464). Cabe lembrar que a pontuação poderia variar entre 40 e 200 para o questionário, assim os participantes alcançaram 75,33% do máximo possível. Já para a ACE a média foi de 70,38, com desvio padrão de 9,92, para a qual a pontuação possível poderia variar entre 18 e 90, assim foram alcançados 78,20% do máximo de pontos. Os resultados gerais apontam para uma amostra com nível de adaptação acadêmica satisfatório e competentes em seus estudos, considerando que as médias obtidas nos dois instrumentos se encontram mais próximo do percentual máximo possível em cada uma das escalas.

Quando avaliados isoladamente os escores médios encontrados nas subescalas dos dois instrumentos, nota-se que nos fatores relacionados ao QAES, os participantes apresentaram maiores escores no fator “Projeto de Carreira” (M = 33,12; DP = 5,27) e “Adaptação Social” (M = 32,79; DP = 4,98). Já a menor média foi encontrada no fator “Adaptação Pessoal e Emocional” com (M= 25,09; DP = 7,05).

Na avaliação das subescalas do ACE nota-se que os alunos apresentaram médias mais próximas aos limites máximos permitidos em cada um dos fatores. No que se refere

à capacidade de “Planejamento”, foi encontrada a maior média de 36,31 com desvio padrão de 6,67. A menor média foi para o fator “Desempenho” ($M = 16,48$; $DP = 2,82$).

O terceiro objetivo proposto neste estudo foi o de correlacionar as médias obtidas nos instrumentos. Na Tabela 3 são apresentados os índices de correlação e níveis de significância ao se comparar as cinco dimensões do QAES e as três dimensões do ACE.

Tabela 3 - Índices de correlação r e níveis de significância p entre as pontuações dos fatores e dos totais do QAES e ACE

		Planejamento	Desempenho	Autorreflexão	Total ACE
Projeto de Carreira	r	0,344	0,224	0,371	0,381
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Adaptação Social	r	0,234	0,391	0,200	0,315
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Adaptação ao Estudo	r	0,714	0,319	0,530	0,694
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Adaptação Institucional	r	0,324	0,183	0,304	0,341
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Adaptação Pessoal e Emocional	r	0,080	-0,069	0,087	0,055
	p	0,085	0,136	0,060	0,241
Total QAES	r	0,501	0,295	0,443	0,524
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Os resultados da Tabela 3 apontam que todas as correlações entre os fatores do QAES e da ACE e dos totais destes instrumentos foram positivas e significativas, com magnitudes que variaram de fracas a forte (DANCEY; REIDY, 2006), com exceção do fator “Adaptação Pessoal e Emocional” do QAES, que não se correlacionou com nenhum fator ou total da ACE. Percebeu-se que também foi esse fator que teve a menor média na apresentação das estatísticas descritivas.

A maioria das correlações foi de magnitude fraca, menos para os fatores “Autorreflexão” com “Adaptação ao Estudo” ($r = 0,530$), “Total ACE” com “Adaptação ao Estudo” ($r = 0,694$), “Planejamento” com “Total QAES” ($r = 0,501$), “Autorreflexão” com “Total QAES” ($r = 0,443$) e “Total ACE” com “Total QAES” ($r = 0,524$), para as quais as correlações foram moderadas. A única correlação com magnitude forte ocorreu entre “Planejamento” e “Adaptação ao Estudo” ($r = 0,714$), indicando uma maior variância compartilhada entre essas habilidades.

De acordo com o quarto objetivo deste estudo, foram comparados os escores médios do QAES e ACE e de seus fatores por curso. A Tabela 4 mostra esses resultados que foram obtidos por meio da realização da Análise de Variância ANOVA.

Tabela 4 – Análise da variância para os fatores e totais do **QAES** e **ACE** em relação aos escores obtidos por curso.

	F	P
Plano de Carreira	5,066	<0,001
Adaptação Social	1,993	0,078
Adaptação ao Estudo	4,631	<0,001
Adaptação Institucional	4,193	<0,001
Adaptação Pessoal e Emocional	1,197	0,309
Total QAES	3,463	0,004
Planejamento	5,828	<0,001
Desempenho	6,165	<0,001
Autorreflexão	3,443	0,005
Total ACE	5,281	<0,001

Os resultados da Tabela 4 indicam que houve diferença estatisticamente significativa em relação aos escores obtidos pelos participantes nos fatores e total da ACE em relação aos seus cursos. Já para o QAES dois fatores não mostraram essas diferenças, a “Adaptação Social” e a “Adaptação Pessoal e Emocional”. Para verificar os agrupamentos nos quais houve diferenças foi realizado o teste *post hoc* de Tukey. A Tabela 5 mostra os agrupamentos para a “Projeto de Carreira”.

Tabela 5 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator Projeto de Carreira

Curso	N	Média	
		1	2
Administração	116	31,65	
Engenharia de Produção	61	32,05	
Sistemas da Informação	26	32,73	32,73
Ciências Contábeis	88	33,27	33,27
Psicologia	88	34,07	34,07
Fisioterapia	85		34,89
<i>p</i>		0,100	0,188

Verifica-se na Tabela 5, que houve a separação das médias em dois grupos. No curso de Fisioterapia ($M = 34,89$) obteve a maior média para “Projeto de Carreira”, ficando no Grupo 2. Administração ($M = 31,65$) e Engenharia de Produção ($M = 32,05$) foram os cursos com as menores médias e se agruparam no Grupo 1.

Tabela 6 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator Adaptação ao Estudo

Curso	N	Médias	
		1	2
Sistemas da Informação	26	28,12	
Engenharia de Produção	61	28,16	
Administração	116	28,98	28,98
Psicologia	88	29,35	29,35
Ciências Contábeis	88		30,70
Fisioterapia	85		31,13
<i>p</i>		0,716	0,138

Verifica-se na Tabela 6, que houve a separação das médias em dois grupos. Nos cursos de Fisioterapia ($M = 31,13$) e de Ciências Contábeis ($M = 30,70$) e houve as maiores médias para a “Adaptação ao Estudo” e eles ficaram no Grupo 2. Sistemas de Informação ($M = 28,12$) e Engenharia de Produção ($M = 28,16$) foram os cursos com as menores médias e se agruparam no Grupo 1 junto com Administração e Psicologia.

Tabela 7 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Adaptação Institucional**

Curso	N	Médias		
		1	2	3
Sistemas da Informação	26	27,77		
Engenharia de Produção	61	28,23	28,23	
Ciências Contábeis	88	29,44	29,44	29,44
Psicologia	88	29,63	29,63	29,63
Fisioterapia	85		30,69	30,69
Administração	116			31,01
<i>p</i>		0,296	0,064	0,493

Na Tabela 7, pode-se notar que houve a separação das médias em três grupos. Nos cursos de Administração ($M = 31,01$) e Fisioterapia ($M = 30,69$) houve as maiores médias para a “Adaptação Institucional” para o Grupo 3. Os cursos de Ciências Contábeis ($M = 29,44$) e Psicologia ($29,63$) ficaram no Grupo 2. No Grupo 1, o curso de Sistemas da Informação ($M = 27,77$) e Engenharia de Produção ($28,23$) obtiveram as menores médias para o fator.

Tabela 8 - Agrupamento das médias pelos cursos para **Total QAES**

Curso	N	Médias	
		1	2
Engenharia de Produção	61	143,87	
Sistemas da Informação	26	146,08	146,08
Psicologia	88	150,18	150,18
Administração	116	150,31	150,31
Ciências Contábeis	88		153,06
Fisioterapia	85		154,39
<i>p</i>		0,297	0,079

Observa-se na Tabela 8, que houve a separação das médias em dois grupos para o “Total do QAES”. Nos cursos de Fisioterapia ($M = 154,39$) e Ciências Contábeis ($M = 153,06$) houve as maiores médias e eles ficaram no Grupo 2. Engenharia de Produção ($M = 143,87$) e Sistemas de Informação ($146,08$) foram os cursos com as menores médias e ficaram no Grupo 1.

Tabela 9 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Planejamento**

Curso	N	Médias	
		1	2
Engenharia de Produção	61	33,77	
Sistemas da Informação	26	33,96	
Administração	116	35,51	35,51
Psicologia	88	36,15	36,15
Ciências Contábeis	88		37,86
Fisioterapia	84		38,51
<i>P</i>		0,332	0,111

Na Tabela 9, quanto ao fator “Planejamento” da ACE, houve a separação das médias em dois grupos. Nos cursos de Fisioterapia ($M = 38,51$) e Ciências Contábeis ($M = 37,86$) houve as maiores médias e estes cursos ficaram no Grupo 2. Engenharia de Produção ($M = 33,77$) e Sistemas da Informação ($M = 33,96$) foram os cursos com as menores médias e ficaram no Grupo 1.

Tabela 10 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Desempenho**

Curso	N	Médias	
		1	2
Psicologia	88	15,68	
Administração	116	16,15	
Fisioterapia	85	16,26	
Sistemas da Informação	26	16,62	16,62
Engenharia de Produção	61	16,62	16,62
Ciências Contábeis	88		17,82
<i>P</i>		0,406	0,150

Verifica-se na Tabela 10 que houve a separação das médias em dois grupos para o fator “Desempenho” da ACE. No curso de Ciências Contábeis ($M = 17,82$) houve a maior média e ele ficou no Grupo 2 junto com Engenharia de Produção ($M = 16,62$). Psicologia ($M = 15,68$), Administração ($M = 16,15$) foram os cursos com as menores médias e ficaram no Grupo 1.

Tabela 11 - Agrupamento das médias pelos cursos para o fator **Autorreflexão**

Curso	N	Médias	
		1	2
Sistemas da Informação	26	16,54	
Administração	116	17,22	17,22
Engenharia de Produção	61	17,26	17,26
Psicologia	88		17,75
Ciências Contábeis	88		17,92
Fisioterapia	85		18,15
<i>p</i>		0,496	0,216

Para o fator “Autorreflexão”, da ACE, houve a separação das médias em dois grupos, como mostrado na Tabela 11. No curso de Fisioterapia (M = 18,15) houve a maior média para o Grupo 2 e em segundo lugar ficou o curso de Ciências Contábeis (M= 17,92). Já nos cursos de Sistemas de Informação (M = 16,54) e Administração (17,22) houve as menores médias do Grupo 1.

Tabela 12 - Agrupamento das médias pelos cursos para o **Total ACE**

Curso	N	Médias	
		1	2
Sistemas da Informação	26	67,12	
Engenharia de Produção	61	67,66	
Administração	116	68,88	68,88
Psicologia	88	69,58	69,58
Fisioterapia	84		72,88
Ciências Contábeis	88		73,60
<i>p</i>		0,725	0,079

Verifica-se na Tabela 12, que houve a separação das médias em dois grupos para o “Total da ACE. Nos cursos de Ciências Contábeis (M = 73,60) e Fisioterapia (M = 72,88) houve as maiores médias e eles se isolaram no Grupo 2. Sistemas de Informação (M = 67,12) e Engenharia de Produção (M = 67,66) foram os cursos com as menores médias e ficaram no Grupo 1.

De acordo com o último objetivo a ser alcançado neste estudo, foram avaliados os índices de consistência interna *Alfa de Cronbach* dos dois instrumentos para a amostra pesquisada.

5 DISCUSSÃO

Este trabalho buscou investigar o grau de adaptação e as competências para o estudo eficaz, bem como existência de correlações entre os cinco domínios da adaptação acadêmica ao ensino superior por meio do QAES e as três habilidades cognitivas para um estudo competente por meio da ACE, em uma amostra de estudantes de uma universidade particular em seis cursos específicos – psicologia, fisioterapia, ciências contábeis, administração, sistemas da informação e engenharia da produção. Os resultados demonstraram algumas relações significativas entre os cinco fatores do QAES e os 3 da ACE. Foi investigado também o grau de adaptação e o uso de competências de estudo apresentavam diferenciações de acordo com o curso frequentado.

É importante ressaltar que os estudantes que tradicionalmente ingressam no ensino superior, em muitos momentos, apresentam competências acadêmicas e cognitivas díspares, bem como motivações e expectativas, o que justifica uma maior atenção por parte das instituições aos seus processos de transição e adaptação (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). Um dos aspectos envolvidos na adaptação acadêmica diz respeito ao apoio fornecido pela instituição para que o aluno consiga ajustar suas expectativas à realidade e aos desafios e necessidades que irão surgir no decorrer do ensino superior (IGUE et al., 2008).

Os resultados desta pesquisa demonstram que os alunos obtiveram os maiores escores nas dimensões projeto de carreira e adaptação social, sendo seguidos por adaptação institucional e adaptação ao estudo. O menor escore foi encontrado na adaptação pessoal-emocional. Com base nos cinco fatores avaliados pelo QAES, nota-se que os alunos apresentam um escore médio mais próximo ao limite máximo da pontuação permitida pelo instrumento, o que demonstra uma perspectiva positiva em relação a sua adaptação.

Esses resultados são compatíveis com os estudos de Araújo et al. (2016), que avaliaram um grupo de estudantes face a um conjunto de 14 situações, relativas às experiências típicas de estudantes do ensino superior, no que se refere ao seu estudo e desenvolvimento acadêmico. Os estudantes que apresentam perspectivas mais otimistas se mostram mais adaptados à vida acadêmica e, portanto, antecipam menos dificuldades neste sentido. Há existência de expectativas positivas em relação ao ingresso no ensino superior, de acordo com Araújo e Almeida (2015), que leva os alunos a apresentarem

melhores resultados na adaptação e realização acadêmica e que consigam se manter mais persistentes diante das dificuldades.

Cada um dos fatores relacionados ao processo de adaptação acadêmica foi analisado isoladamente, apontando as áreas que os alunos tiveram maior facilidade para se integrar no início da graduação. Um dos fatores do QAES se refere ao projeto de carreira, uma vez que a integração dos conteúdos ministrados em sala de aula com a carreira escolhida pode ser considerada um fator importante para manutenção da motivação do aluno no curso. Os resultados demonstram um grau de interesse significativo dos alunos nessa dimensão, uma vez que os escores médios se aproximam da pontuação máxima possível neste quesito. Esses dados se alinham com pesquisas de Araújo et al. (2014) que apontam que as expectativas dos alunos ingressantes no ensino superior estão relacionadas à busca por uma formação de qualidade que os leve ao sucesso profissional.

Na pesquisa de Cunha e Carrilho (2005), o desenvolvimento de carreira também foi apontado pelos estudantes como uma das dimensões que os alunos apresentaram ter as vivências mais favoráveis. Santos et al. (2013) encontraram que os estudantes percebem ter maior segurança com a escolha do curso e maior envolvimento e competência pessoal para a sua realização, levando-os a escores médios mais elevados nessa dimensão. O interesse dos alunos pelo projeto de carreira decorre do fato de que há uma multiplicidade de carreiras profissionais que são realizadas mediante diferentes tipos de certificação acadêmica.

A segundo fator se refere à integração social dos estudantes, nesta pesquisa, eles apresentarem escores médios próximos ao limite máximo permitido para a pontuação, o que denota que conseguem estabelecer novas relações de amizade nesse novo contexto. Com base nesse resultado, pode-se inferir que os laços de amizade com colegas e as relações estabelecidas com professores nas primeiras experiências na universidade possibilitam não só o sentimento de pertencer a um grupo, mas também o apoio em caso de dificuldades. A importância do relacionamento com os colegas também foi detectada na pesquisa de Cunha e Carrilho (2005), sendo esta uma das dimensões com maiores médias na amostra pesquisada pelas autoras. Gomes e Benevides-Soares (2013) perceberam em sua pesquisa a importância do desenvolvimento de habilidades sociais por parte dos alunos, uma vez que estas se mostraram bem correlacionadas com as expectativas acadêmicas ao ingressar no ensino superior. De acordo com Soares, Baldez e Mello (2011), a capacidade de estabelecer novas relações de amizade pode influenciar

os níveis de estresse e ansiedade frente às demandas acadêmicas, estando ligada ao bem-estar físico e psicológico e qualidade do vínculo criado com a instituição, o que impacta também em suas relações sociais.

Os resultados desta pesquisa demonstram que os alunos se encontram adaptados à nova realidade, o que implica no estabelecimento de relações satisfatórias, na percepção de qualidade dos serviços, bem como no conhecimento das regras e normas institucionais. Apesar de os escores obtidos na dimensão adaptação institucional serem menores do que os encontrados no projeto de carreira e adaptação social, os mesmos se mostram mais próximos ao limite máximo da pontuação neste quesito.

Essa diferenciação pode ser explicada por Ferreira, Almeida e Soares (2001), que encontraram índices mais baixos de satisfação e de compromisso com o curso que podem estar relacionados ao tempo ainda insuficiente para um maior conhecimento e envolvimento dos alunos em todas as atividades da instituição, ao tipo de recepção ao “calouro” que pode ser nada agradável, à dificuldade de lidar com as críticas ante os problemas encontrados ou até mesmo a apropriação “rápida” pelos alunos dos comentários de colegas mais velhos em relação a tais aspectos. A pesquisa de Oliveira e Dias (2014) com universitário destacou a importância do apoio institucional para melhor adaptação dos discentes, uma vez que o ajustamento à realidade da instituição envolve a assimilação das regras de funcionamento, estabelecimento de relações com os professores a própria adaptação ao curso, características que diferenciam o ensino superior do médio. De acordo com Soares, Poubel e Mello (2009), a adaptação do aluno às mudanças inerentes à experiência universitária, ocorrem, segundo dados da pesquisa, devido às exigências de desempenho, ajustamento a novas regras da instituição, aos novos colegas, professores e funcionários, requerendo a adoção de uma postura ativa frente ao seu processo de aprendizagem.

Outra dimensão importante para a adaptação do aluno ao ensino superior se refere a sua adequação aos estudos. Os resultados deste estudo demonstram que os alunos conseguem desenvolver comportamentos satisfatórios em no que tange ao seu processo de aprendizagem, uma vez que os escores médios obtidos para esta subescala estão mais próximos ao limite máximo possível. Estudos apresentados por Marini e Boruchovitch (2014) indicam um número significativo de estudantes que se mostram preocupados em relacionar sua aprendizagem ao futuro profissional. Esse dado é perceptível na pesquisa de Rosário et al. (2010) que mostram que os estudantes que mais bem planejam e

organizam o seu estudo demonstram níveis mais elevados de autonomia, autorregulação e motivação acadêmica intrínseca, levando-os a obter maior sucesso acadêmico.

No que se refere ao processo de adaptação pessoal-emocional, os alunos se mostraram menos adaptados se comparados às dimensões anteriores, demonstrando que alguns alunos podem estar apresentando algum tipo de mal-estar psicológico e/ou físico relacionado a sua experiência no ensino superior. Isso pode ser visto na pesquisa de Rosário et al. (2010) que, ao avaliar alunos com insucesso acadêmico, notou uma redução no sentido de autoeficácia e da capacidade de se autorregular diante do novo contexto acadêmico.

De acordo Araújo et al. (2015), os alunos ingressantes demonstram expectativas em relação à potencialização de seu desenvolvimento pessoal e esperam desenvolver capacidade para resolver problemas, tornando-se mais autônomos e responsáveis diante das complexidades da vida. Essa visão irá impactar numa perspectiva positiva ou não sobre seu futuro. Para Tomás et al. (2013), é preciso ter maior atenção aos níveis de desenvolvimento psicossocial dos estudantes no momento do ingresso no ensino superior. As exigências colocadas nessa transição e os desafios inerentes à adaptação acadêmica requerem níveis de autonomia e maturidade nem sempre possuídos pelos estudantes criando dificuldades em tais processos, podendo levá-los a sentimentos de pouca eficácia, desmotivando-os e afetando sua estima. Para Gomes e Benevides (2013) são essas expectativas que serão preditoras do desempenho individual do aluno, levando-os a selecionar ações dentre um repertório de habilidades para atender satisfatoriamente às demandas pessoais e sociais.

Assim, quanto mais ajustado e acolhedor for a ambiente universitário, segundo Cunha e Carilho (2005), mais os alunos poderão desenvolver e utilizar seus potenciais. A dinâmica existente entre recursos pessoais e institucionais interagem simultaneamente e interferem no desempenho do estudante alterando sua percepção de bem-estar físico e psicológico. Esse dado, fica claro nesta pesquisa, uma vez que os escores médios das dimensões institucionais e de adaptação pessoal-emocional foram os menores encontrados.

Ao ingressar no ensino superior, os alunos, além de gerenciar múltiplas tarefas, precisam assumir o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, que envolve segundo Zimmerman (2008, 2013) e Dias e Joly (2016) as habilidades cognitivas de planejar, monitorar e avaliar seu próprio processo de aprendizagem. As competências de estudos avaliadas nesta pesquisa foram descritas por Joly (2016) e envolvem a aquisição

de estratégias de aprendizagem adequadas, como organização, planejamento, monitoramento, administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros. Segundo Boruchovitch (1999), são essas estratégias que permitem aos estudantes ultrapassar dificuldades pessoais e ambientais de forma a conseguir obter um maior sucesso escolar.

Quando avaliados em suas competências de estudos, os alunos desta amostra, tiveram escores significativamente altos nas três dimensões avaliadas pelo ACE que são, planejamento, monitoramento e autorreflexão. Isso significa que apresentaram boa capacidade para planejar sua rotina de estudos, mostrando-se organizados, o que os leva a se perceberem com bom desempenho diante das tarefas que lhe são impostas e refletindo sobre seus resultados acadêmicos. Esses dados demonstram que os alunos desta pesquisa utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas no processo de aprendizagem que, segundo Boruchovitch (1999), os fazem processar e compreender os conteúdos apresentados em sala de aula, tornando-os capazes de pensar sobre seus próprios conhecimentos dos processos de conhecer, planejar, prever e monitorar a própria aprendizagem

Esses dados foram verificados por Marini e Boruchovitch (2014), que apontaram em suas pesquisas que o uso de estratégias de aprendizagem se constitui em um forte fator de proteção para o sucesso acadêmico e que, segundo Zimmerman (2002), levam a maior consciência na adoção de métodos e técnicas para estudar, melhorando sua performance. Dessa forma, as estratégias utilizadas pelos alunos irão, de acordo com Zimmerman (2013), influenciar seus pensamentos, sentimentos e ações levando-os a se planejarem e se adaptarem às necessidades do contexto universitário, atuando sobre a própria aprendizagem.

O segundo objetivo deste trabalho foi o de verificar a existência de correlações das dimensões e o escore total da adaptação acadêmica ao ensino superior e as habilidades cognitivas relacionadas aos três fatores e o total para competências de estudos. As análises demonstraram uma forte correlação somente entre o fator planejamento do ACE e a adaptação de estudos do QAES. Uma possível explicação para esse fenômeno é apresentada por Joly (2016) que relata que ao planejar, o aluno consegue identificar suas motivações para realização das tarefas possibilitando que defina metas e, portanto, leva o indivíduo a organizar um planejamento de ação, de acordo com as características da tarefa, aumentando sua percepção de autoeficácia. Coincidentemente, os escores médios relacionados ao fator planejamento e a dimensão adaptação aos estudos se posicionam

dentre os maiores nas duas escalas. Pesquisa realizada por Ribeiro e Silva (2007) encontrou correlações estatisticamente significativas entre planejamento das rotinas de estudo e o monitoramento do desempenho por parte do aluno, o que denota que quanto mais planejado for o estudo melhor a capacidade de monitorar seus resultados.

Em contrapartida, quando avaliadas as demais dimensões do QAES com os fatores da ACE se apresentaram correlações de magnitudes moderadas (DANCEY; REIDY, 2006), principalmente, quando comparados o fator autorreflexão e adaptação ao estudo; o escore médio obtido na ACE e adaptação ao estudo; o fator planejamento e o escore médio do QAES; a autorreflexão e o escore médio do QAES e o escore médio da ACE com o escore médio do QAES. Estudos de Cunha e Carilho (2005) indicam que os alunos com as melhores vivências acadêmicas na dimensão pessoal apresentam melhor rendimento escolar. Já as subescalas relacionadas à dimensão institucional estão muito menos relacionadas com o desempenho acadêmico do que as subescalas que compõem a dimensão pessoal. A percepção de bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e a percepção pessoal de competências cognitivas estão relacionadas positivamente com o rendimento acadêmico. Já os estudos de Ribeiro e Silva (2007) mostraram que as habilidades cognitivas e metacognitivas utilizadas no processo de aprendizagem não revelaram correlações significativas entre reforço motivacional e estratégias de planejamento e monitoramento.

O que se percebe, pelos resultados desta pesquisa é que os fatores envolvidos no desenvolvimento de competências de estudos podem vir a influenciar o processo de adaptação acadêmica nos primeiros anos da graduação. Segundo Dias e Joly (2016), a competência de estudo faz com que o aluno utilize, diante de dificuldades, habilidades cognitivas e metacognitivas em seu processo de aprendizagem visando o sucesso acadêmico.

Embora haja diferenças nas variáveis que impliquem em um processo competente de aprendizagem, alguns aspectos são coincidentes quando comparados os estudos diferentes teóricos, como, as percepções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos, uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais, bem como o compromisso para se obter os objetivos estabelecidos (BORUCHOVITCH, 1999, 2002; FRISON; VEIGA-SIMÃO, 2013; ZIMMERMAN, 2008, 2013). Pensando nisso, foram analisadas possíveis diferenças relacionadas aos cursos no que se refere a cada uma das cinco dimensões do QAES e dos três fatores da ACE. Os resultados mostram que os menores escores no QAES, quando comparados com a média de cada curso, encontram-

se nos alunos dos cursos de engenharia de produção e os maiores escores são os dos alunos de ciências contábeis e administração.

Os cursos que obtiveram os maiores escores na dimensão projeto de carreira são os alunos dos cursos de fisioterapia. Esse resultado pode ser justificado pelo fato de que muitos dos profissionais da área, em geral, são autônomos ou empreendem em clínicas de reabilitação, o que se mostra contrário quando comparado com os resultados da pesquisa de Noronha et al. (2009), que encontrou correlação positiva entre os cursos de ciências humanas e sociais e carreira. Quando os alunos que se mostraram mais adaptáveis socialmente, houve uma predominância dos alunos do curso de ciências contábeis, curso integrante da área de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas (CS&H) que, de acordo com Araújo et al. (2016), foi a área que apresentou maiores dificuldades de integração social. O estudo das autoras sugere que são as mulheres, estudantes de cursos de CS&H que antecipam maiores dificuldades nesse domínio, enquanto os alunos do curso de administração se mostraram mais adaptados institucionalmente e com os menores escores na dimensão adaptação social. Esses resultados são corroborados por Noronha et al. (2009). Nas avaliações com o QVA-r, o curso de administração obteve maiores escores no item “institucional”, ou seja, os estudantes de administração relataram maior satisfação com a instituição de ensino, tanto em nível estrutural quanto afetivo.

Os cursos de ciências contábeis e fisioterapia foram os que tiveram os alunos com os maiores escores na dimensão adaptação ao estudo. Infere-se que sejam cursos com mais candidatos por vaga e, portanto, concorridos. Ao analisar os resultados desta pesquisa, nota-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os cursos para a adaptação acadêmica ao ensino superior. No entanto, esses dados devem ser observados com cautela, haja vista a pouca literatura encontrada que apresente outros estudos relacionados a estes resultados, necessitando de outros trabalhos para se obter esclarecimentos acerca da hipótese sugerida acerca dos cursos.

Outro construto avaliado neste estudo se refere ao uso competente de habilidades cognitivas e metacognitivas para o estudo por meio da ACE. Nota-se que quando analisadas diferenças por cursos, os escores médios encontrados na escala são dos cursos de fisioterapia e ciências contábeis, ou seja, são alunos que utilizam de forma mais eficiente as estratégias de aprendizagem, melhorando sua autorregulação diante da vida acadêmica (BORUCHOVITCH, 2002). Os dois cursos também foram os que obtiveram os maiores escores na dimensão adaptação ao estudo do QAES, apesar de apresentarem

uma correlação positiva de magnitude moderada entre o escore médio do ACE e adaptação ao estudo. Marinho-Araújo e Almeida (2015) assinalam que a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores exigem além da dimensão técnica, também de afetos, atributos de comunicação e de inter-relações histórico cultural que farão parte do processo formativo do aluno.

No que se refere à capacidade de planejamento das ações de estudo, os alunos dos cursos de ciências contábeis e fisioterapia se mostraram mais organizados em seus estudos e maior consciência sobre suas ações para a realização das tarefas. O curso de ciências contábeis também apresentou os maiores escores no que se refere ao fator desempenho, mostrando que seus alunos se mostram mais propensos a estabelecerem metas superiores para si. Esses resultados são contrários aos estudos apresentados por Ribeiro e Silva (2007) que assinalaram a não-ocorrência de mudanças substantivas em função do ano e da área de formação, ou seja, no geral os alunos, independentemente da área de formação e do ano em que se encontravam, utilizaram o mesmo tipo de estratégias autorreguladoras da aprendizagem.

Dessa forma, pode-se inferir que os alunos do curso de ciências contábeis se caracterizam e se diferenciam pelos esforços despendidos para aprender, que segundo Joly (2016) têm como referência a capacidade de planejamento. Portanto, o uso de estratégias cognitivas para aprender e as metacognitivas para monitorar são facilitadoras do autocontrole de padrões de desempenho com monitoramento e análise deste em relação às metas. No que se refere à capacidade de autorreflexão, os alunos dos cursos de psicologia, ciências contábeis e fisioterapia apresentam os melhores escores médios, o que denota uma maior capacidade de autoavaliação em seu processo de aprendizagem, sendo que esta apropriação e controle por parte dos alunos auxilia, segundo Zimmerman (2013), na definição de ações para realização de determinada tarefa em que o aluno é capaz de estabelecer para si metas e de avaliar sua competência para realizá-las.

Ao verificar a confiabilidade dos dois instrumentos para a amostra por meio da análise do índice de consistência interna dos itens. Os resultados para ambos os instrumentos demonstram bons índices de confiabilidade, o que remete a uma boa representação das cinco dimensões do QAES e do escore total da ACE.

Os fatores da ACE, referentes ao desempenho e autorreflexão apresentaram índices de *Alfa de Cronbach* abaixo do esperado pela literatura (PETERSON, 1994). Esse dado pode ser justificado pelo número reduzido de itens das subescalas ou por

desconhecimento, por parte dos alunos, sobre resultados de seus reforços (JOLY, 2016), uma vez que os alunos se encontram nos primeiros anos da graduação.

Devido ao caráter exploratório deste estudo, ressalta-se a necessidade de se utilizar delineamentos mais sofisticados em pesquisas futuras. Outro aspecto é a limitação da amostra, que deve ser ampliada e mais diversificada, de modo a agregar outros Estados e as universidades públicas. 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 adaptação acadêmica 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros são os desafios enfrentados pelo aluno no momento em que ingressa no ensino superior. Nota-se que, em decorrência dos incentivos realizados pelo governo federal, um número cada vez maior de estudantes tem tido acesso ao ensino superior. Mas, nem sempre as condições para a permanência desse aluno na educação superior são favoráveis, levando-o, no decorrer da graduação, em muitos momentos, a evadir da universidade. O foco da formação universitária é a profissional, nas diferentes áreas do conhecimento, mas isto só se torna possível se houver, por parte dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a aquisição de competências técnicas e comportamentais relacionadas ao conteúdo específico de seus cursos.

Uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse processo de ajustamento refere-se ao fato de que, em muitos casos, em decorrência de formação prévia deficitária, o estudante apresenta habilidades cognitivas e metacognitivas díspares com as exigências do ensino superior. Portanto, sua adaptação e permanência nos estudos envolve fatores cognitivos, metacognitivos, comportamentais, motivacionais e contextuais, além dos processos psicológicos de automonitorização, autoavaliação e autorreação, conceituando-se de forma cíclica e interconectada.

Percebe-se que características pessoais como autoestima, motivação e habilidades sociais influenciam o processo de adaptação e facilitam o uso de estratégias de autorregulação, proporcionando uma condição favorável ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento de competências de estudos, tão necessárias nesse momento em que o gerenciamento do tempo torna-se importante para que o aluno consiga realizar todas as tarefas que lhe são impostas durante a graduação. Ficou perceptível que o aluno que apresenta melhor capacidade de planejamento consegue otimizar seus estudos, tornando-se mais competente. Esse fato parece não estar relacionado ao tempo que os estudantes se dedicam aos estudos, uma vez que a maioria dos estudantes da amostra estudam e trabalham simultaneamente, o que aparentemente reforça que é a capacidade de planejar que faz com que os alunos tenham melhor adaptação aos estudos e consequentemente 65 melhor desempenho.

Não foram encontradas diferenciações nos resultados dos alunos do primeiro e do segundo ano, o que pode nos levar a inferir que apesar de a capacidade de se autorregular ser cíclica, esta tende a se manter ao longo da vida, uma vez que os alunos aprendem a

utilizar estratégias e métodos para se adaptarem nesta fase inicial de sua formação. Outro ponto, é o interesse dos alunos no que se refere ao projeto de carreira, ou seja, a finalidade da graduação que é formar profissionais para o mercado de trabalho mostra-se de fato sendo o foco de muitos estudantes que ali se encontram. Isso pode estar ocorrendo em função da necessidade atual do mercado de trabalho, uma vez, que cresce o número de profissionais autônomos e diminuem os tradicionais postos de trabalho com carteira assinada, fazendo com que os profissionais tenham que se dedicar mais a cuidar de seu futuro profissional, e isto, já ocorre desde o início da graduação.

Apesar de este estudo ter apresentado diferenciações quanto aos cursos, nota-se que um estudo mais aprofundado acerca desta variável se faz necessário, uma vez que a amostra se encontra unicamente estabelecida em uma universidade particular, não havendo parâmetros de comparações com outras universidades e outras localidades. Os alunos que apresentaram os melhores escores tanto para competências de estudos quanto no questionário de adaptação acadêmica são de cursos noturnos e das áreas de ciências humanas e sociais (ciências contábeis) e ciências da saúde (fisioterapia) e apresentam no Exame Nacional de Desempenho Escolar a maior nota da universidade em questão.

Considerando que o ingresso no ensino superior envolve uma série de mudanças pessoais, espera-se que o entendimento acerca das dimensões envolvidas no processo de adaptação do aluno e os fatores relacionados ao desenvolvimento de um estudo competente possam ajudar tanto os jovens quanto a instituição a compreenderem as dificuldades encontradas por muitos estudantes em seu processo de aprendizagem e adaptação. Além disso, os dados podem auxiliar no esclarecimento das razões que impelem o aluno a desistir de seu curso, possibilitando as instituições a repensarem seus métodos e processos de ensino aprendizagem, as redes de apoio disponibilizadas aos alunos ingressantes, além de disponibilizar informações importantes para elaboração de propostas de intervenção levando em consideração as particularidades de cada aluno e de cada curso. É importante ressaltar que apesar das limitações dos resultados apresentados, justifica-se a continuidade deste estudo, uma vez que é preciso continuar construindo e validando novos instrumentos para avaliação desses dois fenômenos.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S; CORRÊA, V. P.; MENESES, P. P. M. Avaliação de treinamentos a distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. **Revista de Administração Mackenzie**. v. 11, n. 2, p. 43-67. 2010.
- 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.
- ALMEIDA, L. S; ARAÚJO, A. M. Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos: integração e contextualização. In: ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. (Eds). **Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos**. Portugal: Psicologia & Educação. 2014.
- ALMEIDA, L. S; ARAÚJO, A. M; MARTINS, C. Transição e Adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: ALMEIDA, L. S; CASTRO, R. V. (Orgs). **Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. Universidade do Minho. 2016. p. 146-164.
- ALMEIDA, L. S.; CRUZ, J. F. A. Transição e adaptação acadêmica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. **Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades**. Actas do Congresso Ibérico. 2015.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento de estudantes universitários. **Revista de Avaliação Psicológica**. v.1, n. 2, p. 81-93. 2002.
- ALMEIDA, L. S.; MONTEIRO, S. The reation of career adaptability to work experience, extracurricular activities and work transition in portugueses graduate students. **Journal of Vocation Behavior**. v. 91, p. 106-112. 2015. Disponível em <>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- ANDRETTA, I.; SILVA, J. G.; SUSIN, N.; FREIRE, S. D. Metacognição e aprendizagem: como se relacionam? **Revista PSICO**. v. 41, n. 1, p. 7-13. 2010.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S.; Adaptação ao ensino superior. O papel moderador das expectativas acadêmicas. **Educare, Revista Científica de Educação**. v. 1, n. 1, p. 13-32. 2015.
- ARAÚJO, A. M. et al. Questionário de adaptação ao ensino superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, educação e cultura**. Portugal: Instituto Superior Politécnico Gaya. 2014.
- ARAÚJO, A. M. et al. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. v. 19, n. 2, p. 102-111. 2016.

ARAÚJO, C. M. M. et al. Adaptação da escala de expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes na educação superior. **Revista Avaliação Psicológica**. v. 14, n. 1, p. 133-141. 2015.

ARAÚJO, C. M. 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.

AZEVEDO, A. S.; BARBOSA, A.; DIAS, P. C.; et al. Relacionamento professor-aluno e autorregulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio. **Paideia**. V. 22, n. 52, p. 197-206. 2012.

AZZI, R.G.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**. v. 29, p. 75-94. 2009.

_____. Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, R. G; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas. Alínea. P. 9-23. 2006.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Reviews Psychologist**, v. 52, n. 1, p. 2-18. 1986.

BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. Great minds in management. **Oxford University Press**, p. 9-35. 2005.

BERNARD, R. P.; DAVOK, D. F. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Revista de Avaliação**. v. 21, n. 2, p. 503-521. 2016.

BOEKAERTS, M. Motivation to learn. **International Academy of Education**. p. 8-10. 2005.

BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000.

BORTOLETTO, D. **Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes dos cursos de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 2011.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. v. 12, n. 2, p. 0. 1999.

_____. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para formação de professores. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 18, n. 3, p. 401-409. 2014.

BORUCHOVITCH, E; SANTOS, O. J. X. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicologia, Ciência e Profissão**. v.31, n. 2, p. 284-295. 2011.

BRANDÃO, M. A. G.; PEIXOTO, M. A. P.; SANTOS, G. Metacognição e tecnologia educacional simbólica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. V. 29, n. 1, p. 67-80. 2007.

BRASIL. **Investimento público nas universidades brasileiras**. Portal da Educação – MEC. 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 16 mai. 2017.

BRITO, A. K.; DE FRANÇA, N. M.; ISLANDIA, F. et al. Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. v. 17, n. 2, p. 391-403. 2012

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

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento de informação. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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.igfse.pt/upload/docs/2015/Pub>>. Acesso em 10 out. 2017.

CATANI, A.M.; DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 75, p. 23-29, 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEDRALLI, R. Evasão escolar na Educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.13, n. 3, p. 771-778. 2013.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.), **Educação, carinho e trabalho**. Brasília: Vozes, 2006.

CRONBACH, L. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**. v. 16, p. 297-37. 1951. Disponível em: <<http://bit.ly/2zGOi70>>. Acesso em 15 nov.2017.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Revista Escolar e Educacional**. v. 9, n. 2, p. 215-224. 2005.

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

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

FARIA, L. Conceção 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.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*. v. 6, n. 1, p. 1-10. 2001.

FILIPPI, A.; BORTOLINI, C. C.; DIAS, R. H. Metacognição: o elo de significação entre método, avaliação e aprendizagem. Publicado nos anais do **IX ANPEDSUL**, 2012.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F.; VEIGA-SIMÃO, A. M. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 30-55, 2015.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitário. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 26, n. 4, p. 780-789. 2013.

GUIMARÃES, S. E. R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Orgs.), **Aprendizagem:** processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2010.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESE, P. V. B. Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008.

JOLY, M. C. R. A. et al. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.19, n.1, p. 23-29, 2015.

JOU, I. G.; SPERH, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

LAUTERT, S. L.; SPINILLO, A. G. Estudo de intervenção sobre a divisão ilustrando as relações entre metacognição e aprendizagem. *Educar em Revista*, n. especial, p. 93-107, 2011.

LOURENÇO, A. A; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência & Cognição*. v.15, n. 2, p. 132-142. 2010.

LISBOA, C; KOLLER, S. H. Interação na escola e processos de aprendizagem: fatores de riscos. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Orgs.), **Aprendizagem:** processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARINI, J. A. S.; BORUCHOVITCHI, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e

aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 1, n. 4, p. 102-126, 2014.

NORONHA, A. P. P. et al. Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE)**. v. 13, n. 1, p. 143-154. 2009.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Revista PSICO**. v. 45, n. 2, p. 187-197. 2014.

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.

PIOVEZAN, N. M. **Estudos psicométricos com escala de competências de estudo: avaliação da autorregulação da aprendizagem em universitários**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Francisco, Itatiba, 2013.

PISCALHO, I.; VEIGA-SIMÃO, A. M. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças de 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes. **Interacções**, v. 20, n. 30, p. 72-109, 2014.

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

REUNI. Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116. 2003.

RIBEIRO, I. S.; SILVA, C. F. Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23, n. 4, p. 443-448. 2007.

ROSÁRIO, P. S. L. F. et al. Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010.

ROSÁRIO, P. S. L. F. 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.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**. n. 42, p. 119-142. 2012.

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. et al. Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil. **Relatório técnico não publicado**. Universidade São Francisco/Universidade do Minho. 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, Instituto de Psicologia, São Paulo Capital, 2012.

SILVA-FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/2yqr8SC>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

SISTO, F. F. Interação social, cooperação e aprendizagem. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Orgs.), **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 225-250.

SOARES, A. B.; BALDEZA, M. O. M.; MELLO, T. V. S. Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**. v. 15, n. 1, p. 59-69. 2011.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*. n. 29, p. 27-42. 2009.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Revista Educar**. n. 36, p. 95-107. 2010.

STENBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

TOMÁS, R. A, et al. Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. 48, n. 2, p. 87-107. 2014.

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

ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulated learning and academic achievement: an overview. **Educational Psychologist**, v. 25, n. 1, p. 3-17. 1999.

_____. Achieving self-regulation. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Orgs.), **Adolescence and education, 2, Academic motivation of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002, p. 1-27.

_____. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

_____. Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Orgs.), **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (2ª vias)

Pesquisadora Responsável: Carla Aparecida Pacheco Oliveira

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

Título da Dissertação: Autorregulação da Aprendizagem e Adaptação Acadêmica em alunos do Ensino Superior.

Eu,....., portador do RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Carla Aparecida Pacheco Oliveira e Neide de Brito Cunha, do Curso de Pós Graduação *Strito Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí - Univás.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- O presente estudo tem por objetivo geral buscar possível relação entre a autorregulação da aprendizagem com o processo de adaptação do aluno ao curso escolhido.
- Avaliar a autorregulação da aprendizagem por meio da Avaliação de Competências para Estudo (ACE);
- Avaliar a adaptação acadêmica por meio do Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES);
- Verificar diferenças relacionadas ao sexo;
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- A minha participação na pesquisa não causará riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;
- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (35) 3449-2199;
- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Carla Aparecida Pacheco Oliveira sempre que julgar necessário pelo telefone: (35) 99134-7774;

Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Pouso Alegre-MG, ____/____ de 2016.

Assinatura do Participante: _____



Carla Aparecida Pacheco de Oliveira
carlapacheco.assrh@yahoo.com.br



Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
neidedebritocunha@gmail.com

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTOREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ADAPTAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: Carla Aparecida Pacheco de Oliveira
Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55640116.3.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS do PARECER

Número do Parecer: 1.559.181

Apresentação do Projeto:

Tema da pesquisa: "Autorregulação da aprendizagem e adaptação acadêmica em universitários". O objetivo geral é averiguar se há correlação entre o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e adaptação dos alunos ao entrar na universidade.

A reconfiguração da educação no Brasil tem interferido diretamente na produção do conhecimento e na formação profissional e educacional dos acadêmicos, levando as instituições, principalmente privadas, a adotarem um jogo educacional que privilegie o desenvolvimento de competências específicas e o domínio da inteligência no processo de se educar. Essa reconfiguração esbarra no perfil do acadêmico, que em função de seu histórico de aprendizagem chega às universidades muitas vezes, com recursos cognitivos insuficientes para responder às demandas desse nível de ensino. (CATANI, DOURADO & OLIVEIRA, 2011). Codo e Vasquez-Menezes (2006) questionam os limites adotados pelas instituições educacionais ao estabelecerem o início e o término do processo educacional visto que a formação pode sofrer significativo declínio ao uniformizar os alunos com um aprendizado que se mede em números. Essa realidade traz o desafio de equilibrar forças entre a necessidade de uma formação profissional e social sólida e a necessidade do aluno em adequar-se a um perfil acadêmico o qual, muitas vezes, não possui uma estrutura cognitiva de aprendizagem básica, levando-o a abandonar a universidade logo nos primeiros anos de formação.

Zimmermann (2013), afirma que a autorregulação apropriada de vários recursos pessoais do aluno para que este possa se adaptar ao processo de aprendizagem. Esses recursos envolvem o desenvolvimento de processos metacognitivos e motivacionais que serão utilizados durante os esforços para se aprender. Isso ocorre quando o aluno consegue estabelecer e definir metas superiores de desempenho de forma proativa, monitora seu aprendizado intencionalmente, cria estratégias eficazes para estudar e responder ao feedback de forma adaptativa fazendo com que domine suas dificuldades mais rapidamente e se sinta mais motivado a sustentar seus esforços para aprender. Segundo Cravo (2012), uma das consequências da não adaptação do aluno ao sistema educacional é a evasão escolar que ocorre devido à insatisfação com o curso escolhido e problemas socioeconômicos, que afetam diretamente a motivação para permanência no curso escolhido.

Nesse sentido, se pode pensar que a adaptação do aluno ao curso escolhido e ao processo de aprendizagem tornam-se fatores que irão influenciar na permanência ou não desse acadêmico na universidade. Diante dessas considerações, esta pesquisa visa avaliar se há relação entre o processo de autorregulação da aprendizagem e a adaptação do aluno de nível universitário na carreira escolhida.

A pesquisa é um estudo exploratório, descritivo, correlacional que utilizará análise de dados baseadas no método quantitativo.

Objetivo da Pesquisa:

O presente estudo tem por objetivo geral buscar possível relação entre a autorregulação da aprendizagem com o processo de adaptação do aluno ao curso escolhido.

Objetivos Específicos

- Avaliar a autorregulação da aprendizagem por meio da Avaliação de Competências para Estudo (ACE);
- Avaliar a adaptação acadêmica por meio do Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES);
- Verificar diferenças relacionadas ao sexo;
- Verificar diferenças relacionadas ao curso;
- Correlacionar as médias dos escores dos testes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos são mínimos.

Benefícios: Para os alunos que conheceram suas dificuldades para se adaptarem ao universo acadêmico do ensino superior e para a instituição que conhecerá

as principais dificuldades de seus alunos nos primeiros 2 anos e poderá elaborar programa de adaptação diminuindo a evasão escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande relevância pois um dos principais desafios do sistema educacional é promover a consciência de seus alunos quanto à importância do processo de aprendizagem para a formação social e profissional. Essa formação inicia-se pela escolha do curso e por meio da criação de um vínculo professor\aluno que atuará como facilitador das políticas educacionais estabelecidas no país e pela instituição que acolhe esta relação. Essa configuração tem requerido dos acadêmicos, de nível superior, o desenvolvimento de estratégias comportamentais que os auxiliem em sua adaptação frente à exigência pela aquisição de novos conhecimentos e pelo déficit oriundo de uma formação básica insuficiente para atender às exigências de uma formação universitária.

A pesquisa tem objetivos e metodologia bem definidos e seus resultados são importantes no campo científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos exigidos são apresentados e atende aos padrões estabelecidos pela Lei 466 de 2012.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_703201.pdf	29/04/2016 23:00:10		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_703201.pdf	29/04/2016 21:03:30		Aceito
Outros	Termo_Consentimento_Empresa_Fatima.pdf	29/04/2016 20:55:14	Carla Aparecida Pacheco de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Mestrado.docx	29/04/2016 17:13:25	Carla Aparecida Pacheco de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre Esclarecido	29/04/2016 17:13:05	Carla Aparecida Pacheco de Oliveira	Aceito
Outros	Termo_Concordancia_Instituicao.pdf	29/04/2016 16:57:34	Carla Aparecida Pacheco de Oliveira	Aceito

Outros	QAES_Questionario_Adaptacao_Ensino_Superior.pdf	29/04/2016 16:56:55	Carla Aparecida Pacheco de Oliveira	Aceito
Outros	ACE_Avaliacao_Competicencias_Estudo.pdf	29/04/2016 16:56:09	Carla Aparecida Pacheco de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Projeto_Pesquisa.pdf	29/04/2016 16:55:37	Carla Aparecida Pacheco de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 24 de Maio de 2016

Assinado por:
Rosa Maria do Nascimento
(Coordenador)