

PROMOVENDO O ENGAGEMENT ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ROSA MARIA RIGO | J. ANTÔNIO MOREIRA
MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA | ORGANIZADORES

 edipucrs

**PROMOVENDO
O *ENGAGEMENT*
ESTUDANTIL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:**

reflexões rumo a experiências
significativas e integradoras
na Universidade



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Evilázio Teixeira

Vice-Reitor

Jaderson Costa da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Carla Denise Bonan

Editor-Chefe

Luciano Aronne de Abreu

Antonio Carlos Hohlfeldt

Augusto Mussi Alvim

Cláudia Musa Fay

Gleny T. Duro Guimarães

Helder Gordim da Silveira

Lívia Haygert Pithan

Lucia Maria Martins Giraffa

Maria Eunice Moreira

Maria Martha Campos

Nythamar de Oliveira

Walter F. de Azevedo Jr.

ORGANIZADORES

Rosa Maria Rigo

J. António Moreira

Maria Inês Côrte Vitória

**PROMOVENDO
O *ENGAGEMENT*
ESTUDANTIL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:**

reflexões rumo a experiências
significativas e integradoras
na Universidade



PORTO ALEGRE
2018

© EDIPUCRS 2018

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO Camila Provenzi

PREPARAÇÃO DE ORIGINALS EDIPUCRS

REVISÃO DE TEXTO Autores

IMPRESSÃO E ACABAMENTO Gráfica Epecê

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o QR Code e confira!



Editora Universitária da PUCRS

Fone/fax: (51) 3320 3711

E-mail: edipucrs@pucrs.br

Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P965 Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior : reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade / Rosa Maria Rigo, J. Antônio Moreira, Maria Inês Côrte Vitória organizadores. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2018.

212 p

ISBN 978-85-397-1179-6

1. Ensino superior. 2. Estudantes universitários. 3. Educação. I. Rigo, Rosa Maria. II. Moreira, J. Antônio. III. Vitória, Maria Inês Côrte.

CDD 23. ed. 378

Lucas Martins Kern CRB-10/2288

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do *Código Penal*), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

*“O mundo necessita de uma forma diferente de entender as relações humanas, e isso é o que chamo de insurreição ética [...]. A ideia do respeito ao outro como parte da própria consciência, poderia **engajar** uns aos outros, e ver se assim tem maior eficácia [...]. Isso pode ser uma simples semente para que algo mude.”*
(SARAMAGO, 2000)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 9

PREFÁCIO | 13

**1 *ENGAGEMENT* ACADÊMICO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA
(DIFERENTES NÍVEIS, DISTINTAS CONSEQUÊNCIAS E
RESPONSABILIDADES) | 15**

ROSA MARIA RIGO

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

J. ANTÔNIO MOREIRA

**2 ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: UM ESTUDO COM
ALUNOS DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM | 35**

ANTÔNIO G. LEITE

FELICIANO H. VEIGA

**3 PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA: A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O
ENGAJAMENTO ESTUDANTIL | 63**

ELOISA MARIA WIEBUSCH

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

**4 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES
EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR *ONLINE* | 83**

MARIA DE FÁTIMA GOULÃO

SUSANA HENRIQUES

**5 ENGAJAMENTO NO CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES DE
ENSINO | 103**

PAULO CESAR PORTO MARTINS

PEDRO GUILHERME BASSO MACHADO

**6 ENGAJAMENTO ACADÊMICO: APORTES PARA OS PROCESSOS DE
AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 123**

PRISCILA TRARBACH COSTA

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

**7 AVALIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO COM A ESCALA QUADRIDIMENSIONAL
EAE-E4D | 139**

FILOMENA COVAS

FELICIANO VEIGA

**8 EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ASSOCIADAS
AO FAZER DOCENTE | 161**

BELMIRO JOSÉ DA CUNDA NASCIMENTO

LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA

**9 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENGAJAMENTO ACADÊMICO
DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS | 185**

ANDRESSA WIEBUSCH

ISABEL CRISTINA DOS SANTOS MARTINS

VALDEREZ MARINA DO ROSÁRIO LIMA

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 203

SOBRE OS AUTORES | 205

4 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR *ONLINE*

MARIA DE FÁTIMA GOULÃO

Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância

SUSANA HENRIQUES

Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância, CIES

Resumo

A nossa investigação procurou explorar as estratégias de estudo adotadas por um conjunto de estudantes do ensino superior *online* para se sentirem mais envolvidos neste contexto aprendizagem. A nossa amostra é composta por 82 estudantes, de ambos os sexos, a frequentarem o ensino superior *online*. A média de idade é de 41 anos, sendo a mínima de 27 e a máxima de 65 anos. Estudam neste sistema em média há 3,5 anos. A recolha de dados foi feita através de uma escala com 36 perguntas. Os resultados obtidos os mostram, em geral, uma consciência de como trabalhar nesses contextos. Em termos de comunicação, buscam utilizar o potencial do sistema para contatar professores e colegas. No entanto, eles não usam as potencialidades de comunicação para a preparação de testes presenciais. Em síntese, conhecer as diferentes abordagens que os estudantes fazem ao seu estudo é deveras importante para garantir que o sucesso aconteça. Esta situação tem uma dupla valência. Por um lado,

para os estudantes refletirem sobre as suas práticas e, caso seja necessário, reajustá-las à situação. Por outro, para os docentes poderem adequar práticas, ambiente, *design* por forma a ajudar o estudante a ultrapassar as suas dificuldades. Por fim, acreditamos que devem ser criados ambientes que estimulem os alunos a adquirir estratégias que levem a um adequado monitoramento e avaliação de sua aprendizagem e, com isso, um maior e melhor envolvimento nas aprendizagens.

Palavras-chave: Contextos de Aprendizagem *Online*. Estudantes Adultos. Estratégias de Estudo. Envolvimento.

Introdução

As rápidas e constantes alterações na nossa sociedade, bem como as evoluções, ao nível tecnológico, que obrigam a uma constante atualização de conhecimentos, providenciam, desta forma, constantes oportunidades de aprendizagem. O sucesso crescente deste sistema de ensino deve-se à qualidade do mesmo, assim como das características que lhe servem de base. Ou seja, o ensino *online* realiza-se em qualquer parte do mundo e a qualquer hora devido à ausência de constrangimentos de tempo e de espaço. Basta, pois, existir um computador com ligação à internet.

Sabemos que a literacia digital é uma competência importante no século XXI. Esta competência foi recomendada pela Comissão Europeia (2007) como uma das Competências Chave no mundo atual. De acordo com este organismo, a mesma é definida como

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet (p. 7).

Para Levy (2000) o ciberespaço é a virtualização da comunicação. Neste sistema a interatividade assume um papel central. Este mesmo autor define o ciberespaço como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 17). Aliado a este conceito surge o de cibercultura que significa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 2000, p. 17).

O ensino *online* trouxe, também, novos desafios, entre outros, pedagógicos. Do lado do estudante novas de aprender, diferentes formas de abordar as questões inerentes a cada unidade curricular. Existe, pois, uma flexibilidade na abordagem, na seleção das estratégias de aprendizagem, na forma como interage com o docente, com os colegas da sua turma virtual e também com os diferentes canais em que possam ser disponibilizados os conteúdos programáticos. Esta flexibilidade permite ao estudante adequar o seu estilo de aprendizagem na abordagem aos conteúdos. Esta forma de aprender e ensinar tem implicações ao nível do ensino superior. O desenvolvimento do ensino *online* tem vindo a ficar, de uma forma rápida, um poderoso aliado do ensino superior que, cada vez mais, faz parte integrante do sistema de ensino. A integração deste modo de aprender e ensinar conduz a redefinir espaços, interações, abordagens, estratégias, papéis, entre outros. O sistema de ensino *online* coloca no centro da aprendizagem o estudante que deve ser envolvido em todo o processo.

Os contextos de aprendizagem *online*

De acordo com o que referimos anteriormente é neste contexto que o conhecimento, que cada um tem, da forma como lida com as atividades de aprendizagem, se tornou um poderoso instrumento na atualidade (BJORK; DUNLOSKY & KORNELL, 2013). A compreensão das atividades de aprendizagem e dos processos associados promove a compreensão, a retenção e a transferência das aprendizagens.

Esta “nova” forma de ensinar e aprender trouxe mudanças em nível pedagógico e na interação com todos os elementos que fazem parte desse núcleo. Ou seja, surgiu a necessidade de repensar todo o ambiente em que a aprendizagem acontece. Com isso surgiram novos campos de estudo, tantos teóricos como conceituais, para entender e adaptar práticas ao mundo do ensino/aprendizagem *online*.

Hacker *et al.* (s.d.) referem que os estudantes podem ser agentes dos seus próprios pensamentos e comportamentos, podem monitorizar os seus conhecimentos ou competências, estabelecer os seus objetivos de aprendizagem, delinear e controlar as estratégias/plano para os alcançar, monitorizar o progresso, para possíveis regulações dos mesmos e, por fim, avaliar se os objetivos foram alcançados. Tudo isso se traduz naquilo que Zimmerman (2000) denomina de autorregulação dos comportamentos. De acordo com esse autor, o conceito de autorregulação pode ser definido como *self-generated thoughts, feelings and actions for attaining academics goals* (ZIMMERMAN, 1998). O elemento-chave da autorregulação é a automonitorização que envolve a observação e o acompanhamento do próprio desempenho, assim como dos próprios resultados. Isso de maneira a compreender o seu processo de aprendizagem e aplicar essas estratégias em futuras situações, caso elas se venham a revelar adequadas (Figura 1).

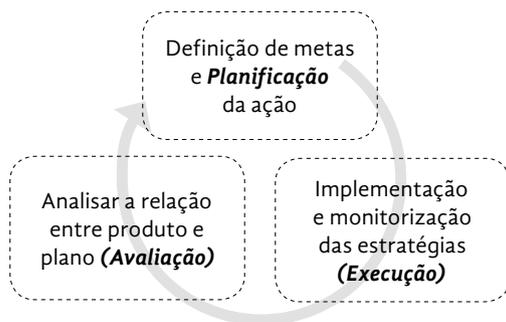


Figura 1. Modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem.

Fonte: adaptado de Zimmerman (1998, p. 83).

Leclercq e Boudreau (1995) definem um bom estudante como sendo *uma pessoa que resolve bem os problemas de aprendizagem* (p. 155); é um bom regulador da própria aprendizagem. Para estes autores a aprendizagem é um *processo regulado de resolução de problemas* (p. 155). Este processo pode ser decomposto em seis grandes fases, e o bom estudante é aquele que consegue gerir bem cada uma delas. Este processo pressupõe a análise das necessidades, a definição de objetivos, a planificação das estratégias de aprendizagem, a execução, a observação e, finalmente, as decisões. As mesmas podem ser operacionalizadas de forma a ser apresentada a seguir.

Poderemos dizer que um estudante competente se sente responsável pela própria aprendizagem e desempenha, no processo, um papel ativo. Sabe planificar a aprendizagem a partir da análise das necessidades e gerir o processo, com vista a alcançar os objetivos a que se propôs. Para isso sabe distinguir quais os tipos de operações intelectuais de que necessita utilizar; sabe escolher os métodos e materiais pedagógicos de que necessita e que mais se adéquam ao seu estilo de aprendizagem; e, por último, sabe tomar decisões e colocar questões que lhe possibilitem avançar e avaliar as evoluções. Esse papel ativo permite ao estudante ser observador e interventor no seu contexto, definindo metas e agindo para as alcançar.

Pesquisas no campo das estratégias de aprendizagem/estudo mostraram uma associação entre essas variáveis e os resultados académicos. Diferentes estudos no campo das estratégias de aprendizagem, além de aprender a autorregulação, apontam para os benefícios de os alunos conhecerem suas potencialidades, bem como os mecanismos que utilizam para construir seus conhecimentos (HACKER; BOL; KEENER, s.d.; AZEVEDO & CROMLEY, 2004; AZEVEDO, 2005). O autoconhecimento, a capacidade de refletir sobre seu curso de aprendizagem, definir objetivos de aprendizagem e a capacidade de desenvolver planos de autorregulação para atingir seus próprios objetivos são extremamente importantes para alcançar o sucesso académico. De acordo com Zimmerman (1990), os estudantes autorregulados veem a aquisição como um processo sistemático e controlável, e aceitam maior responsabilidade pelos seus resultados de realização (p. 4).

A metacognição é outro constructo a ter em conta nesta área. Por outras palavras, a capacidade dos alunos de refletirem sobre seus conhecimentos, o modo como são produzidos e a capacidade humana de estar ciente de seus processos mentais (FLAVELL, 1976). Para Doly (1999) a metacognição,

[...] situa o aluno numa relação epistemológica com o saber fazendo dele um construtor e não um consumidor de conhecimento, o que confere uma autonomia em relação ao auto progresso e, conseqüentemente, aos estudantes. Ao mesmo tempo, assegura a sobrevivência da cultura garantindo sua transmissão e sua renovação (p. 20).

O *e-learning* promove autonomia nos alunos e interatividade. A flexibilidade desses sistemas permite que os alunos escolham estratégias de estudo de acordo com suas características e necessidades. Na aprendizagem *online*, há um interesse particular em que os alunos adquiram estratégias de estudo adequadas e os conheçam para se autorregularem sua aprendizagem (GOULÃO, 2009; MOOIJ, 2009). Vivemos numa sociedade que apela a essas competências, que permitem que os indivíduos se adaptem rápida e eficazmente a novos desafios. Por essa razão, as pesquisas atuais mostraram a importância de incentivar, nos alunos, controlo do seu processo de aprendizagem. O impacto de uma pedagogia mais pessoal, social e participativa é distinguida (MCCLOUGHLIN; LEE, 2010).

Os ambientes virtuais de aprendizagem promovem um papel mais ativo dos alunos na construção do autoconhecimento (GOULÃO, 2010). Esses ambientes propiciam diferentes formatos de apoio à aprendizagem, que permitem aos alunos de fazerem uma escolha adequada, de acordo com os conteúdos abordados e seu próprio estilo de aprendizagem.

Isso resultou numa mudança na conceção dos processos de aprendizagem. O conceito tradicional de aprendizagem centra-se principalmente no professor. Ele é o detentor do conhecimento e transmite-o aos alunos, que são vistos como recetores passivos que, simplesmente, reproduzia

o discurso do professor. Podemos dizer assim que a aprendizagem por transmissão deu lugar a uma aprendizagem interativa. Nesta, o aluno passa a ter um papel ativo na construção do conhecimento (UNESCO, 2004). Pesquisas de Azevedo e Cromley (2004) apontam para as consequências que o *design* de ambientes de aprendizagem tem sobre a aprendizagem. Portanto, concluímos, por um lado, que os professores precisam reconhecer essa situação e tentar orientar os alunos para que eles possam regular sua própria aprendizagem. Por outro lado, os *designers* desses ambientes precisam criar estruturas que permitam que os alunos se autorregulem no seu processo de aprendizagem.

Toda essa flexibilidade permite adaptar cursos e conteúdos às características individuais dos alunos, otimizando a aprendizagem. O trabalho colaborativo entre os estudantes ganha uma nova dimensão. Permite ter estudantes em várias partes do mundo para produzir conhecimento juntos. Essa dimensão sociocultural também é importante. Facilita o conhecimento de diferentes realidades, diferentes características, diferentes formas de pensar e agir. Eles são elementos relevantes para compartilhar ideias.

Deve ser lembrado que essas mudanças se estendem a várias partes. Entre eles, destacam-se a política institucional, o papel do professor, o papel do aluno, o ambiente, a pedagogia, o desenho do currículo, os recursos e a interação. Além desses elementos, o processo de aprendizagem também é levado em conta. As diferentes teorias da aprendizagem apontam para algumas ideias comuns (SIEMENS, 2005). De acordo com a sua leitura, todas as teorias de aprendizagem têm a ideia de que o conhecimento é um objetivo que pode ser alcançado através do raciocínio ou experiência. As teorias de aprendizagem concentram-se no próprio processo de aprendizagem, não no valor do que está sendo aprendido. Neste contexto, a Siemens propõe uma nova teoria da aprendizagem – o *conectivismo* (SIEMENS, 2005). Esta teoria, em geral, defende que a aprendizagem é um processo que ocorre em ambientes difusos de mudança de elementos centrais – que não estão completamente sob o controle do indivíduo. Para essa teoria, é vital distinguir informações relevantes de informações que não o são.

Algumas consequências dos contextos de aprendizagem *online*

Um dos objetivos da aprendizagem é permitir aos estudantes adaptarem-se. Assim, numa tarefa de adaptação, o estudante deverá comparar a situação existente às suas expectativas e procurar uma forma que lhe permita colmatar o hiato entre o atual e o futuro. A consecução de tal objetivo pressupõe a motivação para levar a cabo as tarefas necessárias.

Encontramos aqui duas ordens de fatores. Por um lado, os fatores que se prendem com o reconhecimento da tarefa, os meios necessários para prosseguir com o processamento da informação e, por outro, os fatores que levam o estudante a iniciar o processo. Não basta que o estudante se envolva cognitivamente na tarefa. É, também, necessário que o seu envolvimento seja de ordem afetiva. Cognição e afetividade são as duas faces da mesma moeda, o aprender.

Henry e Pudelko (2003) lembram que a aprendizagem é um processo social, mesmo em ambientes virtuais. Aprender implica comunicar de forma direta ou mediada pela tecnologia. Nos ambientes virtuais de aprendizagem é necessário dar particular atenção à construção dos cenários de aprendizagem, à seleção dos conteúdos, dos materiais de suporte, às metodologias de forma a ir ao encontro das diferenças individuais de cada estudante e com isso permitir o diálogo. Os ambientes virtuais de aprendizagem privilegiam e assentam na construção de um estudante autónomo e automotivado.

É da responsabilidade do professor diversificar as formas de alcançar o conhecimento, como, também, de trabalhar e de avaliar de forma a que todos se sintam integrados na comunidade de aprendizagem. Isto pode ser feito pela forma como a aula se estrutura e pelos canais que se utilizam (GOULÃO, 2012). Cabe, pois, ao professor criar e desenvolver ambientes onde os estudantes se sintam envolvidos quer de um ponto cognitivo, de um ponto afetivo, quer ainda de um ponto de realização.

Sabemos que esses aspetos pesam extraordinariamente na aprendizagem *online*, pois, neste sistema de ensino, o esforço solitário dos estudantes pode ser gerador de obstáculos, quer de ordem cognitiva, quer de

ordem afetiva, que, por sua vez, se vão repercutir na sua aprendizagem (GOULÃO, 2011) e até levar ao seu abandono.

Segundo alguns autores (SILVA; VEIGA; PINTO; RIBAS, 2017; VEIGA *et al.*, 2012), envolvimento dos estudantes no seu contexto de aprendizagem é importante para o seu desempenho acadêmico e facilitador dos relacionamentos interpessoais e, com isso, previne o abandono escolar (p. 5). Segundo VEIGA (2013), o conceito de envolvimento na escola é um conceito multidimensional e faz apelo à dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. Em Silva, Veiga, Pinto e Ribas (2017) é reforçada a relação entre o envolvimento dos estudantes, os seus resultados escolares e, conseqüentemente, o abandono do seu projeto de formação acadêmica.

O abandono dos estudantes, antes de concluírem os seus estudos, é um fator que tem sido investigado. A taxa de abandono é elevada, sendo a gestão do tempo um fator a ter em conta. Outros fatores prendem-se com a frustração, a insatisfação, a falta de confiança e a motivação que têm implicações para a persistência dos estudantes em continuar sua educação. Ou seja, algumas das razões para o abandono dos alunos na educação *online* são a sensação de isolamento, frustração e falta de contato. A motivação e o apoio também foram razões encontradas. Para que o apoio/suporte seja adequado, é necessário saber onde os estudantes estão e do que precisam (LEHAMAN; CONCEIÇÃO, 2014). Necessidades diferentes implicam diferentes tipos de apoio (GOULÃO; CEREZO, 2017).

As variáveis que contribuem para promover os fatores citados acima podem ser encontradas nos alunos e na instituição/sistema que os recebe. O *feedback* que é dado aos alunos tem um duplo sentido: por um lado, permite ao aluno ajustar suas estratégias de estudo e aprendizagem; por outro lado, percebe que há alguém do outro lado que está com ele (GOULÃO *et al.*, 2015). *There is a way of overcoming this state of affairs – through supporting distance students for success* (SIMPSON, 2012, p. 11). *This support can be understood at different levels. I will define student support in the broadest terms, as hall activity beyond the production and delivery of course materials that assist in the progress of students to success in their studies* (SIMPSON, 2012, p. 13).

O apoio pedagógico aos alunos diz respeito ao apoio na aprendizagem de competências mais adequadas ao estudo (EADTU, 2016). A permanência ou o abandono dos alunos no sistema de educação on-line é um assunto que diz respeito a todos aqueles que trabalham neste tipo de sistema de aprendizagem. Woodley e Simpson (2004) dizem que “A maioria dos alunos desistem por causa da motivação reduzida. A primeira coisa que os alunos fazem quando estão perdendo a motivação é parar de visitar *sites*, assistir a *podcasts* e assim por diante” (p. 465). Uma das causas dessa possível desmotivação pode ser devido à ineficácia das estratégias utilizadas pelos alunos para trabalhar os conteúdos científicos. Radonvan (2011) encontrou em seu estudo uma forte relação entre motivação, valor da tarefa, autoeficácia e o esforço para autorregular estratégias. A autorregulação da aprendizagem é um fator primordial para um controle ativo do processo de aprendizagem.

Os resultados do estudo de Macejka (2014) apontam para que os alunos com uma orientação mais interna usem estratégias de regulação metacognitiva mais frequentemente. Essas estratégias tornam-se mais sofisticadas ao longo de seu ritmo de aprendizagem. É extremamente importante fazer os alunos pensarem sobre suas estratégias de aprendizagem, para que eles se tornem mais autônomos e mais experientes no seu processo de aprendizagem, assegurando assim a motivação e, conseqüentemente, a continuação e o sucesso acadêmico.

É neste contexto que surge o nosso estudo. Este tem como objetivo identificar as estratégias de aprendizagem de um grupo de estudantes em contexto de aprendizagem *online*.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 82 estudantes que frequentavam a licenciatura X, em contexto *online*. Todos eram trabalhadores estudantes, com

formação profissional muito diversificada. Sobre o género dos sujeitos da amostra, 21% eram do sexo masculino e 79% do sexo feminino. A idade deles variava entre os 27 e os 65 anos. A média de idade era de 41 anos. A média de anos na educação *online* foi de 3,5 anos.

Instrumento

A recolha de dados foi feita através de um questionário composto de 2 partes. A primeira parte prende-se com a caracterização da amostra. A segunda parte é sobre as *Estratégias de estudo* ($\alpha=.888$).¹ Esta segunda parte é composta de 8 subescalas. Cada subescala é composta por um conjunto de questões. Para cada um dos itens, das diferentes subescalas, a resposta era dada numa escala de 5 pontos (1 - sempre e 5 - nunca). Apesar de existirem 8 subescalas apenas nos iremos debruçar sobre as que encontram na Tabela 1.

Tabela 1. Valores α das subescalas.

α	a) Objetivos e motivações	b) Frequência na sala virtual	c) Gestão do tempo	d) Comunicação	e) Estratégias gerais de estudo
	.725	.727	.639	.525	.701

Procedimento

Após a adaptação do questionário o mesmo foi desenvolvido no *Google Docs*. A disponibilização aos estudantes foi feita numa unidade curricular, comum a várias áreas do saber. Foi aí colocado um *link* para o questionário solicitando

¹ Adaptado de *Study Habits Checklist*. Disponível em: <www.lehigh.edu/~inacsup/cas/pdfs/StudySkills_Checklist.pdf>.

a participação dos estudantes. O questionário iniciava-se com uma introdução que tinha como objetivo contextualizar o trabalho quanto aos objetivos do mesmo. Era ainda reforçado o pedido de participação dos estudantes. O questionário foi disponibilizado aos estudantes no final do 1º semestre.

Resultados

Subescala autoconfiança

<i>Subescala autoconfiança</i>					
%					
Perguntas	1	2	3	4	5
1. Estou confiante do que posso fazer com as minhas aprendizagens.	25,6	46,3	26,8	1,2	0
2. Tenho uma perspetiva positiva e otimista sobre as minhas aprendizagens.	35,4	51,2	11	2,4	0
3. Defino metas realísticas e trabalho para as alcançar.	31,7	41,5	26,8	0	0
4. Conheço os meus pontos fortes e como utilizá-los para alcançar o sucesso.	23,2	52,4	24,4	0	0

Subescala frequência na sala virtual

<i>Subescala frequência na sala virtual</i>					
%					
Perguntas	1	2	3	4	5
1. Acedo regularmente à minha turma virtual.	46,3	26,8	19,5	6,1	1,2
2. Acedo à turma virtual com a leitura dos textos/materiais em dia.	22	35,4	31,7	11	0

Verificamos que a maioria dos estudantes diz aceder regularmente à sua classe virtual. Mas, no que diz respeito ao acesso com as leituras em dia, a situação é um pouco diferente. As pontuações maioritárias vão para o 2 e 3, tendo o valor 4 uma posição considerável.

Subescala gestão do tempo

Fazem parte da subescala *Gestão do tempo* 5 questões relacionadas com a calendarização e organização do tempo de estudo.

Subescala gestão do tempo
%

Perguntas	1	2	3	4	5
1. Tenho um cronograma de estudo com tempos definidos para estudar cada assunto/matéria.	0	30,5	32,9	22	8,5
2. Equilibro o meu tempo de estudo com o tempo de recreação e de lazer.	75,6	15,9	7,3	1,2	0
3. Tenho um calendário, por semestre, onde marco as datas dos exames, dos projetos e das avaliações.	20,7	32,9	29,3	12,2	4,9
4. Mantenho uma agenda semanal das minhas atividades.	20,7	32,9	29,3	12,2	4,9
5. Estudo nos fins de semana.	45,1	37,8	12,2	2,4	2,4

O resultado dos itens desta subescala aponta para algumas fragilidades na gestão do tempo. Apesar de a grande maioria destes estudantes afirmar ter um calendário semestral para anotarem as tarefas nesse período, a situação é um pouco diferente quando se trata de gerir o tempo ou as tarefas mais em particular. Verificamos alguma dificuldade nessa gestão em função das tarefas específicas dos diferentes assuntos, assim como articular tempo de estudo e de lazer.

Subescala comunicação

<i>Subescala comunicação</i>					
%					
Perguntas	1	2	3	4	5
1. Procuo a ajuda dos professores quando necessito.	22	34,1	28,0	12,2	3,7
2. Comunico, também, com os meus colegas para partilha de ideias e ajuda.	11	31,7	37,8	12,2	7,3

De acordo com estes resultados a comunicação não é um elemento muito valorizado por estes estudantes. No entanto, há uma maior aproximação ao professor do que aos colegas.

*Subescala estratégias gerais de estudo**Subescala estratégias gerais de estudo*
%

Perguntas	1	2	3	4	5
1. Planifico com bastante tempo de antecedência para cumprir as tarefas.	15,9	25,6	47,6	11	0
2. Cumpro todas as tarefas a tempo.	28	26,8	37,8	7,3	0
3. Utilizo uma agenda para anotar as informações mais importantes.	36,6	19,5	20,7	15,9	7,3
4. Trabalho, em primeiro lugar, as unidades curriculares em que tenho mais dificuldade.	9,8	25,6	46,3	9,8	8,5
5. Defino objetivos específicos para cada sessão de estudo.	9,8	23,2	45,1	15,9	4,9
6. Tenho um local específico para estudar, longe de distrações	51,2	24,4	13,4	7,3	3,7
7. Faço intervalos quando estudo.	39,0	40,2	13,4	7,3	0
8. Utilizo o meu melhor estilo de aprendizagem quando estudo.	23,2	48,8	26,8	1,2	0
9. Compreendo onde, quando e como estudar melhor.	35,4	45,1	17,1	2,4	0
10. Tenho o meu livro de notas e o meu material organizado para facilmente encontrar o que preciso.	48,8	31,7	15,9	3,7	

Os resultados apresentados na tabela apontam para uma quase ausência de programação das tarefas, o que pode estar na base do não cumprimento atempado das mesmas.

Apesar de, maioritariamente, afirmarem que “Utilizo uma agenda para anotar as informações mais importantes”, o que pode implicar alguma preocupação em sistematizar o conteúdos de aprendizagem, as respostas que nos são dadas à questão “Trabalho, em primeiro lugar, as unidades curriculares em que tenho mais dificuldade” apontam para uma falta de hierarquização das prioridades.

Os resultados das *estratégias gerais de estudo* vão no mesmo sentido dos resultados obtidos com a pergunta anterior. Ou seja, a ausência de definição de objetivos específicos nas sessões de estudos. Contudo, a grande maioria afirma ter um local específico para estudar, longe das distrações.

Estes estudantes afirmam, maioritariamente, saber onde, quando e como estudar melhor. No entanto, parece existir uma aparente contradição quando o resultado à questão “Utilizo o meu melhor estilo de aprendizagem quando estudo” não vai no mesmo sentido. As respostas dadas à questão “Tenho o meu livro de notas e o meu material organizado para facilmente encontrar o que preciso” exprimem uma preocupação em manter os materiais de estudo organizados e de rápida utilização.

Conclusão

Como dissemos no início, o nosso objetivo era conhecer as diferentes abordagens ao estudo do nosso grupo de estudantes. Constatamos que, embora esses alunos apresentem um alto grau de autoconfiança em suas habilidades e em seus objetivos de aprendizagem, isso nem sempre significa que eles usem as estratégias adequadas para alcançá-los. Isso é mais perceptível na gestão do tempo, na utilização dos meios de comunicação disponíveis e, também, na orientação de seus estudos para assuntos que

trazem mais dificuldades. Também está claro que há ausência de regulamentação e definição de metas para as sessões de estudo.

Como já dissemos anteriormente, esse tipo de ambiente de aprendizagem promove a responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem. Richardson (2003), no estudo que realizou, verificou que *Students' perceptions of academic quality were positively associated with their adoption of desirable approaches to studying and negatively associated with their adoption of undesirable approaches* (p. 443).

A abordagem que é feita para estudar e para aprender influencia nos resultados educacionais (melhorando ou prejudicando os mesmos). É pertinente que os professores tenham conhecimento da abordagem que os estudantes têm (BROWN; WHITE; WAKELING; NAIKER, 2015). O estudo de Sun e Richardson (2016) vai no mesmo sentido. Segundo os autores, existe uma relação causal bidirecional entre as variações nas percepções dos alunos sobre o ambiente acadêmico e as variações no comportamento do estudo dos estudantes que frequentam disciplinas acadêmicas mais tradicionais.

É dever dos professores diversificar os meios de apropriação do conhecimento e incentivar estilos de trabalho que permitam que cada aluno se sinta integrado na comunidade de aprendizagem. Isso deve ser feito através do desenho curricular do conteúdo, bem como dos materiais de apoio (GOULÃO, 2012). Os resultados do estudo confirmam a existência de uma associação estrita entre a percepção dos alunos sobre a qualidade dos cursos e o estilo de aprendizagem adotado por eles nesses mesmos cursos. Em outras palavras, a abordagem do estudo depende de como os conteúdos são percebidos, seu contexto e tarefas de aprendizagem (RICHARDSON, 2005).

Referências

AZEVEDO, Roger. Using hypermedia as metacognitive tool for enhancing student learning? The role self-regulated learning. *Educational Psychologist*, v. 40, n. 4, p. 199-209, 2005.

_____. Using hypermedia as metacognitive tool for enhancing student learning? The role self-regulated learning. *Educational Psychologist*, v. 40, n. 4, p. 199-209, 2005.

AZEVEDO, Roger; CROMLEY, Jennifer G. Does training on self – regulated learning facilitate student’s learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 3, p. 523-535, 2004.

BLAKEY, Elaine; SPENCE, Sheila. Developing metacognition. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 2000. Disponível em: <<http://ericae.net/edo/ED327218.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BROWN, Sthepen *et al.* Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in an Introductory Course in Chemistry. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 12, n. 3, 2015.

DIAS, Paulo; MOREIRA, Darlinda; MENDES, António Quintas (coord.). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Lisboa: Universidade Aberta, 2018.

DOLY, Am. *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos (tradução)*. Porto: Porto Editora, 1999.

EADTU Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301682225_Quality_Assessment_for_E-learning_a_Benchmarking_Approach>. Acesso em: 1 jul. 2018.

EUROPEAN COMMISSION. *Safer Internet for Children: Qualitative Study in 29 European Countries, National Analysis: Portugal*, Lisboa, European Commission 2007.

FLAVELL, John H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

GOULÃO, Maria de Fátima. Metacognition, Learning Styles and Distance Education. In: SUBHI-YAMIN, T. *Excellence in Education 2008: Future Minds and Creativity*. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education. Ulm- Germany: ICIE, 2009.

_____. How ICTs are changing the educational field. *Conference Interactive Conference on Computer Aided Learning - ICL2010*, 5^o, 2010, Hassel September 15 -17, p. 1-8, 2010.

GOULÃO, Maria de Fátima *et al.* Success, permanence and persistence of online distance higher education students. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.1, A1-025, 2015.

GOULÃO, Maria de Fátima; CERESO, Rebeca. Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: uma proposta de trabalho. *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. E-book, Editor: Universidade Aberta Coleção: Educação a Distância e eLearning, n. 3, 2017.

HACKER, Douglas; KEENER, Mat. Metacognition in education: a focus on calibration. In: DUNLOSKY, J.; BJORK, R. (Eds.). *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, in press.

HENRY, France; PUDELKO, Béatrice. Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, Wiley, v. 19, p. 474-487, 2003.

LECLERCQ, Dodinval; BOUDREAU, Denis. *Actas do Deuxième colloque européen sur l'autoformation, USTL/CUEEP*. Autoformation & Hypermédias: Qu'est-ce qu'un bon auto-apprenant?, p. 155-161, 1995.

LEHAMAN, Rosemary M.; CONCEIÇÃO, Simone. *Motivating and retaining online students*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

LEVY, Pierry. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

MACEJKA, Marián. The role of grade level and locus of control in self-regulate learning strategies of college students. *Journal of Education, Psychology and Social Sciences*, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2010.

MCLOUGHLIN, Catherine; LEE, Mark. Personalised and self-regulated learning in the web 2.0 era: international exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 26, n. 1, p. 28-43, 2010.

MOOIJ, Ton. Education and ICT-based self-regulation in learning: theory, design and implementation. *Educational Information Technology*, v. 14, p. 3-27, 2009.

RADOVAN, Marko. The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 10, n. 1, p. 216-222, 2011.

RICHARDSON, John. Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, v. 31, n. 1, p. 7-27, 2005.

_____. Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*, v. 34, n. 4, p. 433-442, 2003.

RICHTER, Olaf Zawacki; ANDERSON, Terry. *Online Distance Education – toward a research agenda* pub. Disponível em: <<http://www.aupress.ca/index.php/books/120233>>. Acesso em: 6 maio 2018.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2005.

SILVA, Cláudia Ribeiro da *et al.* Envolvimento dos alunos na escola e suas percepções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, v. extr. 5, p. 5-32, 2017.

SIMPSON, Ormond. *Supporting students for the success in online distance education*. London: Routledge, 2012.

SUN, Haoda; RICHARDSON, John. Students' perception of academic environment and approaches to studying in British postgraduate business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 41, n. 3, p. 349-399, 2016.

UNESCO. *Las tecnologia de la información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo, Uruguai: Ediciones Trilce, 2004.

VEIGA, Feliciano *et al.* Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho acadêmico – sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 46, n. 2, p. 31-47, 2012.

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

_____. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, v. 33, n. 2/3, p. 73-86, 1998.

_____. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000.