



ISSN: 2310-0036

Vol. 1 | Nº. 11| Ano 2020

## Estratégias de Aprendizagem em grupo. Perceções de Alunos e Professores

### Group Learning Strategies. Student and Teacher Perception

---

#### Ana Júlia Saltiel

Universidade Católica de Moçambique  
[ana.saltiel@ucm.ac.mz](mailto:ana.saltiel@ucm.ac.mz)

#### Resumo

O processo de aprendizagem, no ensino superior, tem sido marcado por certas mudanças, na relação entre o estudante e docente. O estudante passa a ser corresponsável da própria aprendizagem. Com este artigo, procuramos compreender as estratégias da aprendizagem por parte dos estudantes do primeiro ano dos cursos de Gestão de Recursos Humanos e de Marketing e Relações Públicas, que ingressaram em 2016, e seus professores, sobretudo na disciplina de Matemática. A pesquisa assumiu um desenho metodológico de estudo de caso e teve uma abordagem qualitativa baseada no paradigma compreensivo e interpretativo. Os resultados levam a concluir que a estratégia da aprendizagem que os estudantes mais usam é o estudo em grupo, onde resolvem os exercícios e consolidam a matéria de forma conjunta. Mas, é da responsabilidade de cada estudante, aprofundar mais, de forma individual, dependendo do nível de assimilação da matéria. O estudo em grupo, pode potenciar a aprendizagem e desenvolver o processo de autorregulação. Mas, para tal, há que se acutelar condições como responsabilidade do aluno e do professor, comprometimento e foco.

**Palavras-chave:** Estratégia de estudo; Aprendizagem; autorregulação.

#### Abstract

The learning process in higher education was marked by certain changes in the way we are presenting the study. The student becomes a correspondent of his own learning. Through this article, we seek to understand what study strategies students use to develop learning on the part of the first year students of the Human Resources Management and Marketing and Public Relations courses, which started in 2016, and their teachers, especially in the subject of Mathematics. The study assumed a methodological design of case study and the qualitative approach was based on the comprehensive and interpretive paradigm. The results led to the conclusion that the learning strategy that students use most is group study, where they solve exercises and consolidate a subject together, but it is the responsibility of each student to study more individually, depending on level of assimilation of the learning material. Group study can enhance learning and develop the self-regulation process, but for this, there are additional conditions such as student and teacher responsibility, commitment and focus.

**Keywords:** Study strategy; Learning; self-regulation.

---



Rua: Comandante Gaivão n° 688  
C.P.: 821  
Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>  
Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>  
Email: [reid@ucm.ac.mz](mailto:reid@ucm.ac.mz)  
Tel.: (+258) 23 324 809  
Fax: (+258) 23 324 858  
Beira, Moçambique

## 1. Introdução

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa do doutoramento em ciências da educação. O objectivo da investigação foi de perceber quais são as estratégias de estudos que os estudantes e os professores usam para desenvolver a aprendizagem. E como forma de operacionalizar o objetivo principal propusemos algumas questões que nortearam a investigação: que estratégias de estudos os alunos usam? Será que as estratégias de aprendizagem ajudam o estudante a se autorregular?

A planificação do trabalho, obedece à seguinte sequência: no primeiro momento, damos uma visão geral, onde mostramos o problema de investigação, problematização, os objetivos e as bases que as justificaram; de seguida trazemos o panorama conceptual e as teorias relacionadas com a investigação, apresentamos o desenho metodológico da investigação e a sua justificação, caracterizamos os participantes, apresentamos os instrumentos e os procedimentos assim como o tratamento dos dados; mais além, fizemos a apresentação, a análise e a discussão dos dados obtidos e por fim temos a conclusão, onde apresentamos a síntese das respostas às questões de investigação levantadas, tendo em conta o cruzamento dos resultados das autoavaliações, dos grupos de discussão, da entrevista ao professor, das análises documentais e do registo das observações das aulas bem como a revisão da literatura.

Consideramos o estudo relevante, na medida em que, actualmente o centro da aprendizagem se situa no próprio aluno e o professor toma o papel de facilitador e orientador desta aprendizagem. Torna-se pertinente que o aluno consiga conceber estratégias facilitadoras da aprendizagem. O nosso estudo pode ser considerado exploratório e descritivo, na medida em que ele assume um carácter semi-indutivo e compreensivo, que se circunscreve ao paradigma interpretativo e se enquadra na epistemologia da compreensão que se apoia no especto individual e específico da relação entre um sujeito e um objeto “cuja existência é independente e se afirma na mutualidade existencial, portanto única para cada situação concreta” (Paszkievitz, 1997, p. 213).

Assumimos uma abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso, por se preocupar mais em compreender com profundidade as complexas relações entre o facto ou fenómeno, com recurso à descrição das experiências em contexto.

## 2. Opção Metodológica

O estudo assumiu um desenho metodológico de estudo de caso, segundo Yin (2003). Escolhemos essa modalidade pelo facto de pretendermos estudar com relativa profundidade o problema, ouvindo um número considerável de sujeitos, observando as práticas e analisando um conjunto de diferentes documentos normativos e pedagógicos, referente a uma realidade específica de uma turma, numa universidade moçambicana, no ano lectivo de 2016.

As questões colocadas orientaram a que o nosso estudo tivesse uma abordagem especialmente qualitativa, com base no paradigma compreensivo interpretativo, mas também usamos uma base quantitativa para tratar alguns dos nossos dados. Face a esses dados, foi importante utilizar análises estatísticas adequadas, recorrendo ao programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 24.

Para garantir a consistência e fiabilidade das informações recolhidas, optou-se por fazer uma triangulação dos nossos métodos e instrumentos, assim como também das respectivas fontes. A triangulação auxilia na resolução de questões de validade, na medida em que a utilização de diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados acarreta uma variedade de medidas para o mesmo fenómeno (Lesserd- Herbet & Boutin, 2010; Yin, 2003). Usou-se, portanto, mais do que um método e instrumento, especificamente, as autoavaliações, a entrevista, os grupos de discussão, análise documental e a observação de aulas. As fontes foram mais do que uma, os alunos, o docente da disciplina e documentos.

---

Para isso, nos baseamos em Yin (2003), que sugere o uso de variados instrumentos e fontes para recolher o mesmo tipo de informação, por considerar, por um lado, que ajuda a recolher uma série de informações sobre as questões históricas, atitudes e comportamentos, por outro lado, as conclusões e resultados extraídos têm a tendência de serem mais consistentes e mais convincentes, uma vez que procedem da convocação de várias fontes e perspectivas.

### *2.1 Participantes do estudo.*

O conceito de saturação teórica na perspectiva de Guerra (2006), ajuda a justificar a não utilização de amostras em estudos de abordagem qualitativa, embora seja um elemento importante. Neste trabalho, foram envolvidos todos os alunos da turma. Não foi a saturação teórica que levou à decisão de se envolver este número de participantes.

No caso específico desta investigação, o número de sujeitos que colaboraram foi de 41 participantes, sendo 40 estudantes do primeiro ano do curso de gestão de recursos humanos e de *marketing* e relações públicas que ingressaram em 2016 e o professor de Matemática. Os alunos do curso de gestão de recursos humanos foram 30 e os de *marketing* e relações públicas foram 10 o que perfazem um total de 40 estudantes. Dos 40 estudantes temos 15 do sexo feminino e 25 do sexo masculino. A idade média dos sujeitos foi de 20 anos onde temos a idade mínima para o sexo feminino 16 anos e máxima 24 anos. Para o sexo masculino temos a idade mínima 17 anos e máxima 28 anos. O professor de matemática com 34 anos de idade e 9 de carreira de docente. A convocação dos participantes, obedeceu a todos os critérios e normas da ética investigativa.

### *2.2 Instrumentos de Recolha de Dados*

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a ficha da autoavaliação das aprendizagens, com o objetivo de se dar ao aluno o tempo necessário para reflectir na sua resposta, de experimentar uma autoavaliação e, também, obter apreciações dele sobre esta estratégia. A ficha tem como objectivo avaliar o grau de compreensão dos alunos sobre a matéria autoavaliada, assim como avaliar quer a metodologia de estudo que empregam e as diferentes formas do uso da metacognição, segundo Jacob e Héber (2000).

O guião da entrevista individual organiza-se em diferentes categorias que procuram explorar os significados que o professor de matemática atribui à auto-avaliação no processo da aprendizagem. Assumimos a entrevista semiestruturada, de modo a permitir uma maior interação no nosso estudo e, conseqüentemente, auxiliar na aquisição de mais informações possíveis. Mas sabemos que as entrevistas semiestruturadas tem a desvantagem de admitir desvios. Nessa situação, tivemos que redireccionar as questões sem descartar as ideias do entrevistado.

O guião do grupo de discussão, também foi semiestruturado, o que permitiu analisar com profundidade o nosso problema a partir de uma leitura dialógica, cruzando vários olhares e pontos de vista no mesmo momento (Flick, 2005).

A análise documental constitui uma das importantes técnicas de recolha de dados. Muitos são os documentos escolares que contribuem na construção de estudos etnográficos: prontuários, pautas, avaliações, diários, tais documentos revelam aspetos interessantes da vida escolar (Viegas, 2007). No nosso caso usamos o regulamento geral da faculdade, guia da faculdade, avaliações, pautas, mapas de registos de faltas, esses documentos nos ajudaram a perceber alguns aspetos das nossas questões de investigação.

Para o registo das observações, recorremos a um bloco de registo, que nos permitiu anotar as situações que considerávamos importantes para o nosso estudo, como o clima da sala de aulas, relação com o professor, o sistema de feedback por parte do professor, a interação dos alunos ao realizarem as atividades, o nível de apoio, estes elementos, aliados ao nosso referencial teórico, constituíram uma importante fonte de informação.

---

### *2.3 Procedimentos analíticos*

A metodologia usada neste trabalho permitiu explorar e analisar dados de diferentes formas. Para alguns propósitos exploramos os dados mais qualitativos, como é o caso das questões relacionadas com a compreensão de dados ou para aprofundamento da inter-relação entre alguns factos. Para outros propósitos privilegiamos dados quantitativos concretamente para as questões relacionadas com as diferenças entre participantes, relação entre algumas variáveis.

Para os dados mais qualitativos, atribuímos códigos para cada sujeito e criamos uma tabela que continha as 5 dimensões da metacognição de acordo com a perspectiva de Figari e Acchouche (2001). A entrevista individual foi transcrita na íntegra e analisado cuidadosamente todo o material. Para os grupos de discussão, atribuímos códigos aos textos ligando-os aos respetivos grupos.

No que tange aos dados quantitativos, recorreu-se ao programa informático SPSS, na versão 24, tendo utilizado o teste de Wilcoxon para amostra emparelhadas e a correlação de Spearman.

Combinamos assim os dados qualitativos e quantitativos como forma de se confirmar os principais resultados da investigação. De salientar que a combinação destes, não teve por objetivo de uma parte validar a outra, mas sim de integração de diferentes fontes de informação, de modo a obter maior riqueza e profundidade.

## **3. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Nesta fase, fez-se a apresentação e a discussão dos resultados obtidos, através do processo de análise de todos os dados, organizados em categorias e subcategorias que no decorrer do processo de apresentação e análise dos referidos resultados fez-se a triangulação dos resultados obtidos para cada uma das questões com as nossas fontes de informação.

Da categoria aprendizagem, emergiram as seguintes subcategorias: estratégias de estudos; planificação do Tempo de estudo, espaços e ambientes como passamos a descrever.

### *3.2.1 Estratégias de Estudo*

Rosário, Nunez e Gonzalez-Pienda (2006) definem estratégias de aprendizagem como sendo um plano sistemático orientador do trabalho escolar para alcançar os objetivos escolares pretendidos. Essas estratégias, segundo Rosário (2004), abrangem os comportamentos e pensamentos utilizados pelos estudantes, no processo de aprendizagem, com o objetivo de influenciar o seu processo de codificação. Golias e Libâneo referem que as estratégias da aprendizagem se fundamentam pela necessidade de se compreender o processo de aprendizagem e de melhorar o produto dessa aprendizagem. Esse processo leva à retenção de dados, informações, atitudes, hábitos e habilidades. (Golias, 1998; Libâneo, 1994).

Sendo assim, há um determinado esforço consciente que o sujeito deve empreender para compreender e interiorizar os conteúdos apreendidos. Não basta somente escutar ou ouvir a explicação do professor. É fundamental que se trabalhe a informação adquirida, repetir o que se aprendeu para poder consolidar a aprendizagem (Donaciano, 2006). A autora considera que os diferentes sujeitos mostram formas diferentes de aprender dependendo do método que adotam. E sendo assim, questionamos os participantes sobre quais eram as estratégias de estudos que usavam para realizar exercícios de aplicação, testes e exames. Para responder à questão, consideramos as observações em sala de aulas, os depoimentos dos grupos de focagem e a entrevista com o professor.

Das observações feitas às aulas de matemática, constatamos que os exercícios de aplicação são feitos em grupos, com o suporte do seu professor na técnica de elaboração conjunta. Os alunos sentam-se em grupos de 5 (cinco) elementos,

perfazendo 8 (oito) grupos. O professor vai passando pelos grupos a dar suporte e tirando dúvidas se for necessário. No caso de o professor constatar que as dúvidas são comuns para muitos grupos, ele interrompe os exercícios e explica o problema para a toda turma.

Os estudantes, também, afirmam que a estratégia de estudo que mais usam diz respeito ao estudo em grupos, como podemos observar nos excertos que se seguem.

- “Nós normalmente estudamos em grupo, nos grupos resolvemos os exercícios e discutimos os problemas, fazemos a modelagem, mas cada um de nós depois a nível pessoal vai exercitando sozinho, se tiver problemas pode trazer o problema no dia seguinte para tentarmos discutir, caso não conseguirmos vamos ter com o docente para nos explicar” (Sujeito 9).
- “Para o caso de matemática, o docente distribui uma ficha que contem exercícios, e essas fichas são trabalhadas em grupos, o docente vai explicando, os passos que devemos seguir para modelar o problema. Para os testes muitas vezes começamos a rever exercícios de matérias mais antigas para nos recordar e por fim as mais recentes” (Sujeito 16).
- “No caso de provas e exames, quando o professor nos dá a matriz do exame por exemplo, nos grupos resolvemos os exercícios das matérias que estão na matriz, inventamos ou produzimos questões ou problemas e resolvemos em jeito de treino, o que têm ajudado muito, uma vez que, até agora não temos problemas com essa estratégia” (Sujeito 8).
- “Quanto mais se exercita uma determinada matéria torna-se mais fácil de perceber a mesma, o segredo é exercitar logo depois de a matéria ser dada, não deixar para depois, porque no fim fica um volume grande de matéria para estudar e fica mais complicado estudar e compreender tudo” (Sujeito 22).

Como se pode observar, nos depoimentos dos estudantes, estes discutem os problemas numa forma colectiva a nível do grupo, fazem a modelagem do problema, que consiste em organizar os dados dum determinado problema e transformar esses dados para a linguagem simbólica matemática. Resolvem os exercícios dado pelo professor, consolidando, assim, a matéria de forma conjunta. No entanto, cabe a cada um, de forma individual e dependendo do nível de assimilação, exercitar a matéria. A exercitação faz com que a aprendizagem seja mais eficaz. Esse processo é comungando com a ideia de Mwamwenda (2005): “quanto mais tempo o aluno estiver em contacto com o material a ser aprendido melhor será a sua capacidade de percepção, interpretação e de julgamento” (p. 237).

O professor da disciplina faz eco aos pronunciamentos dos estudantes, referindo que os exercícios são maioritariamente em forma de problemas. O aluno é obrigado a transformar o problema na linguagem simbólica matemática e para isso deve usar os procedimentos que a própria matemática orienta, para poder encontrar a solução e daí interpretar a solução no contexto do problema. A técnica fundamental é a modelagem, e normalmente esta atividade é feita em grupo.

- “Os estudantes podem nesta atividade de modelagem trabalhar em grupo, vão analisando os exercícios em casa, resolvem as atividades em grupo mesmo na sala de aula, orientamos sempre que eles fiquem em grupo e que discutam apresentando as possíveis ideias para depois em comum encontrarmos uma saída. Então a estratégia é o estudo em grupo” (P.M).

Das estratégias de resolução dos exercícios, as mais optadas pelos estudantes é a modelagem, que consiste em acomodar o problema na linguagem simbólica matemática. Para isso, há que comparar os seus resultados com os resultados dos colegas para no fim, poderem ter uma conclusão de forma conjunta, e esse processo potencia a interação

entre os estudantes. Podemos afirmar que, a elaboração conjunta é o método mais usado pelos estudantes na resolução dos exercícios.

- “Neste âmbito da modelagem há que confrontar os seus resultados, será que, o que eu pensei é igual ao que o João ou a Joana pensou? Então neste momento terá que ir confrontar as suas ideias ou as suas conclusões com as conclusões dos outros colegas e aí acaba havendo aquela interação que é o estudo em grupo. Então pela natureza dos exercícios os estudantes acabam preferindo de facto o trabalho em grupo. Pode ser em grupos não formados na sala de aulas, mas grupos de amigos entre eles, ou dos colegas próximos, portanto trabalham mais em grupo” (P.M).

E, para fazer a modelagem, é necessário que se confrontem as suas conclusões com as dos colegas, daí a necessidade de trabalhar em grupos. Portanto, o trabalho em grupo é a estratégia mãe para os estudantes.

No que diz respeito à preparação de testes e exames, a estratégia continua sendo o estudo em grupo. E para a realização dos mesmos começam com as questões mais simples para depois terem mais tempo para as mais complexas.

Nota-se, pelos conteúdos das entrevistas, que dentro das suas estratégias de estudo a autorregulação da aprendizagem, na medida em que eles, por si conseguem através dessas estratégias adquirirem conhecimentos habilidades e atitudes que são necessárias para otimizar a aprendizagem. Para além disso, também fazem ajustes nos seus procedimentos, há uma regulação das condutas consideradas importantes para a aprendizagem (Fonseca, 2012), e isso acontece nas estratégias dos estudantes, como podemos analisar no excerto abaixo.

- “Quanto mais se exercita uma determinada matéria mais fácil fica de perceber a mesma, o segredo é exercitar logo depois de a matéria ser dada, não deixar para depois, porque no fim fica um volume grande de matéria para estudar e fica mais complicado estudar e compreender tudo” (sujeito 16).

Portanto, podemos afirmar que, os alunos conseguem ajustar e promover as suas estratégias de aprendizagem.

### 3.2 *Planificação do tempo de estudo.*

A planificação do tempo de estudo, foi um dos conteúdos que emergiu no decurso dos grupos de discussão. Dada a relevância que o conteúdo acarreta, no contexto das estratégias de estudos, consideramos importante apresentar neste trabalho. Não estando previamente planificada a integração desta temática no presente estudo, a mesma não foi abordada intencionalmente na entrevista com o professor nem surgiu espontaneamente no seu discurso.

Dos discursos dos sujeitos podemos constatar que a planificação do tempo de estudo deve ser feita com responsabilidade. Há referências à necessidade de fazer uma planificação e distribuição das tarefas e o tempo alocado para cada tarefa ou actividade e cumprir com o planificado. Alguns estudantes disseram que, a planificação do tempo de estudo constitui um desafio, na medida em que têm muitas disciplinas e o volume de conteúdos também é muito grande, fazendo com que a planificação do tempo de estudo seja uma tarefa difícil.

- “Planificar o tempo de estudo em função das tarefas, não é coisa fácil, porque todos os docentes dão muito trabalho, e ao mesmo tempo. Para mim, torna -se um pouco difícil, pelo volume de trabalho” (Sujeito 3)
- “A maior parte do tempo é alocado para as tarefas académicas que ocupa toda a manhã, e o resto partilha-se em função das prioridades, dando mais prioridade aos estudos e depois as outras actividades” (Sujeito 2).

Na perspectiva de Mwamwenda (2005) e Trigo (2012), o tempo é uma questão crucial no ensino, e pode ser dividido em vários momentos, como: o *tempo atribuído*, *tempo de instrução*, *tempo de atenção* e o *tempo académico*. O tempo

atribuído, é o tempo planeado para cada tópico que tem de ser abrangido. Quanto mais tempo se gasta num determinado tópico mais e melhor aprendizagem se espera realizar. O tempo de instrução, é considerado como o tempo de procedimentos de gestão da aula. O tempo da atenção é o tempo durante o qual o estudante presta atenção na aula. E, por fim, o tempo académico, refere-se à extensão com que os estudantes experimentam sucesso com as aprendizagens realizadas (Trigo, 2012). Neste contexto, podemos concluir que os estudantes gerem o seu tempo dividido em tempo atribuído, o tempo de instrução assim como o tempo de atenção. O tempo académico aqui referido entra em dissonância com o tempo que os estudantes referiram. Os estudantes gerem o seu tempo em função das actividades, não consideram as várias disposições de tempo que os autores acima citados consideram, como podemos perceber nos excertos abaixo.

“O nosso tempo é geralmente preenchido com as actividades académicas, na parte da manhã estamos nas aulas, as tardes temos estados nos estudos em diferentes grupos, normalmente a maior parte dos grupos se não todos os grupos da nossa turma, às quartas feira não se reúnem, outros têm debates nos grupos da pastoral universitário, outros estão em diversos grupos de actividades extracurriculares, portanto as quartas são mais leves. Depois temos os fins de semanas que muitas vezes também reservamos os sábados para estudos principalmente nas semanas de testes e exames” (Sujeito 11).

Na questão levantada, se o tempo que se têm para os estudos era suficiente, a maior parte dos estudantes disseram que sim. Mas, para isso, era fundamental que houvesse uma boa planificação e cumprimento do mesmo, ter responsabilidade na gestão do tempo tendo em conta os objetivos a alcançar.

“O problema do tempo relaciona-se com a questão que falamos no momento anterior, que é a planificação das actividades. Se conseguirmos elaborar um bom plano e distribuir o tempo em função das actividades, penso que o tempo será suficiente sim. O que faz com que o nosso tempo não seja suficiente é a má distribuição do mesmo, ficamos horas e horas a fazer coisas que não são prioridades, por exemplo, estamos muito tempo no *facebook*, *whatsapp*, *instagrams*, etc., a teclar com amigos e a ver o que se passa com as celebridades, não digo que não é bom, mas o nosso objetivo de momento são as aulas, a nossa formação, portanto as nossas actividades académicas deveriam ser prioridades e dedicávamos maior parte do nosso tempo a academia e reservávamos um tempo mais curto com as redes sociais. (por exemplos aos fim-de-semanas, poderíamos dar mais tempo as redes sociais” (Sujeito 3).

Houve participantes que não concordaram com a afirmação de que o tempo era suficiente para a aprendizagem, desde que se fizesse uma boa planificação. Contudo, convergem na ideia de que se deve aproveitar o tempo para as actividades académicas.

“Tempo nunca é suficiente para nós, mesmo nos dias de testes queremos mais tempo. Dizer que o tempo é suficiente não diria pelo facto de termos muitas disciplinas e o volume das actividades ser maior, contudo, considero favorável desde que tenhamos disciplina e responsabilidades, podemos aproveitar melhor o nosso tempo para as actividades da faculdade” (Sujeito 15).

Com isso, para essa categoria, pode-se concluir, que o tempo é um recurso que, bem gerido e aproveitado, não constitui um entrave ao processo de aprendizagem. É necessário que o aluno se autorregule fazendo um plano de actividades e uma boa distribuição do tempo, em função das tarefas a realizar, e ser fiel a este plano de modo que possa cumprir com os objectivos planificados.

### 1.1.1 3.2.3 Espaços e ambiente acadêmico

Os espaços e o ambiente acadêmico foram, igualmente, conteúdos que surgiram dos discursos dos grupos de discussão e das observações efetuadas, e consideramos importante incorporar esses conteúdos neste trabalho, assumindo o valor que ele agrega no contexto das estratégias de aprendizagem.

Sobre esta questão, o que nos interessava saber era se os espaços e o ambiente acadêmico actuavam como facilitadores ou dificultadores da aprendizagem. Para responder a essa questão, baseamo-nos nos grupos de focagem, na entrevista ao professor e nas constatações que observávamos enquanto assistíamos às aulas.

Clifford (1991) diz que os professores podem aproveitar o ambiente escolar e criar meios didáticos como *slides*, filmes, televisão, dísticos, simulações... como estratégias que podem servir de experiências significativas ao aluno, assim como jornadas científicas, saraus, palestras, seminários..., que podem enriquecer e completar as experiências atuais dos alunos. Na mesma linha, Krause & Coates (2008) reforçam a ideia dizendo que, as instituições de ensino têm a responsabilidade de criar ambientes que tornem a aprendizagem possível, proporcionando diversas oportunidades aos seus estudantes, mas a responsabilidade final compete aos próprios alunos. É deles a escolha se vão ou não usar os recursos que as instituições de ensino lhes disponibilizam.

Dos discursos dos estudantes assim como do professor concluímos que, os espaços e o ambiente acadêmico actuam como facilitadores da aprendizagem, uma vez que se pode encontrar uma biblioteca com muita informação literária, salas de aulas arejadas e bem iluminadas, computadores ligados a rede *Wi-Fi*, com possibilidade de os estudantes terem acesso às pesquisas, através dos seus próprios computadores e telefones.

Os estudantes caracterizaram o ambiente acadêmico como facilitador da aprendizagem, visto que se realizam jornadas científicas, congressos nacionais e internacionais, o que aumenta o leque e o horizonte do conhecimento. Os excertos que se seguem relatam a opinião dos intervenientes do estudo.

“Aqui temos computadores na biblioteca, uma reprografia para tirarmos cópias, não precisamos de sair da faculdade para tirar cópias dum livro, temos internet, apesar de ser fraca, mas é nossa realidade, a partir das salas de aulas, os pátios e corredor, todo o ambiente é facilitador da aprendizagem julgo eu. (Sujeito 35).

“Considero também de facilitador o espaço que temos, uma vez que aqui na faculdade decorrem palestras que abordam diversas temáticas da vida sociais, você por causa disso tem a oportunidade de aumentar o seu leque de conhecimentos de diversas áreas, para além da sua área de formação. (sujeito 26).

“Do meu ponto de vista, os espaços de estudos facilitam muito bem a aprendizagem, as salas são largas bem arejadas e com boa iluminação, os professores são acessíveis estão a disposição dos estudantes. O ambiente favorece muito a aprendizagem, não temos uma razão de queixa quanto a esse ponto, notamos muita diferença com as outras faculdades que nem salas de aulas em condições têm. E não só como também a nossa biblioteca funciona aos sábados, o que já ajuda muito” (Sujeito 18).

“Notamos toda a diferença de ambiente escolar que tínhamos na escola secundária em relação ao ambiente que temos aqui, o ambiente faz com que, adotes o ritmo, de frequentar a biblioteca, participar das palestras ou jornadas, a discutir problemas que o docente deixa, quando vais para casa um pouco mais cedo, tens a sensação de estar a perder alguma coisa. Por isso o ambiente da faculdade ajuda os estudantes a mudarem de comportamento” (Sujeito 9)

O professor considera igualmente que os espaços e o ambiente constituem grandes facilitadores da aprendizagem:



---

“... A sala fornece um ambiente muito bom de facto, respeito mútuo, tentamos transmitir isso aos alunos... que entre eles também se respeitem e valorizem as opiniões dos outros colegas (P.M).

Das observações que foram feitas nas aulas, constatou-se que o professor utilizava diferentes meios didáticos existentes na sala de aulas. Utilizava retroprojetores, onde projetava os slides com os conteúdos, os quadros brancos, onde se realizavam exercícios, a lousa de informações importantes. As salas são largas, arejadas e bem iluminadas.

Para as aulas práticas ou de resolução de exercícios de aplicação, o professor dispõe as carteiras de forma a que os alunos estejam sentados em grupo. Com isso, notamos que se facilita a interação grupal e o professor tem a facilidade de estar a interagir com todos os grupos, monitorando e apoiando a aprendizagem dos mesmos.

Foi, também, observado um sistema de *feedback* que consideramos positivo e abrangente, pois a partir de dispositivos, como celulares, eles se comunicam através de um grupo de *WhatsApp* criado pela turma. Pode-se observar, também, que criam fóruns de debate, onde o professor usa uma plataforma *Moodle*, que possibilita aos estudantes terem discussões e *feedback* por parte do professor.

### 3.2.4 Autorregulação da aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem se refere ao conjunto de pensamentos, sentimentos e ações que o indivíduo vai planeando e adaptá-los as suas necessidades de aprendizagem (Zimmerman, 2002). Este conceito, aplicado ao ensino superior, diz respeito às diferentes estratégias e processos que os estudantes aplicam à luz dos objetivos, organização e recuperação da matéria aprendida, dentro dum ambiente de trabalho, que lhes favorece um rendimento académico, tendo em consideração a gestão do tempo e a ajuda necessária para o alcance dos objetivos (Rosário, Ferreira & Cunha, 2003).

Para Pintrich (2000) e Pintrich e Zusho (2002) a aprendizagem auto-regulada é a aplicação de modelos gerais da regulação e da auto-regulação às questões de aprendizagem académicas, efectuadas no contexto escolar e no contexto de sala de aulas. A aprendizagem auto-regulada é como o processo de auto-direcção, através da qual os alunos transformam as suas aptidões mentais e competências académicas (Rosário, Nunez e Gonzalez-Pienda, 2006)

Sendo que a base do processo de autorregulação reside na escolha da estratégia e no controle do seu processo de aprendizagem, as opiniões dos estudantes foram unânimes para essa subcategoria, afirmando que as estratégias de aprendizagem ajudam no processo de autorregulação do aluno.

“As suas estratégias de aprendizagem é que vão determinar o seu comportamento. Por exemplo. Se você estuda com o grupo, e considera que o estudo em grupo te facilita mais na compreensão da matéria, a atitude que deves tomar é de se fazer presente no grupo e participar efetivamente no grupo, dando sugestões, resolvendo fichas, tirando duvidas e explicando os outros, não é isso? ... Sendo assim você aprende a se autorregular em função dessas atividades, por isso digo que sim, as estratégias de aprendizagem fazem com que o estudante se autorregula” (Sujeito 40).

“Dependendo das estratégias que usas, vais ter que moldar o seu comportamento para poderes cumprir. Se por exemplo, a sua estratégia de estudo, consiste na repetição dos exercícios feitos na sala de aulas, logo, vais ter que se regrar, regular o seu comportamento de forma a cumprir com a estratégia, nesse caso a repetição dos exercícios. (Sujeito 16).

Dos excertos acima, podemos dizer que são as estratégias de aprendizagem que modelam o comportamento dos estudantes e, conseqüentemente, ajudam no processo de autorregulação.

---

## 4. Conclusão

Como procurou-se perceber as questões relacionadas com a aprendizagem, a preocupação foi de saber quais eram as estratégias de estudo que os estudantes utilizavam. Neste trabalho apurou-se que a estratégia de estudo, que mais se usa, é o estudo em grupo, onde se discutem os problemas de uma forma colectiva, a nível do grupo; resolvem-se os exercícios dados pelo professor, a nível do grupo, e consolida-se a matéria de forma conjunta. Mas, é da responsabilidade de cada estudante, aprofundar mais de forma individual, dependendo do nível de assimilação da matéria.

O professor da disciplina, também, faz eco dos pronunciamentos dos estudantes, ao dizer que a estratégia que os estudantes usam consiste no estudo em grupo, uma vez que a maior parte dos exercícios são em forma de problemas, onde os alunos são obrigados a transformar o problema, na linguagem simbólica matemática. Para tal, usa-se o procedimento da modelagem, que é uma actividade que, normalmente, se faz em grupos, uma vez que o processo da modelagem passa, necessariamente, pela confrontação das suas conclusões com as dos colegas - daí a necessidade de trabalhar em grupos.

O estudo em grupo, pode potenciar a aprendizagem e desenvolver o processo de autorregulação, mas para isso há que se acautelar algumas condições como: a responsabilidade do estudante e do professor, comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, foco nos objetivos a alcançar. Se essas condições forem acauteladas, o estudo em grupo, pode ser uma grande aliada para o desenvolvimento da aprendizagem, e se não forem acauteladas, o estudo em grupo, pode ser mais um tempo desperdiçado, pois não desenvolverá nenhuma habilidade autorregulatória nem o desenvolvimento da aprendizagem.

Por ser um estudo de caso, que se centrou especificamente nos estudantes do primeiro ano dos cursos de Gestão de Recursos Humanos e Marketing e Relações Públicas, na disciplina de Matemática, seria interessante replicá-lo em estudantes de outras áreas de formação e de outras unidades curriculares com características diferentes desses estudantes que foram sujeitos desse estudo.

Para futuras investigações se recomenda um estudo sobre as estratégias metacognitivas no exercício da docência.

## 5. Referências Bibliográficas

Clifton, R. A. (2004). *Faculty Environments, Psychosocial Disposition, and The Academic Achievement of College Students*. *Research in Higher Education*, 45 (8)828.

Donaciano, B. (2011). *Vivências Acadêmicas, Métodos de Estudo e rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica*. Tese de Doutoramento em ciências da Educação, Universidade do Minho.

Figari, G.; Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.

Flick, U. (2005). *Metodologia de Investigação*, Lisboa: Monitor.

---

- 
- Fonseca, S. (2012). *Metodologia de Estudos para alunos do ensino superior através dum programa de treino de competência cognitivas e metacognitivas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.
- Golias, M. (1995). *Didática Geral*. Maputo, Universidade Pedagógica.
- Jacobs, J. E., Heber, S.G. (2000). *Children's metacognition about reading : Issues in definition, measurement and instruction*. Educational Psychologist.
- Krause, K.L., Coates, H. (2008). *Student's Engagement in first-year university*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 33 (5), 493-505.
- Lessard-Herber, M. Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (M.J. Reis. Trad.) Lisboa Instituto Piaget.
- Libaneo, J.C. (2002) *Reflexidade e formação de professores: outra oscilação de pensamento pedagógico Brasileiro?* In PIMENTA, S.; E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Editora Cortez.
- Mwamwenda, T.S. (2005). *Psicologia Educacional - uma perspectiva Africana*. (sd). Moçambique. Textos Editores.
- Paszkiwicz, C.A.S. (1997) *A Filosofia Pedagógica de Delfins Santos*. UTAD. Departamento de Educação e Psicologia. Tese de doutoramento.
- Pintrich, P.R. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. Sd.
- Pintrich, P.R., & Zusho, A. (2002) *The Development of academic self-regulation: The role Of Cognitive and motivational factors*.
- Pienda, J.A.G (2006) *comprometer-se com o estudar na universidade: carta do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra, Edição Almeida.
- Rosário, P.S.L., (2004). *Aprendizagem Auto-reguladora, pensar o Aprender, querer o Aprender*. Actas do 1º congresso Luso-espanhol de Psicologia
- Rosário, P.; Núñez, J.C & González – Pienda, J.A.G. (2006) *comprometer-se como estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra, Edição Almedina.
- Rosário, P.S.L., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003). *Ensinar e aprender: Leituras centradas no professor*. Psicologia educação e cultura, 7(1), 157-175.
- Trigo, M.L.R(2012). *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: factores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho
- Viegas Simão, (2007). *O aluno Universitário aprender a autorregular a aprendizagem sustentada em dispositivos participativos*. Braga: Universidade do Minho.
- Zimmerman, B. J., (2002) *Becoming a Self-Regulation Learner: An Overview*. Theory into Practice, 41(2), 64-70.
-