UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

# HABILIDADES, HÁBITOS E ATITUDES DE ESTUDO E SUA INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE UNIVERSITÁRIOS

*Poliana Carneiro de Medeiros Aguirre González*

Natal – RN

2015

Poliana Carneiro de Medeiros Aguirre González

# HABILIDADES, HÁBITOS E ATITUDES DE ESTUDO E SUA INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE UNIVERSITÁRIOS

Dissertação elaborada sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Alchieri e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal – RN

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI/UFRN)

Este exemplar corresponde a redação final "HABILIDADES, HÁBITOS E ATITUDES DE ESTUDO E SUA INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE UNIVERSITÁRIOS", defendida por Poliana Carneiro de Medeiros Aguirre González sob Orientação do Prof. Dr. João Carlos Alchieri e aprovada pelos membros da banca examinadora .

Natal-RN, 08 de Junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. João Carlos Alchieri (Orientador e Presidente da Banca)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____

Prof. Dr. Leandro Silva Almeida (Examinador Externo)
Universidade do Minho (Braga – Portugal)

_____

Prof. Dr. Paulo Roberto Paiva Campos (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Gonzalez, Poliana Carneiro de Medeiros Aguirre.
Habilidades, hábitos e atitudes de estudo e sua influência no desempenho acadêmico universitários / Poliana Carneiro de Medeiros Aguirre Gonzalez. - 2015.
171f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Natal, RN, 2019.
Orientador: Prof. Dr. João Carlos Alchieri.

1. Habilidades de estudo. 2. Hábitos de estudo. 3. Atitudes de estudo. 4. Desempenho acadêmico. 5. Estudantes universitários. I. Alchieri, João Carlos. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA CDU 37.091.322.7:159.9

Elaborado por Ana Luísa Lincka de Sousa - CRB-15/748

Aos meus filhos Luis Mario, Daniel e Davi que, mesmo tão pequeninos, me ensinam a cada dia que educar não é cortar as asas e sim orientar o voo.

Aos estudantes da UFRN que, com suas histórias, deram sentido a esse trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela presença constante em minha vida, sendo a minha fortaleza.

À minha família, meu porto seguro. Lumar e Edna, por todo amor incondicional, pais que fizeram sempre todo o esforço possível para que eu recebesse a melhor educação. Paloma, irmã que me ensina, pelas diferenças e semelhanças, o amor que nos une.

Aos meus filhos Luis Mario, Daniel e Davi por terem vivido os momentos de "ausência" da mamãe com muita compreensão e carinho. Obrigada meus lindos, vocês fazem à vida da mamãe valer à pena!

À Mario, meu esposo amado, querido, crítico e incentivador dessa pesquisa agradeço por ter estado ao meu lado, aguentando meus choros, angústias e insônias, cuidando dos nossos filhos integralmente e se envolvendo nas leituras e análises psicológicas e estatísticas para me ajudar antes que eu pirasse. A você todo o meu amor, bem querer e gratidão!

Ao meu orientador João Alchieri que, com sua alegria contagiante, nos ensina que precisamos encarar os percalços da vida com mais leveza e bom humor. Sempre acreditou e incentivou a realização desse projeto com os olhos para o futuro. Sempre acolhedor e amigo em momentos cruciais da minha vida. Receba o meu abraço carinhoso!

Ao Professor Leandro Almeida, pela disponibilidade, valiosas contribuições e auxílio virtual que foram indispensáveis na concretização dessa pesquisa. Sonho um dia poder encontrá-lo pessoalmente para tomar um café e semear novas ideias.

Ao Prof. Paulo Campos, pelo incentivo à pesquisa na PROAE, pela disponibilidade em participar da banca e contribuir com o crescimento desse trabalho. Pelo carinho, reconhecimento e valorização do meu trabalho com os estudantes. Obrigada por tudo!

Ao Prof. Brismark Rocha pela amizade, incentivo e interesse em ajudar-me desde quando tudo começou. Seu olhar estatístico foi primordial, inquietante, esclarecedor e norteador para a realização desse estudo. Receba meu abraço de gratidão!

À Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRN, pelo apoio à pesquisa, pela valorização ao trabalho da Psicologia junto aos estudantes e pela abertura à novas ideias e projetos.

Aos colegas da PROAE, em especial a equipe da CASE pelas palavras de incentivo, compreensão dos momentos de ausência e por me permitirem compartilhar um pouco das angústias e alegrias vividas nesse processo.

À amiga Cíntia Catão que torceu e vibrou junto comigo desde à aprovação no mestrado e que, “mesmo distante”, segue me aconselhando e encorajando a seguir em frente.

Aos meus alunos/pacientes, pelo apoio, afeto, confiança e compreensão demonstrada ao longo de todo esse tempo.

Aos queridos alunos bolsistas do Projeto de Extensão Hábitos de Estudo (PHE), meu abraço fraterno a cada um dos que já passaram ou perpetuam no projeto. Sem vocês não conseguiríamos realizar nossas ações. Muito obrigada pela confiança e carinho que sempre depositaram em mim e por tanto me mostrarem que a vida é uma grande universidade e que pouco se ensina a quem não sabe ser um aluno... Amo Vocês!

À querida amiga Prof. Jeanete Alves, tão comprometida com o bem-estar dos estudantes e que tanto tem depositado suas fichas nesse projeto, nos oferecendo tudo que estiver ao seu alcance para fazer e acontecer. Sem você amiga, o PHE poderia ser mais um projeto empilhado nos armários da universidade.

À Profª Carmozi Gomes pela amizade e gentileza em emprestar seus livros que tanto me ajudaram na discussão e composição desse trabalho sobre o Ensino Superior, o meu muito obrigada!

Aos meus queridos colegas do mestrado que estiveram presentes nos bons e maus momentos dessa viagem louca que é o mundo acadêmico, obrigada pelo apoio recebido, abraços e bons papos durante esse ciclo que vivemos juntos. Gratidão e sucesso sempre à TODOS vocês!

E por fim, agradeço aos estudantes deste estudo e àqueles que participam dos projetos que desenvolvemos na Psicologia, os quais temos o privilégio de ouvir e compartilhar e aprender com as experiências da vida de cada um. É por vocês e para vocês esse trabalho que, com certeza, poderá trazer bons frutos à vida estudantil e a universidade, sendo o resgate ou o início de ações que primem pela prevenção de dificuldades acadêmicas e a promoção do bem estar subjetivo no Ensino Superior.

À todos vocês que me ajudaram chegar até aqui. Muito obrigada!

Poliana González

"*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota".*

***(Madre Teresa de Calcutá)***

**Sumário**

LISTA DE TABELAS.....xi

LISTA DE FIGURAS.....xiii

LISTA DE QUADROS.....xiv

LISTA DE ABREVIAÇÕES .....xv

RESUMO..... xvii

ABSTRACT..... xviii

APRESENTAÇÃO.....xix

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....21

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....26

2.1. A Educação Superior Brasileira: indicadores, desafios e avanços.....26

2.2. Desempenho acadêmico em universitários: diferentes olhares sobre o sucesso e o insucesso acadêmico.....33

2.2.1. Indicadores sociais do (in)sucesso acadêmico universitário: uma análise dos estudantes da UFRN.....41

2.3. Abordagens ao estudo: contribuições para aprendizagem e sucesso acadêmico no Ensino Superior.....54

2.3.1. Concepções de aprendizagem superficial e profunda.....55

2.3.2. Concepções de aprendizagem de Marton e Säljö.....56

2.3.3. Concepções de aprendizagem de Biggs.....57

2.3.4. Comparando definições de abordagem nos estudos de Marton e Sälj e Biggs.....60

2.3.5. Concepções de aprendizagem de Entwistle.....62

2.3.6. Comparando os estudos de Biggs e Entwistle.....63

2.4. Habilidades, Hábitos e Atitudes de Estudo (HHAs) no Ensino Superior.....64

2.4.1. Histórico e definições de Habilidades, Hábitos e Atitudes de estudo.....64

2.4.2. Histórico de pesquisas e variáveis contextuais do estudo.....67

CAPÍTULO 3 – OBJETIVOS.....83

3.1. Objetivo geral.....83

3.2. Objetivos Específicos.....83

CAPÍTULO 4 – MÉTODO....84
4.1. Delineamento....84
4.2. Participantes....84
4.3. Instrumento....85
4.4. Procedimentos....86
4.5. Análise dos dados....87
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS....91
5.1. Caracterização da amostra....91
5.1.1. Sexo....92
5.1.2. Estado Civil....93
5.1.3. Faixa etária....94
5.1.4. Renda familiar....94
5.1.5. Tempo de curso (Período)....95
5.1.6. Tipo de escola que cursou o ensino médio....96
5.1.7. Moradia....96
5.1.8. Índice de Eficiência Acadêmica (IEA)....97
5.2. Análise descritiva das condições ambientais de estudo....98
5.2.1. Tempo dedicado ao estudo....98
5.2.2. Local de maior frequência para o estudo....99
5.2.3. Local de estudo com maior rendimento e facilidade para o processo de aprendizagem....99
5.3. Análise descritiva dos aspectos emocionais dos participantes....100
5.3.1. Ansiedade....100
5.3.2. Estado Depressivo....101
5.3.3. Insegurança....102
5.4. Análise de Regressão Linear Múltipla (RLM)....102
5.4.1. Área do conhecimento "Ciências Sociais": Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)....104
5.4.2. Área do conhecimento Ciências Exatas: Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET)....106

5.4.3. Área do conhecimento Biociências: Centro de Biociências (CB).....108

5.4.4. Área do conhecimento “Engenharias”: Centro de Tecnologia (CT).....110

5.4.5. Área do conhecimento “Ciências da Saúde”: Centro de Ciências da Saúde (CCS) .....112

5.4.6. Área do conhecimento “Ciências Humanas”: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).....114

5.5. Comparativo dos resultados das análises de regressão múltipla entre as áreas do conhecimento.....116

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO.....120

6.1. Informações sócio demográficas.....121

6.2. Condições de estudo.....124

6.3. Fatores psicológicos.....127

6.3.1. Ansiedade/depressão.....127

6.3.2. Motivação.....129

6.4. Gerenciamento de tempo e planejamento de estudos.....131

6.5. Aproveitamento da aula.....133

6.6. Otimização da leitura.....135

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....137

REFERÊNCIAS.....140

APÊNDICES.....169

ANEXOS.....180

# LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1: Índice de sucesso nos cursos da área Biomédica.....46

Tabela 2.2: Índice de sucesso nos cursos da área Humanística I.....48

Tabela 2.3: Índice de sucesso nos cursos da área Humanística II .....49

Tabela 2.4: Índice de sucesso nos cursos da área Tecnológica I e II.....51

Tabela 2.5: Motivos e estratégias de abordagem ao estudo e à aprendizagem.....58

Tabela 4.1: Confiabilidade do questionário (Alpha de Cronbach).....86

Tabela 5.1: Distribuição da amostra por Centros e Cursos de graduação.....92

Tabela 5.2: Distribuição da amostra de Renda Familiar por Centros .....95

Tabela 5.3: Distribuição da amostra pelo período (ano) de curso da graduação.....95

Tabela 5.4: Distribuição da amostra de Tipo de Escola do Ensino Médio por Centros..96

Tabela 5.5: IEA por Centros.....97

Tabela 5.6: Percepção de Ansiedade no percurso acadêmico pelos participantes.....101

Tabela 5.7: Percepção de estado depressivo no percurso acadêmico dos participantes101

Tabela 5.8: Percepção de Insegurança no percurso acadêmico pelos participantes.....102

Tabela 5.9: ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CCSA.....104

Tabela 5.10: Variáveis independentes preditoras do IEA do CCSA .....105

Tabela 5.11: ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CCET.....106

Tabela 5.12: Variáveis independentes preditoras do IEA do CCET .....107

Tabela 5.13: ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CB.....109

Tabela 5.14: Variáveis independentes preditoras do IEA do CB .....109

Tabela 5.15: ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CT.....111

Tabela 5.16: Variáveis independentes preditoras do IEA do CT .....111

Tabela 5.17: ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CCS.....113

Tabela 5.18: Variáveis independentes preditoras do IEA do CCS.....113

Tabela 5.19: ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CCHLA.....115

Tabela 5.20: Variáveis independentes preditoras do IEA do CCHLA.....115

# LISTA DE FIGURAS

Figura 5.1. Comparativo da distribuição por Sexo.....93

Figura 5.2. Comparativo da distribuição por Estado civil.....93

Figura 5.3. Comparativo da distribuição por Faixa etária em anos.....94

Figura 5.5. Comparativo da distribuição por Moradia.....97

Figura 5.6. Comparativo da distribuição por Tempo dedicado ao estudo.....98

Figura 5.7. Comparativo da distribuição do Local de estudo.....99

Figura 5.8. Comparativo da distribuição do Local de estudo com maior rendimento..100

Figura 5.9. Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CCSA)...106

Figura 5.10. Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CCET).108

Figura 5.11. Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CB).....110

Figura 5.12. Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CT).....112

Figura 5.13. Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CCS)...114

Figura 5.14. Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e os preditores (CCHLA).116

# LISTA DE QUADROS

Quadro 5.1: Variáveis de Habilidades, Hábitos e Atitudes de estudo.....104

Quadro 5.2: Comparativo da análise de regressão múltipla entre as áreas do conhecimento com a variável IEA .....117

## LISTA DE SIGLAS

ANOVA – Análise de variância

ASSIST – *Approaches and Study Skill Inventory for Students*

CB – Centro de Biociências

CCET – Centro de Ciências Exatas e da Terra

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

COMPERVE – Comissão Permanente de Vestibular

CT – Centro de Tecnologia

EM – Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Ensino Superior

FIES – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior

HE – Hábitos de estudo

HHAs – Habilidades, Hábitos e Atitudes de Estudo

IACHE – Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IEA – Índice de Eficiência Acadêmica

IEAN – Índice de Eficiência Acadêmica Normalizado

IECH – Índice de Eficiência em Carga Horária

IEPL – Índice de Eficiência em Períodos Letivos

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IHE – Inventário de Hábitos de Estudo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRA – Índice de Rendimento Acadêmico

LASSI – *Learning and Study Strategies Inventory*

MC – Média de Conclusão

MCN – Média de Conclusão Normalizada

NAP – Núcleo de Aconselhamento Psicológico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OVEU – Observatório da Vida do Estudante Universitário

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional da Educação

PROAE – Pro-reitoria de Assuntos Estudantis

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RLM – Regressão Linear Múltipla

SAL – *Students Approaches to Learning*

SBQ – Questionário sobre Comportamento de Estudo

SCL – *Students Conceptions of Learning*

SIGAA – Sistema informatizado Integrado de Gestão de Ações Acadêmicas

SPQ – Questionário sobre Processo de Estudo

TCU –Tribunal de Contas da União

TSG – Taxa de Sucesso de Graduação

UAB – Programa Universidade Aberta do Brasil

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## RESUMO

Nas últimas décadas, com a democratização do acesso ao ensino superior brasileiro e as elevadas taxas de retenção e evasão universitárias, investigações sobre a forma como os alunos estudam e que recursos utilizam no processo de aprendizagem são fundamentais diante da complexidade de fatores que envolvem o sucesso acadêmico. O objetivo desta pesquisa foi investigar as habilidades, hábitos e atitudes de estudo (HHAs) utilizados por universitários e sua relação com o desempenho acadêmico. Tratou-se de um estudo de ampla abrangência, descritivo, observacional, com desenho *ex post facto* retrospectivo, realizado com estudantes dos cursos de graduação presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), das áreas de Biociências (CB), Exatas (CCET), Saúde (CCS), Humanas (CCHLA), Sociais Aplicadas (CCSA) e Tecnológica (CT). A amostra correspondeu a 1.443 estudantes assistidos em 55 cursos de graduação, sendo a maioria mulheres (56%), com faixa etária predominante de 19-22 anos (54,7%), solteiros (92,4%), com renda familiar predominante de 1 até 5 salários mínimos (65,8%) e que fizeram o Ensino Médio todo em escola particular (44,1%). O instrumento utilizado foi um questionário *online*, com respostas em escala *likert*, desenvolvido pela mestranda e colaboradores, e aplicado pelo sistema de informação adotado pela universidade (SIGAA). O instrumento abordou variáveis sócio demográficas e de HHAs (condições de estudo, motivação, gerenciamento do tempo e planejamento de estudos, aproveitamento da aula, uso de tecnologias e otimização da leitura). Para análise dos dados foram realizadas análises estatísticas descritivas (frequência relativa e absoluta) e inferencial (correlação, análise de variância e regressão linear múltipla), tendo como variável dependente o Índice de Eficiência Acadêmica (IEA) adotado pela universidade. Os resultados da análise de regressão de melhor ajuste no modelo foram: Exatas ($R^2 = 0,57$), Tecnológica ($R^2 = 0,29$) Biociências ($R^2 = 0,26$) e Ciências Humanas ($R^2 = 0,20$). Como variáveis de HHA preditoras para o desempenho acadêmico comuns entre as áreas encontrou-se: o gosto pelos estudos, estabelecer metas, organizar as anotações das matérias para evitar acúmulos, cumprir calendário e horários de estudo, participação e assiduidade nas aulas e fazer resumos das leituras. Quanto as particularidades de cada área observou-se que os alunos de exatas parecem sentir-se motivados ao serem desafiados à aprender coisas novas, os da saúde referem-se a atitude de valorizar seus estudos reconhecendo os benefícios para a vida profissional, os alunos de biociências ressaltaram a distribuição de períodos para fazer atividades físicas, os da tecnológica referiram anotar as explicações do professor para voltar a lê-las posteriormente, os da sociais aplicadas reportaram a leitura complementar indicada pelo professor e os alunos de humanas indicaram o hábito de ler livros de sua área específica. Concluiu-se que identificar, caracterizar e verificar o reconhecimento dos acadêmicos quanto a importância das HHAs de estudo nas áreas do conhecimento, propicia as instituições de ensino superior (IES) repensarem suas metodologias de ensino, seus indicadores e avaliações de desempenho, buscando também incentivar a criação de programas de orientações de estudo que promovam o sucesso acadêmico.

Palavras-chave: hábitos de estudo; habilidades de estudo; atitudes de estudo; desempenho acadêmico; estudantes universitários.

## ABSTRACT

In the last decades with the democratization of access to Brazilian higher education and the high repetition rates and university evasion, investigations on how students study and use the resources in the learning process are essential due to the complexity of factors involving success academic. The objective of this research was to investigate the study skills, habits and attitudes (SSHA) used by college students and its relationship to academic performance. This was a study of broad scope, descriptive, observational and retrospective ex post fact, performed with students from undergraduate courses of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) in the areas of Biosciences (CB), Exact (CCET), Health (CCS), Human Sciences (CCHLA) Applied Social (CCSA) and Technology (CT). The sample consisted of 1,443 students distributed in 55 undergraduate courses, being most women (56%), with predominant age of 19-22 years (54.7%), single (92.4%), with predominant family income between 1 to 5 minimum wages (65.8%) and that made the whole high school in a private school (44.1%). The instrument used was an online questionnaire with answers on Likert scale developed by the masters student and collaborators, and applied by the information system of the university (SIGAA). The instrument included sociodemographic variables and study SHA (study conditions, motivation, time management, planning of studies, exploitation of classroom studies and optimization of the reading). Data analysis was carried out using descriptive statistical (relative and absolute frequency) and inferential (correlation, analysis of variance and multiple linear regression), having as a dependent variable the Academic Efficiency Ratio (IEA) used by the university. The results in the regression analysis to better fit in the model were: Exact ($R^2 = 0.57$), Technology ($R^2 = 0.29$) Biosciences ($R^2 = 0.26$) and Human Sciences ($R^2 = 0.20$). The SSHA predictor variables of study for common academic performance between areas were: the taste by studies, set goals, organize notes of materials to avoid accumulation, meet schedule and study schedules, participation and attendance in class and write summaries of readings. The peculiarities of each area were: the students of Exact seem to feel motivated to be challenged to learn new things, Health students refers to the attitude of valuing their studies recognizing the future benefits, students of Bioscience underscored a time to make physical activities, students of Technological area have mentioned to make notes about the teacher's explanations for re-read them later. Students of Applied Social reported a complementary reading indicated by the teacher and Humanities students indicated the habit of reading books your particular area. It is concluded that identify, characterize and verify the recognition of college students and the importance of SSHA by knowledge area, provides higher education institutions rethink their teaching methods, their indicators and benchmarks also seeking to encourage the creation of programs guidance for the study and promote academic success.


Keywords: study habits; study skills; study attitude; academic achievement; college students.

# APRESENTAÇÃO

Ao chegar à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para trabalhar como psicóloga dessa instituição, me deparei com inúmeros desafios e possibilidades de atuação da psicologia na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE).

É missão da PROAE assegurar uma política de assistência ao estudante, que favoreça, ao mesmo tempo, o desempenho acadêmico e a organização livre, consciente, responsável e participativa do estudante nas decisões, dentro e fora da universidade; atuar junto ao corpo discente da UFRN, procurando orientar os alunos em diversos campos da vida acadêmica; e propiciar ao estudante de baixa renda familiar, condições de frequentar e concluir os cursos oferecidos pela UFRN, observando o dever do estado de promover a qualificação do indivíduo para o trabalho e o exercício da cidadania.

Nesse contexto, foi implementado, em 2010, o Setor de Psicologia da PROAE cuja finalidade é prestar assistência psicológica ao estudante da UFRN, visando ajudá-lo a superar dificuldades provenientes das relações existentes entre aspectos emocionais, processo educativo e capacitação profissional.

O setor contribui para o desenvolvimento de programas que facilitam a integração do aluno no contexto universitário e ampliam a discussão a respeito da relação entre aluno e universidade. Além disso, o serviço constitui-se em campo de publicações para estudos das necessidades da população estudantil e das formas de atenção à sua saúde mental.

Nessa perspectiva, tendo em vista os constantes relatos dos estudantes nos plantões psicológicos sobre as pressões e desafios decorrentes da entrada no Ensino

Superior surgiu, em 2012, o Projeto de Extensão Hábitos de Estudo, o qual coordeno e que despertou o meu prazer e interesse por essa temática de investigação.

Logo quando iniciamos o projeto de extensão, fomos convidados a elaborar um instrumento para a PROAE que contribuísse para um "diagnóstico institucional" inicial sobre as possíveis dificuldades sociais e pessoais de estudo dos alunos, em especial os ingressantes, já que com a criação recente dos programas de tutoria nas áreas de exatas e ciências e tecnologia o foco da universidade está na melhoria dos índices de eficiência acadêmica e das taxas de sucesso nos cursos de graduação dessas áreas.

Nesse contexto, o levantamento realizado pela PROAE, transformou-se nessa pesquisa de mestrado, tanto pela relevância do tema como pela necessidade de estudos institucionais com a população estudantil, cada vez mais expressiva em números e diversidade de demandas. Pretendemos divulgar os dados dessa pesquisa entre os segmentos da UFRN (PROAE, PROGRAD, centros e departamentos) para que novos estudos sejam estimulados e ações sejam desenvolvidas em benefício da melhoria do sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

# CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A educação superior, nos últimos anos, tem sido foco de debates, análises, estudos e políticas que, na busca pela excelência universitária, demonstra a necessidade institucional de elaborar e analisar construtos cognitivos e não-cognitivos influenciáveis no desempenho acadêmico de sua população cada vez mais crescente e heterogênea (Almeida, 2007; Cruz, Gomes, & Araújo, 2012; Souza, 2011).

Nesse contexto, estudar no ensino superior significa vivenciar um conjunto de atividades acadêmicas que exigem competências de estudo e níveis elevados de autonomia, participação e envolvimento por parte do estudante, exigindo deste uma atitude mais proativa e autorregulada no seu processo de aprendizagem (Almeida, & Soares, 2004; Seco, Alves, Filipe, Pereira & Duarte, 2012).

Pesquisadores (Pintrich, & Zusho, 2002; Rosário, Almeida, Guimarães, Faria, Prata, Dias, & Nuñez., 2001; Schunk, & Zimmerman,1997) afirmam que a maioria dos alunos chegam à universidade sem ter aprendido a organizar e a planejar seu estudo de forma eficaz e, tampouco, os currículos e os professores estão preparados para desenvolver uma aprendizagem autorregulada (Zimmmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

O que geralmente se percebe no ensino superior é que há uma continuidade de uma postura aprendida na vida escolar, baseada em um modelo de transmissão de informações, no qual o professor é a figura de autoridade que indica o que deve ser aprendido e quais estratégias devem ser utilizadas para alcançar os objetivos estabelecidos (Convington, 2004).

Com isso, a relação professor–aluno torna-se complexa na medida em que as expectativas dos estudantes se diferem dos docentes e vice-versa. De um lado, os

estudantes adotam atitudes passivas diante da aprendizagem e esperam que seus professores assumam um papel ativo que lhes convença da relevância de se estudar determinados conteúdos. De outro, os docentes continuam privilegiando a passividade dos alunos mediante a preferência por aulas expositivas, atividades pré-determinadas e modelos avaliativos que cobram meramente ao que foi transmitido (Bzuneck, 2004; 2005; Bartalo, & Guimarães, 2008). Mesmo assim, esperam que seus alunos sejam ativos, questionadores, autorregulados sem, no entanto, haver orientações acerca das habilidades ou das estratégias necessárias para que trabalhem de modo independente.

Os estudos de Rosário (2004) mostram que a sociedade apresenta uma percentagem elevada de alunos que não sabem estudar, não gostam da escola, leem deficientemente e escrevem com dificuldades, entre outros aspectos. São esses alunos que, chegando à universidade, têm dificuldades em organizar o tempo de estudo, planificar as suas atividades acadêmicas e selecionar a informação mais relevante para ser compreendida com sucesso.

Diante disso, autores como Gomes e Tavares (2000); Machado e Almeida (2000); Rosário, Mourão, Salgado, Rodrigues, Silva, Marques, Amorim, Machado, Nuñez, González-Pienda e Pina. (2006) e Santiago (2000) estabeleceram algumas diretrizes para uma boa aprendizagem: 1) o estabelecimento de objetivos; 2) a gestão do tempo; 3) a definição de estratégias de aprendizagem; 4) a monitorização; 5) as atribuições causais adaptadas; 6) a procura de recursos; 7) as crenças de auto eficácia e; 8) a motivação.

Outros estudos conduzidos por Schunk e Zimmerman (1994; 1998) mostram que o nível de aprendizagem dos estudantes varia de acordo com a presença ou ausência de cada um dos componentes acima referidos.

Portanto, compreender como os universitários vêm formando seus hábitos de estudo, quais suas atitudes para o estudo e que habilidades utilizam para melhorar seu desempenho acadêmico, torna-se relevante nas atuais pesquisas sobre o ensino superior.

Nessa perspectiva, possuir atitudes positivas para o estudo, desenvolver habilidades efetivas e formar hábitos de estudo habilitam ao aluno a se manter atualizado na sociedade do conhecimento, a buscar informações, a construir saberes, adaptar-se às exigências atuais de formação profissional e obter sucesso acadêmico.

Porém, a educação superior não deve ter como meta unicamente a formação profissional, mas, também assegurar a aprendizagem de forma autônoma. É oportuno citar o estudo de Polydoro e Primi (2004), que ao investigarem sobre a caracterização do perfil psicológico e o nível de integração do estudante à universidade, concluíram que a organização, a persistência e a independência estão relacionadas à maior dedicação de tempo aos estudos e, ainda, apontaram as várias mudanças ocorridas com os estudantes, tais como: "afastar-se de grupos de referência, conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, estabelecer condições para o estudo (organização, local e tempo), superar déficit de habilidades básicas, enfim, responder às exigências de organização, gestão do tempo, autonomia e envolvimento" (p. 61).

Apesar de saber do incremento de estudos com universitários (Martins, Arroteia, & Gonçalves, 1999; Monteiro, Vasconcelos, & Almeida, 2005; Nogueira, 1998, 2002; Oliveira, & Oliveira, 2007; Vendramini, Santos, Polydoro, Sharderlini, Serpa, & Natário, 2004), percebemos, de modo geral, que essa população ainda é pouco estudada em comparação, especialmente, às pesquisas brasileiras feitas com crianças e adolescentes, assim como a maior parte dos estudos que temos encontrado ocorre na região sudeste do Brasil, fato este relevante para que pesquisas em outras regiões

brasileiras sejam realizadas a fim de verificar se há ou não variações em outros contextos educacionais, haja vista a diversidade social e cultural do país.

Há de se admitir que o conhecimento acerca do "perfil" do universitário, seja ele da universidade privada ou pública, passa a ser cada vez mais necessário, visando os objetivos de caráter profissional e institucional.

Com isso, alguns instrumentos de medida das Habilidades, Hábitos e Atitudes (HHAs) estão sendo criados e/ou adaptados à realidade brasileira (Ramos, Nogueira, Ferraz, Brezolin, Pinto, & Muniz, 2011), permitindo fazer vários recortes contextuais no país.

Uma pesquisa brasileira feita pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2011), sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), abordou a relação direta entre dificuldades emocionais e desempenho acadêmico. A pesquisa foi realizada nas IFES de todos os estados brasileiros e os resultados dos alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), população de nossa investigação, mostraram que ansiedade foi apontada por 62% como a que mais influencia negativamente no desempenho acadêmico universitário, 44% insônia ou alterações do sono, 23% timidez excessiva, 18% depressão e 10% medo e pânico. 58% dos jovens relataram falta de motivação e/ou concentração para estudar, 45% afirmaram ter baixo desempenho acadêmico devido a problemas emocionais, 37% já trancaram disciplinas e 22% reprovaram (FONAPRACE, 2011).

Essas informações apontam a necessidade de realizarmos estudos psicológicos na vertente educacional para apoiar os alunos e a comunidade acadêmica, no sentido de prevenir e amenizar problemas, assim como potencializar os processos psicológicos de todos os envolvidos no contexto educativo, primando pelo desenvolvimento, a

aprendizagem, a orientação profissional, o relacionamento interpessoal, a adaptação emocional e comportamental e a saúde no contexto educacional.

A realização desta pesquisa no âmbito da UFRN justifica-se tanto pela existência de poucos estudos regionais brasileiros com a população adotada, sendo o primeiro estudo na UFRN, como pelo fato de atuar profissionalmente nessa universidade, o que auxilia na compreensão dos problemas a ela relacionados, além da preocupação desta instituição com o aprimoramento do seu ensino de graduação. As questões centrais que esse estudo se propõe a responder são: Quais são as habilidades, hábitos e atitudes de estudo dos universitários influenciam no seu desempenho acadêmico? Existe ou não diferenças dessas habilidades, hábitos e atitudes entre os estudantes de diferentes áreas do conhecimento?

Contudo, adotamos como principal objetivo investigar as habilidades, hábitos e atitudes de estudo utilizados por estudantes da UFRN e sua influência no desempenho acadêmico, estabelecendo um comparativo entre as áreas do conhecimento dos participantes na pesquisa.

A presente dissertação é composta de sete capítulos, subdivididos em 1) Introdução; 2) Fundamentação teórica em quatro eixos temáticos: Educação superior brasileira; desempenho acadêmico de estudantes universitários; abordagens ao estudo e; habilidades, hábitos e atitudes de estudo no ensino superior; 3) Objetivos; 4) Método; 5) Resultados; 6) Discussão; 7) Conclusão e Considerações finais.

# CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo é composto por quatro partes: a primeira, traz algumas considerações sobre a educação superior brasileira e o processo de expansão das universidades nos últimos anos; a segunda, apresenta reflexões sobre o (in)sucesso acadêmico e suas implicações na UFRN; a terceira apresenta as abordagens ao estudo e as concepções de aprendizagem no ensino superior e; a quarta aborda os conceitos e pesquisas sobre hábitos de estudo, levando em conta as variáveis que serão apresentadas nesse estudo.

## 2.1. A Educação Superior Brasileira: indicadores, desafios e avanços.

O cenário atual da Educação Superior mostra que há duas décadas vem surgindo mudanças estruturais, curriculares, metodológicas e econômicas em função das transformações da sociedade globalizada. Tais modificações requerem ajustes para atender as novas demandas educacionais (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999) que superam a responsabilidade da universidade em se preocupar com a aquisição e produção do conhecimento, pois é preciso focar também na aprendizagem de estratégias de adaptação à novas situações (Primi, Santos, & Vendramini, 2002; Santos, 2000).

A recente história do ensino superior no Brasil, sobretudo no que tange ao acesso a esse ensino, vem passando por várias transformações desde o seu surgimento. A partir do momento em que a sociedade passou a vislumbrar a universidade como o principal meio para melhorar a condição social, a questão do acesso ao ensino superior vem sendo discutida nas mais diversas camadas e esferas sociais.

A partir de então, várias iniciativas foram criadas pelo governo brasileiro, com destaque para o Plano Nacional da Educação (PNE) e posteriormente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que os programas REUNI[1], PROUNI[2] articulados juntamente ao FIES[3] e UAB[4], são os principais pilares de sustentação para a reformulação do ensino superior brasileiro (MEC, 2010b; 2008, 2007).

Tal reformulação atinge todos os cenários: o REUNI nas universidades federais, o PROUNI e FIES nas universidades privadas, e a UAB com foco no recente, mas promissor ensino à distância. Essas iniciativas são um passo importante para o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, mas ainda não conseguem suprir a demanda da nossa sociedade.

Segundo D.M. Costa, A.M. Costa e Melo (2011), temos o Brasil como: um país que vislumbra se tornar a 5ª potência mundial na próxima década; que pretende aumentar sua posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Produto Interno Bruto (PIB); e diminuir as taxas de desemprego. Para todas essas metas, a educação se classifica como uma saída chave ao auxílio a esse desenvolvimento. O país precisa democratizar o acesso à educação superior, pois essa democratização será a força motriz que o impulsionará para o desejado desenvolvimento.

Portanto, o cenário está favorável para a expansão em vários aspectos: os dados demográficos apresentam um substancial crescimento de nossa população e a educação

[1] **O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**, criado pelo governo brasileiro em 2007 com duração até 2012, teve como metas globais a elevação gradual da taxa de conclusão média para 90% nos cursos de graduação presenciais; e a elevação gradual da relação de 18 alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

[2] **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**, criado pelo governo federal em 2004, concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior.

[3] O **Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES)** é um programa do Ministério da Educação, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado a financiar a graduação de estudantes de baixa renda, que não tenham condições de arcar com as despesas de sua formação.

[4] O **Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)** tem como prioridade a formação à distância de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de Ensino Superior, estados e municípios, para promover acesso ao Ensino Superior.

deve acompanhar esse crescimento; as taxas de desemprego estão caindo a cada ano, mesmo com o grau de instrução aumentando para ocupar as vagas no mercado de trabalho; a população tem estudado mais nos últimos anos, em um crescimento discreto, mas totalmente relevante e o IDH tem crescido consideravelmente tendo como seu principal pilar o índice da educação (D.M. Costa, A.M. Costa, & Melo, 2011).

Como se não bastasse o cenário favorável, há uma real necessidade de expandir o ensino superior quando se analisa a oferta e a demanda das vagas nas instituições brasileiras. Temos hoje a maior parte das vagas de origem privada em contraste com a significativa parcela do alunado do Ensino Médio, que é de origem pública, o que em tese, se configura como uma dificuldade para esses alunos preencherem essas vagas, já que eles, em sua maioria, se configuram nas classes desprivilegiadas de nossa população.

As universidades públicas brasileiras têm crescido significativamente e são responsáveis por 95% da produção de conhecimento, imprescindível para o desenvolvimento nacional (Camargo, 2013). A produção acadêmica brasileira ocupa o 13º lugar mundial, sendo as universidades públicas responsáveis por 84% das matrículas de pós-graduação e 25% do ensino de graduação (Camargo, 2013). Todavia, a universidade pública brasileira precisa continuar a se desenvolver e se tornar cada vez mais articulada com a sociedade e ao desenvolvimento nacional.

Não devemos esquecer que o Brasil é um país em desenvolvimento, em que a renda da maioria das famílias não permite financiar uma educação superior em instituição privada. Essas instituições possuem o maior número de vagas disponíveis. Surge então a reinvindicação da população para ter acesso às instituições públicas de ensino superior ou por financiamentos de vagas em instituições privadas.

A distribuição geográfica das instituições brasileiras de ensino superior torna-se injusta e desigual, onde regiões economicamente mais desenvolvidas, como Sudeste do país, possuem uma maior concentração de instituições ante a escassez das mesmas em regiões menos desenvolvidas, como exemplo a região nordeste, onde se encontra a instituição pesquisada nesse trabalho.

Fazendo uma breve análise do estado atual da educação superior brasileira e seus avanços na última década, os dados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2010), revelaram que a participação do setor público nas matrículas da educação superior era de 25%. Nas décadas de 60,70 e 80 a proporção de matrículas do setor público era da ordem de 60%. Portanto, embora tenha crescido o acesso dos estudantes à universidade, grande parte desse acesso está sendo oferecido pelo setor privado.

O censo apontou que apesar do número de matrículas terem registrado um aumento em 2010 de 62% nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), comparando com 2003, verificamos, desse total, a seguinte distribuição: 81% das matrículas foram no curso de graduação presencial, 10% de graduação à distância e 9% doutorado e mestrado (INEP, 2010).

Com a criação dos programas de expansão das universidades públicas e o REUNI, observamos que no período de 2007 a 2010 houve a aceleração do crescimento de matrículas nas universidades federais aumentando em 501% (Camargo, 2013). Este aumento ocorreu devido ao Programa da UAB, cujo foco é a oferta de cursos na modalidade semipresencial pelas universidades federais em polos do interior brasileiro (MEC, 2008).

No período de 2003 a 2010, o aumento verificado nas matrículas da pós-graduação em universidades brasileiras foi de 54% (Camargo, 2013). Em contraste com

a participação dos setores público (25%) e privado (75%) nas matrículas em cursos de graduação, a relação desses setores nas matriculas de mestrado e doutorado é inversa. No ano de 2010, as matrículas de pós-graduação estão em maioria no setor público (84%), ficando a menor parcela para o setor privado (16%) (Camargo, 2013).

Refletindo sobre o papel da universidade frente à nova conjuntura tecnológica e globalizada, percebemos que, do ponto de vista da graduação, a formação para o exercício profissional, numa época de constantes e profundas mudanças requer uma atenção cuidadosa por parte das instituições de ensino superior (IES). É preciso desenvolver trabalhos de acompanhamento dos egressos para assegurar que estes adquiriram a capacidade de investigação e de "aprender a aprender".

Portanto, autores como D. M. Costa, A. M. Costa e Melo (2011) afirmam que para que o papel da universidade possa ser redefinido é preciso reconhecer o modelo priorizado pela instituição, se o modelo é concentrador ou includente, isto é, de um lado o modelo concentrador exclui os segmentos sociais, buscando aproximar o país do padrão internacional através do fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade. De outro lado, o modelo includente é centrado no princípio da cidadania de modo que todos os cidadãos possam partilhar dos avanços alcançados. É evidente que este segundo modelo tem de enfrentar as naturais resistências do ambiente acadêmico, conhecido pelo seu conservadorismo, o que torna mais difícil a sua implantação.

De qualquer forma, a universidade terá de repensar a sua função social, ou seja, aquela que se orienta pelo direito de todas as pessoas a uma qualidade de vida digna. Ela deverá responder não só aos desafios tecnológicos, mas também pela questão ética que diz respeito a toda amplitude da existência humana.

Outro ponto importante para essa discussão é a ênfase dada ao professor universitário e a importância deste se manter capacitado como educador, adquirindo conhecimentos e as habilidades para escolher a metodologia mais apropriada para o ensino da(s) disciplina(s).

A farta literatura sobre qualidade na Educação Superior focaliza o professor como o instrumento mais importante para atingir essa qualidade. Teixeira e Zafalon, (2013) colocam que a crise vivenciada pelo Ensino Superior tem como causa a incompetência e o despreparo dos docentes.

Os desafios atuais da sociedade exigem qualificações cada vez maiores e comprometidas com uma visão holística e generalista, ao invés da restrição às especialidades como ocorreu até o final do século XX. Assim, os cursos de graduação devem ofertar referenciais que possibilitem a instrumentalização do indivíduo para atuar de forma criativa em situações imprevisíveis. Isso implica que o aluno seja capaz, ao estar inserido no mercado de trabalho, de transferir para o mundo real conhecimentos e habilidades adquiridas em sala de aula (Teixeira, & Zafalon, 2013).

Sob essa ótica envolvendo os desafios do estudar no ensino superior, Seco et al. (2012) expõem que o modelo de organização pedagógica passou a estar mais baseado na construção e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes (e não mera demonstração de apreensão dos conhecimentos), deslocando-se o seu foco do ensino para a aprendizagem, o que condiciona o desenvolvimento de uma atitude mais proativa, autônoma e empreendedora por parte do estudante na (re)construção dos seus percursos de aprendizagem por parte do professor (Almeida, & Soares, 2004; Huet, 2011; Huet, &Tavares, 2005; Melo, & Pereira, 2008).

Um problema a ser enfrentado na realidade de hoje é a interpretação correta desta mudança pelas IES que não deve fazer dela um instrumento em que cedam,

demagogicamente, aos alunos o poder de dirigir a instituição e decidir sobre conteúdos e métodos de ensino. Essa atitude poderá resultar em graves consequências para os gestores das IES e até mesmo para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, incentivar estratégias adequadas ao trabalho e ao estudo, promover o desenvolvimento de redes de suporte entre professores e estudantes e alunos entre si, com vistas a um acompanhamento mais personalizado do processo ensino-aprendizagem, maximizando-se, assim, o potencial cognitivo, científico e interpessoal de cada um, são algumas linhas de intervenção, com o objetivo principal de motivar o estudante a prosseguir, com satisfação, a sua vida acadêmica no ensino superior, gerindo da melhor forma os seus recursos pessoais e usufruindo o melhor possível dos recursos institucionais (Seco et al., 2012).

É fato que não há exemplo de nação desenvolvida sem universidade desenvolvida. A universidade pública brasileira precisa se desenvolver e se abrir para a sociedade. O Brasil precisa que sua universidade pública seja de alta qualidade, arrojada, dinâmica, criativa, eficiente, relevante, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento soberano do país. A universidade deve ser a responsável pela formação dos cidadãos e dos profissionais necessários a seu desenvolvimento. Deve ser a responsável por forjar nossa elite intelectual e política de maneira democrática e inclusiva a fim de garantir que nosso país seja dirigido pela elite do povo brasileiro e não pela elite financeira. A universidade precisa produzir o conhecimento necessário para gerar as riquezas que garantem o bem-estar de toda a sociedade. A universidade precisa assumir seu papel central no desenvolvimento da nação de maneira a se tornar a universidade do povo brasileiro.

## 2.2. Desempenho acadêmico em universitários: diferentes olhares sobre o sucesso e o insucesso acadêmico

O ingresso e a permanência na universidade são desafios para todos os estudantes que advém do Ensino Médio (EM) e se inserem no Ensino Superior (ES). Os anseios por uma graduação se dão por vários fatores, mas principalmente por estarem em uma nova etapa da vida que exige não só uma formação sólida, mas também abertura a um processo vital de amadurecimento, ou seja, desenvolvimento pessoal.

É fato que em todos os momentos da vida, espera-se que os desenvolvimentos físico, cognitivo e emocional estejam presentes exercitando plenamente suas capacidades. Então, entrar na universidade é um processo que estimula essa prerrogativa de vida, já que ela, na maioria dos casos, surge em uma fase de transição difícil: a da adolescência para a idade adulta. Pois é nessa fase que acontecem mudanças físicas e principalmente mudanças de atitudes, de ideias e de valores levando à consolidação de uma nova identidade e afiliação a uma nova cultura, a universitária.

Coulon (2008) explicita que a apropriação desse novo mundo não é algo simples e requer do indivíduo uma abertura para viver essa nova fase e receber o que lhe espera. Assumir uma identidade universitária não implica somente em estar num ambiente acadêmico. A relação com a família, com os amigos e com a academia precisa ser considerada quando se analisa os fatores que levam ao (in) sucesso acadêmico.

O que se percebe é que muitos estudantes ainda não estão preparados ou predispostos para absorver a cultura universitária e desistem no meio do caminho, abandonando o que pode ser o sonho de sua vida. Alguns passam por essa fase sem fazer dela um momento de mudança de si mesmo. Outros, entretanto, fazem o diferencial e aproveitam a oportunidade para se preparar em algo que, em muitos casos, irá fazer parte de uma vida inteira, a sua profissão.

Várias são as trajetórias possíveis de ingresso em uma universidade. Os estudantes, por exemplo, podem ser classificados pelo seu desempenho, de forma que suas notas nas disciplinas e nos índices de rendimento acadêmico reflitam uma ideia de sucesso ou insucesso, tanto por parte dos estudantes como da comunidade acadêmica.

A problemática do sucesso do aluno no ensino superior tem sido foco crescente nas discussões em muitos países que não conseguem melhorar seus índices educacionais de qualidade. Nesse contexto, também se inclui o Brasil, que vem passando por grandes mudanças, apresentando crescimento acelerado e diversificando as formações profissionais para atender ao mundo do trabalho, mas também voltado ao desenvolvimento científico e cultural.

Como já vimos no capítulo anterior, é considerável o aumento das matrículas nos cursos superiores nos últimos anos, indicando que essa formação deixou de representar um prestigiado *status* social de uma minoria da população para se constituir em uma aquisição certificada de conhecimentos e competências para o exercício de uma profissão.

Tais mudanças repercutem decisivamente na vida pessoal dos indivíduos que adquirem formação em nível superior, tanto em relação as suas capacidades profissionais quanto às oportunidades econômicas. Além das mudanças a nível individual e institucional, há também a social, na medida em que a população, ao apresentar crescente índice de qualificação, tende a contribuir para a modernização e o desenvolvimento do país.

Como já elucidamos anteriormente, o panorama da educação superior no Brasil se encontra em processo de mudanças, e não se trata somente de aumentar o acesso às universidades, mas de dar condições para que os alunos permaneçam nelas com sucesso.

Isso envolve a implementação de políticas públicas educacionais para educação superior e, em nível institucional, decisões de gestão.

Nesse contexto, o desempenho dos estudantes é um importante instrumento de gestão, não só porque concerne aos parâmetros estabelecidos nos processos de avaliação dos cursos, mas também aos critérios de dotação do financiamento público. O insucesso no sistema de ensino resulta em desperdício de recursos, frustrações de expectativas e perda de potencialidades pessoais, profissionais e sociais (Tavares, 2000).

Para ilustrar o alto investimento financeiro com a educação superior no Brasil, dados do Ministério da Educação revelam que o recurso destinado ao estudante do ensino superior é cinco vezes maior do que o investimento relativo ao estudante de educação básica (França, 2010). Entretanto, apesar de sua importância, pouco se tem explorado essa temática nas pesquisas educacionais brasileiras com vistas a buscar compreender as tendências que objetivam revelar o desempenho acadêmico das instituições e, consequentemente, dos estudantes (Granja, 2012).

Avaliar o desempenho acadêmico é um processo muito importante na educação de um país porque sinaliza a qualidade dos cursos e instituições de ensino. Como consequência, pode influenciar nas escolhas de instituições pelos estudantes, nos investimentos realizados pelo governo e instituições privadas e, principalmente, na qualidade da formação dos futuros profissionais.

No entanto, encontrar uma medida adequada não é tarefa fácil e os estudiosos dessa temática têm demonstrado que esse fenômeno é influenciado por diversas variáveis. Tais estudos apontam três categorias principais: corpo discente, corpo docente e instituição de ensino (Glewwe, Hanushek, Humbage, & Ravina, 2011; Corbucci, 2007; Miranda, Lemes, Lima, & Júnior, 2014).

Atualmente, o que observamos é a tentativa de quantificar o desempenho acadêmico, estabelecendo, para isso, fórmulas que tentem revelar o desempenho da instituição universitária, seus cursos, estudantes e servidores. Para tanto, há de se definir um referencial, construído pela instituição ou órgão regulador, ao qual está submetida à universidade, e não se pode estar alheio a esse tipo de avaliação, visto que este é estabelecido por leis e órgãos que regem as IES (Vieira, & Cristóvão, 2009).

Existem algumas taxas e indicadores que evidenciam tendências para qualificar a educação superior brasileira e mundial. Em âmbito internacional, existe uma taxa designada **rácio de sobrevivência**, definida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[5], que é aplicada para qualificar alguns países quanto ao tempo de sobrevivência do aluno no ES. Tal parâmetro acaba por definir o desempenho da educação superior por país e classifica-os em países de sucesso e de insucesso (Vieira, & Cristóvão, 2009).

A instituição estudada, a UFRN estabeleceu ao longo dos anos, índices que qualificam o desempenho do estudante: O Índice de Rendimento Acadêmico – IRA, Média de Conclusão – MC, Média de Conclusão Normalizada – MCN, Índice de Eficiência Acadêmica – IEA e Índice de Eficiência Acadêmica Normalizada (IEAN) (UFRN, 2013). Além desses índices, a UFRN todos os anos, divulga em um documento denominado Relatório de Gestão, indicadores de rendimento acadêmico, estabelecidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU), quanto à instituição e ao sucesso de seus cursos.

E, para efeito do cumprimento de metas, em alguns programas desenvolvidos pela universidade, existem metas definidas por meio de taxas/indicadores a serem atingidas pela instituição ao final do desenvolvimento do programa. Um exemplo é a

[5] A Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem sua sede em Paris- França. É uma organização internacional e intergovernamental que agrupa países mais industrializados da economia do mercado.

taxa média de conclusão dos cursos de graduação, definida pelo programa REUNI, que teve como meta atingir um índice de 90% a ser cumprido pelas instituições.

Nesse sentido, têm-se algumas taxas/indicadores que permeiam a gestão da UFRN e definem, dentro desses parâmetros, o desempenho da instituição de maneira ampla e específica, aplicando fórmulas pré-estabelecidas por órgãos reguladores que classificam as instituições quanto às demais e, de forma específica, revelam dados referentes à sua gestão.

Para atender ao objetivo desse estudo, houve a necessidade de buscar alguns desses indicadores de desempenho, como o IEA e a Taxa de Sucesso de Graduação (TSG), por serem um instrumento de valoração pela instituição estudada para qualificar o desempenho acadêmico de seus estudantes.

Observamos que a UFRN se utiliza de indicadores, índices e taxas que sofrem influências de políticas e órgãos internacionais e repercutem nacionalmente na maneira como o sistema de ensino, as instituições e os órgãos reguladores estabelecem seus parâmetros para avaliar o desempenho acadêmico em várias instâncias (Granja, 2012). Tais parâmetros são utilizados como indicadores de gestão e subsidiam políticas nacionais e locais no que concerne à educação superior. Além disso, também servem para qualificar as instituições e seus estudantes quanto aos seus desempenhos.

A outra categoria que faz parte dessas reflexões trata do sucesso acadêmico. A definição utilizada por Tavares e Santiago (2000) compreende que:

> Sucesso acadêmico não é apenas o sucesso escolar ou educativo, mas também o sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o estudante universitário durante o tempo de sua vida no interior da academia que não poderá ser medido, apenas, pelas classificações ou notas do seu rendimento escolar, mas, sobretudo pelo desenvolvimento de capacidades e competências relacionais, de discernimento, de iniciativa, de espírito crítico e de bom senso que lhe permitam depois, na sua atividade profissional, responder de um modo adequado e eficaz às mais variadas situações que a vida e a futura profissão lhes irão proporcionar (Tavares, & Santiago, 2000, p.08).

O conceito acima indica o sucesso acadêmico nas várias dimensões (educacional, pessoal, social e comunitária) e isso significa uma visão do aluno inserido num conjunto de fatores complexos e inter-relacionados, que o leva ao exercício pleno de sua cidadania. As dinâmicas de suas competências e habilidades contribuem assim para o favorecimento da sua melhor formação profissional, o que potencializa o sucesso social, profissional, cultural e humano (Tavares, & Santiago, 2000).

Portanto, o sucesso traz dimensões objetiva e subjetiva, sendo a primeira pelos critérios de classificação ou por notas, e a segunda depende do sistema de ensino ou instituição educacional em que o aluno está inserido, ou seja, os critérios de definição de bom desempenho vão ser estabelecidos para que o aluno possa avançar na sua trajetória educacional.

Ao falar da dimensão subjetiva, Martínez-Otero (2009) endossa que o sucesso, ou até mesmo o insucesso, se referem às capacidades e competências a serem desenvolvidas e difíceis de serem mensuradas. Um exemplo disso é o indicador que trata de como o aluno vivencia a transição entre o EM e o ES. Para Ratingan (citado por Correia, 2003), essa transição pode se configurar numa situação de vulnerabilidade, potencializadora de crises, sendo uma fonte de desafios para o desenvolvimento do estudante. Quando os níveis de desafios são elevados, podem gerar problemas para as atividades acadêmicas, pessoais e sociais, além de problemas relativos à identidade e ao desenvolvimento vocacional (Correia, 2003).

O desempenho acadêmico satisfatório, para a maioria dos estudantes, está relacionado a uma boa adaptação à universidade, ou seja, aos fatores de ordem pessoal e a variáveis associadas à instituição. Nesse sentido, Tavares e Santiago (2000) consideram três domínios do sucesso e insucesso:

- **O domínio acadêmico**: trata do desempenho acadêmico, competências de estudo, avaliação do conteúdo e método de currículo do curso;
- **O domínio social-relacional:** se refere à maneira de estar na universidade, à adaptação ao papel do estudante universitário, à inclusão no contexto universitário, à satisfação com o ambiente social e relacional e à aceitação das oportunidades oferecidas pela instituição;
- **O domínio biopsicológico:** diz respeito à saúde física e psicológica, à qualidade de vida e bem-estar e, de maneira geral, à satisfação com a vida.

Com isso, os autores apontam que o domínio acadêmico também se explicita por meio do desempenho do estudante em seus cursos, inferido pelas notas, já os domínios social-relacional e biopsicológico evidenciam a subjetividade do indivíduo, a maneira como cada um está na universidade.

Notamos que a dimensão subjetiva do acadêmico é algo significativo para a formação profissional do estudante, pois a maneira como ele concebe a universidade e consegue permanecer nela interfere em sua "passagem" por esse nível de ensino. Assim, a formação pode, para muitos alunos, ser desencadeadora de mudanças, não só na formação de uma profissão, mas também na formação para a vida adulta. Para se adquirir sucesso, espera-se que o aluno apresente domínio desses três componentes.

Estudiosos da temática sobre desempenho acadêmico (Correia, 2003; Correia, Gonçalves, & Pile, 2004; Maudal, Bucher, &Mauger, 1974) afirmaram que este possui dimensões que podem influenciar direta ou indiretamente na trajetória acadêmica do estudante, tais como:

- **Dimensão individual:** questões intrínsecas ao aluno e compreende fatores psicológicos, a forma como se deu o percurso acadêmico, os índices de desempenho (notas), a renda familiar, contatos pessoais;

- **Dimensão pedagógica/didática:** relacionada aos docentes e ao currículo, nível de atividade do curso, forma como os conteúdos são transmitidos;
- **Dimensão institucional:** relacionada à universidade, a frequência do aluno, o grau de integração/participação, equipamentos e serviços disponíveis na universidade;
- **Dimensão ambiental externa:** relacionada à universidade, quanto aos alunos que residem em zonas diferentes da instituição de ensino, transição para novas culturas.

Outro ponto a ser ressaltado são os **fatores psicológicos**, os quais são pouco estudados e relativamente recentes nos estudos com universitários. Questões sobre a saúde emocional dos alunos são pouco abordadas. Como exemplo, apresentamos o trabalho de Correia (2003), que trata do insucesso acadêmico por meio dos alunos de licenciaturas que se dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico (NAP) da instituição. Tal estudo revelou que os alunos:

- Reconhecem as suas dificuldades quando recorrem ao serviço com queixas relativas a "problemas acadêmicos";
- Apresentam dificuldades acadêmicas no período que antecedem provas e trabalhos;
- Apresentam uma relação estreita entre os problemas emocionais e o seu insucesso acadêmico;
- Independente dos seus insucessos serem a causa ou efeito do problema emocional, seu desconforto revela-se no (mau) desempenho acadêmico.
- Apresentam dificuldades acadêmicas que funcionam como um indicador, um sintoma de um problema emocional que deverá ser "tratado";

- Disfrutam da possibilidade de serem medicalizados pelo NAP, em função do seu insucesso acadêmico.

Essa pesquisa evidencia a importância de uma orientação ou uma assistência psicológica no ensino superior, que favorece a diminuição do insucesso acadêmico. A necessidade de exploração dessa temática nos processos de investigação científica torna-se evidente, uma vez que não só os conteúdos, mas as relações interpessoais também são instrumentos de aprendizado que geram uma mudança de pensamento e de postura diante da vida, dos outros e da futura profissão.

Diferentemente do Ensino Médio, o Ensino Superior possui outra estrutura de funcionamento, exigindo do aluno novos comportamentos e o desenvolvimento de novas habilidades e competências para lidar com esse novo mundo que se apresenta (Coulon, 1995).

### 2.2.1. Indicadores sociais do (in)sucesso acadêmico universitário: uma análise dos estudantes da UFRN

O fenômeno do insucesso acadêmico tem sido frequentemente discutido em um nível macrossocial, possibilitando análise reflexiva de dimensões sociais e institucionais em determinados contextos culturais.

Em todas as explicações do insucesso, há uma variante comum: a insuficiência dos resultados acadêmicos oficiais alcançados. Portanto, é equivocado tratar o insucesso considerando somente as taxas de abandono e as dificuldades de aprendizagem. Ele pode variar dependendo da forma como é mensurado (provas de rendimento) ou dependendo de que ou quem se centra a análise (o sistema, a instituição, o professor ou o aluno). O insucesso é analisado como reflexo de disfuncionamento ao

nível do aluno, da família, dos programas ou dos professores (Roazzi, & Almeida, 1988).

Dependendo do curso, a concorrência para ingressar na universidade pode ser acirrada, no entanto, o insucesso e a evasão no ES chamam atenção (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). O insucesso acadêmico compreende o não atingir metas (reprovação, repetência, notas baixas, abandono da universidade), em um determinado período estabelecido pela instituição de ensino.

Existem várias teorias explicativas da importância dos fatores sociais no insucesso acadêmico. Almeida (citado por Carvalho, 2012) fala em três teorias: a **teoria da socialização deficiente das classes populares** em que o fracasso escolar surge por uma inadequada socialização familiar com baixas inspirações e expectativas de sucesso na escola; a **teoria explicativa** que realça as interações e os processos escolares, chamando a atenção para comunicação e para as relações humanas e pedagógicas entre os professores e os alunos e; a **teoria da reprodução social e cultural**, que explica o insucesso pelas funções que são cometidas à instituição educativa, numa sociedade de classes, nomeadamente as funções de seleção e de reprodução social e cultural.

Outras explicações para as causas do insucesso referem-se ao fato dos alunos não dominarem a língua materna ou terem dificuldades em lidar com ela, conduzindo ao fracasso em várias disciplinas. Um aluno com dificuldades tanto ao nível da compreensão oral ou escrita como ao nível da produção oral ou escrita pode apresentar dificuldades para chegar ao sucesso (Monteiro, 2010).

Para Weiner (citado por Martini, & Prette, 2002), as experiências de sucesso e insucesso em atividades acadêmicas são geralmente atribuídas a fatores como a inteligência, o esforço, as dificuldades da tarefa, a sorte, o temperamento, o cansaço, a influência do professor e a influência de outras pessoas como familiares e amigos. Ao

reconhecer a variedade de fatores que contribuem para esse fenômeno, este autor sugere a criação de um esquema de classificação destas causas, a partir da identificação das semelhanças, das diferenças e ainda das propriedades básicas das atribuições de causalidade através de três dimensões: a internalidade (Causas internas ou externas ao sujeito), a estabilidade (causas estáveis ou instáveis) e a controlabilidade (causas controláveis ou incontroláveis pelo sujeito).

Estudiosos afirmam que há, ainda, outro tipo de insucesso acadêmico, mas de difícil mensuração, que se refere à adequação dos conteúdos ensinados na universidade com as aspirações dos alunos e a necessidade do mercado de trabalho (Martins, 2004; Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009; Rodrigues, 2010).

A par do aluno, também os professores e as suas interações com os alunos tem sido sistematicamente analisados pela Psicologia como fatores relevantes no desempenho acadêmico universitário, dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das atividades na sala de aula, ou problemas de gestão da disciplina emergem como alguns fatores associados ao professor com impacto claro nas aprendizagens dos alunos (Benavente, 1990).

Diante do exposto, há diferentes focos e múltiplas causas do insucesso, compreendendo fatores relacionados ao próprio estudante, o seu nível socioeconômico e cultural e o sistema educacional e seus componentes. Ressaltamos que o insucesso atinge grande número de alunos, principalmente os de situação econômica menos favorecida (Granja, 2012).

Pesquisadores têm buscado determinar os fatores que predizem o sucesso acadêmico dos estudantes em diferentes níveis e populações. Nos estudos com universitários, têm-se encontrado que há preditores significativos de sucesso

relacionados a vários fatores demográficos e experiência escolar anterior a realização acadêmica (Convertino, Marschark, Sapere, Sarchet, & Zupan, 2009).

Um estudo português, realizado por Alarcão (2000), sintetiza e articula um conjunto de fatores que, na sua interatividade, contribuem para o insucesso e, em contraposição, favorecem o sucesso.

De modo geral, a autora observa que um grande número de universitários, em sua trajetória acadêmica tem dificuldade em se adaptar aos métodos de trabalhos desenvolvidos no ES, principalmente em seu primeiro ano de estudo.

A autora sistematizou os fatores do sucesso/insucesso em quatro grandes grupos de categorias interativas referentes ao aluno, professor, currículo e instituição. Porém, interessa-nos trazer para essa pesquisa, as informações da categoria referente ao aluno, já que este é nosso foco de investigação.

Nesse sentido, quanto aos **fatores de insucesso** do aluno explicitados no trabalho de Alarcão (2000), temos:

- A transição do estudante do EM para o ES em termos psicossociais: desenraizamento familiar e social, sentimentos de emancipação e libertação, conflito de valores.
- Fatores de ordem metodológicos: absenteísmo das aulas, aceitação da reprovação (conformismo), dispersão pela ocupação em diversas atividades e desajustes no método de estudo;
- Fatores relativos à integração institucional: Ter entrado num curso em sua primeira opção, mas forçado por pressões familiares, não ter entrado no curso que desejava;

- Fatores relativos a condições familiares, profissionais e socioeconômicas: problemas pessoais, dificuldades econômicas, condição de trabalhador-estudante, conflito de valores.

Já os **fatores de sucesso** para os alunos caracterizaram-se quanto:

- A transição do estudante entre níveis EM-ES em termos psicossociais: integração social;
- Fatores metodológicos: autonomia na gestão de estudo, inconformismo com a reprovação, adequação aos métodos de estudo, participação em atividades extraescolares;
- Fatores de integração institucional: praxe como elemento de afiliação, colocação em primeira opção, participação ativa, cooperação entre alunos;
- Fatores relativos às condições familiares, profissionais e socioeconômicas: articulação de valores, trabalhador-estudante, condições familiares e socioeconômicas.

Como podemos ver, nos fatores relacionados ao insucesso há uma postura mais passiva e conformista do estudante com a nova realidade vivida, ao contrário disso, o sucesso requer uma postura mais atuante do estudante.

É importante frisar que as noções de sucesso e insucesso acadêmico são polissêmicas devido a uma gama de abordagens, de complexos tratamento e medida.

Para Almeida, Soares, Guisande e Paisana (2007), as dificuldades de aprendizagem e os níveis diferenciados de rendimento acadêmico aparecem associados: (1) à falta de conhecimentos-base para o curso; (2) à relação mais distante e escassa com os professores; (3) a um raciocínio dogmático e rígido, pouco adequado de apropriação de modelos explicativos mais controversos; (4) à falta de métodos de

estudo pautados pelo exercício da autonomia e auto regulação; (5) à pouca clareza do projeto vocacional e à baixa autoconfiança com claras implicações nos níveis de motivação; (6) ou pouco domínio de novas tecnologias e outros recursos de suporte à aprendizagem (domínio de línguas estrangeiras, baixa capacidade de leitura e escrita, etc.); e (7) gestão ineficaz do tempo de estudo, conduzindo, por vezes, o estudante a uma prática de "estudo sazonal" nos momentos de avaliação.

Entendendo que o desempenho acadêmico deva ser analisado por diversos ângulos, tamanha é a sua complexidade, mas concordando com os autores que falam da necessidade de se investigar as especificidades, isto é, as realidades institucionais, buscamos trabalhos, desenvolvidos na UFRN, sobre essa temática e encontramos os estudos de Cabral Neto e Ramalho (2004) e Granja (2012) que nos permite compreender as políticas de acesso à UFRN e as tendências de sucesso no percurso acadêmico dos alunos desta instituição.

Foram consultadas também as bases de dados do Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU)[6] organizado pela Comissão Permanente de Vestibular (COMPERVE) da UFRN e encontramos informações relevantes quanto as taxas de sucesso nos cursos de graduação da UFRN por áreas, apresentadas nas tabelas a seguir:

[6] **Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/COMPERVE/UFRN)** constitui um centro de informações estatísticas sobre os estudantes que ingressam na UFRN e de documentos de referência sobre o acesso ao Ensino Superior. Reúnem estudos avaliativos, pesquisas e documentos sobre a realidade do Ensino Médio e do Ensino Superior no contexto do Rio Grande do Norte. O acesso ao observatório pode ser feito por meio do endereço: www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio.

Tabela 2.1: *Índice de sucesso nos cursos da área Biomédica*

| Área | Cursos | (%) de Sucesso |
|---|---|---|
| BIOMÉDICA | Medicina – Natal | 98,4 |
| | Fonoaudiologia – natal | 96,3 |
| | Nutrição - Santa Cruz | 93,7 |
| | Fisioterapia - Santa Cruz | 92,5 |
| | Enfermagem – Natal | 90,7 |
| | Odontologia – Natal | 87,9 |
| | Nutrição – Natal | 86,4 |
| | Enfermagem - Santa Cruz | 82,2 |
| | Farmácia _ Natal | 82 |
| | Gestão em Sistemas e Serviços de Saúde - Natal | 81,1 |
| | Fisioterapia – Natal | 80,9 |
| | Biomedicina – Natal | 80,1 |
| | Educação Física – Natal | 74,3 |
| | Ciências Biológicas – Natal | 73,5 |
| | Ecologia – Natal | 68,3 |
| | Zootecnia – Macaíba | 63,3 |
| | Zootecnia – Natal | 43 |
| | Aquicultura – Natal | 36,2 |

Fonte: OVEU/COMPERVE (2011)

Tratando-se da categoria da taxa de sucesso acadêmico, a Tabela 2.1, mostra que a área Biomédica apresentou um alto índice de sucesso: dos 18 cursos expostos, 12 deles apresentam um índice de sucesso superior a 80%; ademais somente dois cursos (ambos no campus Natal) têm taxas de sucesso realmente preocupantes: Aquicultura (36,2%) e Zootecnia (43%). O maior índice foi do curso de medicina (98,4%) dos alunos matriculados no curso, no período de 2000 a 2010. Destacamos que esse percentual de sucesso se refere a maior parte dos alunos que concluíram o curso no tempo previsto e estão dentro do prazo esperado para a conclusão.

O sucesso refletido no curso de medicina corrobora os estudos científicos sobre desempenho acadêmico, uma vez que esse campo profissional exige do aluno uma fundamentação dos níveis anteriores de ensino e uma dedicação exclusiva durante, praticamente, todo o percurso acadêmico.

Observamos também que os cursos de Fonoaudiologia – Natal (96,3%), Nutrição – Santa Cruz (93,7%) e Fisioterapia – Santa Cruz (92,5%) obtiveram os

melhores resultados. Esses índices refletem a influência dos fatores sociais, econômicos e culturais no perfil dos estudantes, uma vez que os dados da COMPERVE demonstraram que essa área atrai alunos de classes socioeconomicamente privilegiadas.

Quanto ao insucesso mostrado nos cursos de Aquicultura (36,2%) e Zootecnia (43%), tais resultados carecem de reflexões à parte. Isso porque esses cursos funcionam no campus central, onde parecem ser maiores as possibilidades de diálogo e reivindicações por melhorias das condições de aprendizagem e de incentivo a essas formações. Os profissionais vinculados a esses dois cursos, se bem qualificados, têm chances razoáveis de ingressar no mercado de trabalho, visto que são áreas de atuação que estão em expansão.

Sabemos que outros fatores têm influência nesses resultados, como a iniciação científica, a extensão e o desenvolvimento de estratégias de estudo que possibilitam uma formação bem-sucedida. Na medida em que se valoriza essas características, é possível criar possibilidades para se elevar o status da condição profissional dessas áreas.

Dando continuidade à análise de sucesso dos cursos, observemos a Tabela 2.2:

Tabela 2.2: *Índice de sucesso nos cursos da área Humanística I*

| Área | Cursos | (%) de Sucesso |
|---|---|---|
| HUMANAS I | Turismo - Currais Novos | 75,4 |
| | Administração - Currais Novos | 72,9 |
| | Ciências Contábeis – Caicó | 70,2 |
| | Ciências Contábeis – Natal | 67,7 |
| | Administração – Natal | 64,5 |
| | Turismo – Natal | 63,8 |
| | Ciências Econômicas – Natal | 30,5 |

Fonte: OVEU/COMPERVE (2011)

Notamos que os índices de sucesso, quando comparados à área Biomédica, são inferiores a 76%. Os cursos de maior sucesso são Turismo – Currais Novos (75,4%), Administração – Currais Novos (72,9%) e Ciências Contábeis – Caicó (70,2%) e ambos estão localizados nos campi do interior. A maior taxa do campus Natal foi do curso de Ciências Contábeis (67,7%).

No que se refere ao baixo índice de sucesso, o curso de Ciências Econômicas (30,5%) se destaca. Embora essa área envolva cursos com elevada tradição, não são cursos que atraem candidatos com perfil socioeconômico e cultural diferenciados, como ocorre com a maioria dos cursos da área Biomédica.

Ao relacionarmos o índice do curso de Ciências Econômicas com o seu desempenho no Exame Nacional de Estudantes (ENADE)[7], verificamos que há uma relação entre os dois índices apresentados, pois o curso apresentou conceito 3 nessa avaliação. Tal fato demonstra a complexidade de variáveis intervenientes no desempenho do aluno em seu processo formativo.

Outra área de conhecimento (tabela 2.3) é a humanística II que com a variedade de cursos os índices de sucesso são diversos, que se alternam entre 39% e 92,4%. A maioria dos cursos (10 dos 23) está inserida, segundo os critérios estipulados por Granja (2012), no índice mediano de sucesso, maior que 60% e menor que 80%, o que lhes confere um equilíbrio entre o perfil dos alunos, o nível de exigência do curso e o status social que esses cursos representam. Equilíbrio também se dá entre os cursos de índice baixo (6 cursos) e alto (7 cursos). Esses fatos, entre outros, podem ser observados na Tabela 2.3:

[7] O **Exame Nacional de Estudantes (ENADE)** integra o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)** e tem o objetivo de aferir o rendimento acadêmico dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O ENADE visa realizar um diagnóstico de competências e habilidades dos estudantes ao longo dos anos de graduação, com o objetivo de mensurar o conhecimento agregado ao aluno, pelo curso no decorrer do tempo.

Tabela 2.3: *Índice de sucesso nos cursos da área Humanística II*

| Área | Cursos | (%) de Sucesso |
|---|---|---|
| | Design – Natal | 92,4 |
| | Direito – Natal | 88,7 |
| | Psicologia – Natal | 87,5 |
| | Dança – Natal | 86,1 |
| | Gestão de Políticas Públicas - Natal | 85,4 |
| | Letras - Currais Novos | 82,7 |
| | Serviço Social – Natal | 81,8 |
| | Geografia – Caicó | 77,8 |
| | Pedagogia – Caicó | 74,4 |
| | Pedagogia – Natal | 73,1 |
| | Direito – Caicó | 72,9 |
| HUMANAS II | Comunicação Social – Natal | 71,9 |
| | Biblioteconomia – Natal | 70,8 |
| | Música – Natal | 64,4 |
| | História – Caicó | 62,8 |
| | Teatro – Natal | 61,9 |
| | Letras – Natal | 60,1 |
| | Artes Visuais – Natal | 59,5 |
| | Geografia – Natal | 58,1 |
| | História – Natal | 47,8 |
| | Filosofia – Natal | 41,8 |
| | Educação Artística – Natal | 39,4 |
| | Ciências Sociais – Natal | 39 |

Fonte: OVEU/COMPERVE (2011)

Os quatro cursos que mais se destacaram em relação ao desempenho foram Design (92,4%), Direito (88,7%), Psicologia (87,5%) e Dança (86,1%), todos no campus central. Os cursos de Direito e Psicologia têm apresentado, ao longo dos anos, um elevado status e prestígio social, o que implica uma altíssima concorrência nos processos seletivos de admissão na universidade. É possível que tal fato esteja contribuindo para atrair alunos que obtêm bons desempenhos em sua trajetória escolar e possuem nível socioeconômico e cultural privilegiado.

Quanto aos cursos de Design e Dança, eles foram implantados em 2009, portanto as informações são importantes por revelarem o comportamento desses alunos quanto à interrupção do curso nos primeiros anos de sua formação. Tal fato é importante indicador da boa aceitação do curso por parte dos alunos e acarreta bons

desempenhos, considerados, em sua maioria, de sucesso. Os três menores índices de sucesso estão nos cursos de Ciências Sociais (39%), Educação Artística (39,4%) e Filosofia (41,8%), ambos localizados no campus central.

A Tabela 2.4 exibe dados referentes às áreas Tecnológica I e II. A Tecnológica I apresenta apenas o curso de Arquitetura (82,9%) e com um alto índice de sucesso. A tecnológica II, os índices de sucesso apontam para os cursos de Química do Petróleo (90,7%), Sistema de Informação (89,3%) e Geofísica (87,8%).

A seguir Tabela 2.4:

Tabela 2.4: *Índice de sucesso nos cursos da área Tecnológica I e II*

| Área | Cursos | (%) de Sucesso |
|---|---|---|
| TECNOLÓGICA I | Arquitetura e Urbanismo - Natal | 82,9 |
| | Química do Petróleo – Natal | 90,7 |
| | Sistemas de informação - Caicó | 89,3 |
| | Geofísica – Natal | 87,8 |
| | Engenharia de Software - Natal | 85 |
| | Ciências e Tecnologia – Natal | 83,5 |
| | Engenharia Florestal - Macaíba | 83,1 |
| | Engenharia de Produção - Natal | 82,8 |
| | Engenharia de Alimentos - Natal | 73,1 |
| | Engenharia Civil – Natal | 70,5 |
| | Ciências Atuariais – Natal | 70 |
| | Engenharia Elétrica | 62,6 |
| | Matemática – Caicó | 60,1 |
| TECNOLÓGICA II | Engenharia Química – Natal | 59,4 |
| | Engenharia Mecânica – Natal | 54,7 |
| | Geologia – Natal | 52,4 |
| | Engenharia da Computação - Natal | 51,5 |
| | Engenharia de materiais - Natal | 47,2 |
| | Química – Natal | 44,8 |
| | Ciência da Computação - Natal | 41,3 |
| | Engenharia Têxtil – Natal | 41,2 |
| | Matemática – Natal | 39,6 |
| | Física – Natal | 29,4 |
| | Estatística – Natal | 25,5 |
| | Tecnologia em Cooperativismo – Natal (extinto) | 10,7 |

Fonte: OVEU/COMPERVE (2011)

Todos esses cursos foram criados recentemente, após o REUNI, em 2007. Devido ao pouco tempo de funcionamento na UFRN, os índices complementares ao de

sucesso a eles associados representam somente o número de cancelamentos realizados, o que concentra porcentagens menores que 15% dos alunos que ingressaram. Nesse caso, eles se enquadram na mesma análise dos cursos de Dança e Design, inseridos na área de Humanística II.

O curso de menor índice foi o de Tecnologia em Cooperativismo (10,7%), curso já extinto da universidade em 2000. Os cursos de Estatística (25,5%) e Física (29,4%), situados no campus central e vinculados aos Centros de Ciências Exatas e da Terra (CCET) exibiram os piores índices de sucesso, bem como seu desempenho no ENADE também foi baixo (UFRN, 2010). Com isso, podemos inferir que o desempenho dos alunos se reflete no desempenho do curso em avaliações a nível nacional, consequentemente atingindo a imagem da instituição.

Diante dos vários focos de análise que permeiam o sucesso acadêmico universitário apresentados neste capítulo e considerando esse construto relevante nessa investigação, observamos que a UFRN vem, ao longo dos anos, desenvolvendo indicadores, índices e taxas de sucesso que visem melhor compreensão e acompanhamento do desempenho acadêmico de seus educandos. Com isso, apresentamos alguns esclarecimentos quanto a escolha e análise do índice acadêmico considerado nesse estudo:

- A UFRN tem como índices acadêmicos principais (MC –Média de Conclusão; MCN – Média de Conclusão Normalizada; IEA – Índice de Eficiência Acadêmica; IEAN – Índice de Eficiência Acadêmica Normalizado) e índices auxiliares (IECH – Índice de Eficiência em Carga Horária; IEPL - Índice de Eficiência em Períodos Letivos; IRA – Índice de Rendimento Acadêmico). O IRA já não está sendo mais utilizado, mas continua sendo calculado, apenas para a manutenção da série histórica.

- Adotamos para avaliação do desempenho acadêmico neste estudo, o Índice de Eficiência Acadêmica (IEA), uma vez que ele avalia não somente as notas das avaliações do estudante, mas considera também a média de conclusão (MC), a carga horária das disciplinas (IECH) e o período letivo (IEPL) em que se encontra. Este índice é calculado através da fórmula: $MC \times IECH \times IEPL = Total$, ou seja, Média de conclusão X Índice de Eficiência de Carga Horária X Índice de Eficiência do Período Letivo.
- Vale salientar que o IECH se refere ao percentual dos componentes curriculares em que o aluno se matriculou e conseguiu aprovação. O cálculo é feito levando-se em conta a carga horária de cada componente. O IEPL apresenta se o aluno acumulou, nos períodos letivos que já cursou a carga horária esperada para concluir o curso no prazo normal.
- Decidimos adotar o IEA por entendermos que os fatores de eficiência tentam levar em conta a eficiência com que o aluno usou os recursos da UFRN. A ideia básica é melhorar os índices dos alunos que tiveram poucos insucessos (reprovações, trancamentos, etc.) e utilizaram menos períodos letivos. Além disso, o IEA é utilizado pela instituição para definição de prioridades na disputa por vagas em turmas.
- Os valores limites para o IEA são:
    - Valor máximo: 10,0
    - Valor mínimo: 0,0
    - Valor esperado:
        - 7,0 (para aprovação com média)
        - 5,0 (para aprovação em prova final)

Portanto, nesse estudo seguiremos os critérios de aprovação adotados pela instituição que considera os estudantes com bom desempenho os que mantiverem a média igual ou superior a 5,0.

## 2.3. Abordagens ao estudo: contribuições para aprendizagem e sucesso acadêmico no Ensino Superior

É fato que nas últimas décadas, o foco nos estudos sobre a aprendizagem dos estudantes universitários tem aumentado consideravelmente, resultando numa variedade de perspectivas teóricas e, por vezes, construtos de certa forma confusos (ex: estilos de aprendizagem, abordagens, concepções, orientações e estratégias, entre outros). O sucesso acadêmico no Ensino Superior tem sido associado à qualidade do envolvimento dos estudantes nas tarefas de aprendizagem e os construtos que encontramos são distintos, alguns abordando conceitos globais com algum grau de generalização, outros relativos a situações mais específicas de aprendizagem.

Os trabalhos de Marton e Säljö (1976a, 1976b, 1997), Biggs (1987, 1993, 1999, 2001, 2003) e Entwistle (1995, 1997a, 1997b, 1998, 2000, 2001, 2004) sobre o construto das abordagens de estudo e sua relação com o sucesso acadêmico, refletem as ideias ou concepções dos estudantes acerca da aprendizagem (Säljö, 1982), como estes experimentam e definem as suas situações de aprendizagem, as estratégias a que recorrem para aprender e a motivação subjacente ao seu comportamento. Esses aspectos levam a compreensão das variáveis implicadas no processo de estudo e aprendizado dos estudantes universitários.

### 2.3.1. Concepções de aprendizagem superficial e profunda

Um conjunto coerente de conceitos foi estabelecido a partir de pesquisas sobre a aprendizagem do aluno para descrever diferenças importantes nas formas em que os alunos aprendem. Estes conceitos foram posteriormente usados para mostrar como o ensino, e uma gama inteira de outras influências, afetam as formas em que os alunos atuam sobre seu trabalho acadêmico. Além disso, alguns estudos (Entwistle, 2000) já mostram que as diferentes formas de estudar influenciam substancialmente na qualidade da aprendizagem alcançada.

Estudantes ingressam no ensino superior com crenças estabelecidas sobre o que é preciso para aprender, derivado de sua experiência anterior no âmbito do sistema educacional. A distinção principal entre estas ideias tem sido descrita em termos de concepções de aprendizagem. Alguns alunos veem a aprendizagem como a aquisição de fatos e, mesmo no ensino superior, acreditam que são esperados deles simplesmente reproduzir a informação e ideias fornecidas pelos seus professores. Em contrapartida, outros acreditam que a aprendizagem requer um senso crítico do que é apresentado de uma forma pessoalmente significativa. Essas crenças sobre aprendizagem se traduzem em diferentes formas de realizar as tarefas acadêmicas.

Aprendizagens superficial e profunda são construtos estáveis que têm sido identificados de forma independente por muitos autores, incluindo Marton e Säljö (1976a, 1976b), Biggs (1987) e Entwistle (1991). Vejamos a seguir as concepções destes pesquisadores quanto à aprendizagem superficial e profunda e sua influência no entendimento da abordagem à aprendizagem.

### 2.3.2. Concepções de aprendizagem de Marton e Säljö

O trabalho de Marton e Säljö (1976a, 1976b) encontra-se entre os mais influentes neste campo de investigação. Para os autores, a qualidade das aprendizagens e as diferenças nos produtos da aprendizagem estão relacionadas com as estratégias e intenções dos estudantes. Eles empregaram metodologia qualitativa em sua pesquisa sobre abordagem à aprendizagem, solicitando aos estudantes para lerem uma parte selecionada de um texto. Posteriormente, foram entrevistados com perguntas iniciais e finais sobre como abordaram a tarefa e questões específicas desenhadas para avaliar o que entenderam sobre o texto.

Duas abordagens distintas à aprendizagem foram identificadas como sendo utilizadas pelos estudantes. Uma, classificou o **nível de processamento profundo**, direcionado à atenção a conteúdos intencionais do material de aprendizagem ao invés de compreender o significado explícito da informação. A outra, classificada como **nível de processamento superficial,** direcionou à atenção a lembrar do conteúdo do material de aprendizagem ao invés de reproduzir as informações. Marton e Säljö (citados por Godoy, 2009) referem-se ao processamento profundo como o "significado" da aprendizagem e ao processamento superficial como um "sinal" de aprendizagem.

Contudo, surgiram dois grandes modelos teóricos explicativos da aprendizagem dos estudantes: SCL *(Students Conceptions of Learning*) e SAL (*Students Approaches to Learning*). O modelo baseado nas SCL refere-se a perspectiva qualitativa e diferente da aprendizagem. Marton (1976) sugere que os estudantes de uma abordagem profunda assumem um papel ativo e percebem a aprendizagem como algo dependente deles próprios e os estudantes de uma abordagem superficial têm um papel passivo, encarando a aprendizagem como algo que, apenas, acontece.

Nesta perspectiva, Säljö (1979) identificou algumas concepções diferentes de aprendizagem (Richardson, 2011): 1) Aquisição/aumento de conhecimento; 2) memorização; 3) aplicação algorítmica do conhecimento (abordagem superficial); 4) aquisição de fatos e procedimentos, entre outros, que podem ser retidos ou utilizados na prática; 5) abstração de significados; 6) processo tendo em vista interpretar e compreender a realidade (abordagem profunda).

O modelo SAL, detalhado a seguir através do pensamento de Biggs (1987), defende que uma abordagem de estudo se caracteriza por uma forma específica de realizar tarefas acadêmicas com base no conteúdo e no contexto. De acordo com este modelo, existem três abordagens à aprendizagem - Superficial, Profunda e Estratégica, no qual cada tipo de abordagem é composto por dois elementos: Motivo (descreve porque os estudantes escolhem aprender) e Estratégias (descreve como os estudantes atuam nas suas aprendizagens). Estas abordagens, mais que estilos de aprendizagem, são formas dos estudantes responderem à especificidade das situações de aprendizagem (Biggs, 2001; Richardson, 2011).

### 2.3.3. Concepções de aprendizagem de Biggs

Um dos focos da investigação sobre as abordagens de estudo prende-se a sua relação com rendimento e sucesso acadêmico dos estudantes. Os resultados dessa investigação sugerem que a abordagem superficial se associa às aprendizagens mais frágeis e as classificações escolares mais baixas, por oposição à abordagem profunda (Byrne, Flood, & Willis, 2002; English, Luckett, & Mladenovic, 2004) que seria encorajada pelo interesse e conhecimento prévio do material a ser aprendido, e por um ambiente de aprendizagem bem planejado e com recursos suficientes (Biggs, & Watkins, 1995; Biggs, 1999; Watkins, 2001; Lizzio, Wilson, & Simons, 2002).

Biggs (1987), desde a década de 70 compreendeu o trabalho de abordagem à aprendizagem de uma perspectiva diferente, utilizando a literatura disponível como a base para desenhar um questionário para medir a abordagem à aprendizagem. O autor definiu abordagem à aprendizagem como "um composto de um motivo e uma estratégia apropriada" (Biggs, 1987, p.10). A combinação dos motivos e das estratégias correspondentes criam uma das três abordagens à aprendizagem. Motivos são as razões ou motivações que o estudante teria para incumbir-se de estudar. Biggs propôs três motivos que um estudante deveria escolher: profundo, superficial e desempenho, ambos apresentados na Tabela 2.5:

Tabela 2.5: *Motivos e estratégias de abordagem ao estudo e à aprendizagem*

| Abordagem | Motivo | Estratégia |
|---|---|---|
| Superficial (SA) | Motivo superficial (SM) é instrumental: o objetivo principal é de cumprir minimamente as exigências: um equilíbrio entre trabalhar muito e reprovar. | Estratégia superficial (SS) é reprodutiva: alvo limitado em descobrir a essência e reproduzir através de aprendizagem repetitiva. |
| Profunda (DA) | Motivo profundo (SM) é intrínseco: estudo para atualizar interesses e competências em assuntos acadêmicos particulares | Estratégia profunda (DS) é significativa: lê amplamente; inter-relaciona com conhecimentos prévios relevantes. |
| Desempenho (AA) | Motivo de desempenho (AM) é baseado em competição e autopromoção: obter notas mais altas, seja ou não o material mais interessante. | Estratégia de desempenho (AS) é baseada na organização de um espaço de tempo para trabalhar: comportando-se como um "estudante modelo". |

Fonte: BIGGS, J. (1987). Student approaches to learning and studying

Como pode ser visto na Tabela 2.5, um estudante que é motivado profundamente estuda porque ele está interessado na área do assunto. Um estudante que possui um motivo superficial quer encontrar os requisitos mínimos de um curso, e desta maneira, não há interesse pessoal no assunto da matéria. De maneira semelhante, estudantes com motivo de desempenho são estimulados mais por notas do que interesse. Entretanto, seu

objetivo primário é obter as notas maiores possíveis, não simplesmente passar como normalmente é o caso dos estudantes que possuem motivo superficial.

Biggs (1987) propôs que cada motivo de aprendizagem fosse expresso por meio de uma estratégia de aprendizagem correspondente. Estratégias são os métodos empregados pelos estudantes de alcançar seus objetivos ou satisfazer suas motivações para estudar (Tabela 2.5). Estudantes que empregam estratégias profundas poderiam ler amplamente e integrar novas informações com conhecimento prévio. Estudantes empregando estratégias superficiais poderiam ler minimamente e limitar-se às informações requeridas para simplesmente passar na matéria. Semelhante a isso, estudantes empregando estratégia de desempenho poderiam ser estratégicos sobre o que leem, e organizar seu tempo para maximizar suas notas. Para Biggs (1987) a necessidade de congruência entre as estratégicas e motivos dos estudantes são importantes para as concepções de aprendizagem e a maioria das atitudes com respeito às aprendizagens futuras. Por exemplo, um estudante com motivação de desempenho, mas utilizando estratégias superficiais, pode contrariamente sentir-se satisfeito com os resultados de sua aprendizagem.

Em síntese, Biggs (citado por Godoy, 2009) utiliza três fatores designados como abordagens: superficial, profunda e de alto rendimento, integrando cada abordagem a um componente motivacional e um componente cognitivo, explicando que:

> A abordagem superficial caracteriza-se pela motivação extrínseca e medo do insucesso. O aluno estuda o essencial, reproduzindo-o através da memorização, enquanto que na abordagem profunda o aluno possui um interesse profundo nas matérias e atividades letivas, e adota estratégias que maximizam a compreensão. Biggs caracteriza os alunos que adotam a abordagem de alto rendimento como sendo indivíduos como motivações relacionadas com a competitividade e autoestima, e com estratégias centradas na organização do tempo e recursos (Godoy, 2009, p. 26).

Analisando o impacto das abordagens no sucesso acadêmico, vale mencionar o modelo 3P (Presságio, Processo, Produto), de Dukin e Bidle (1974), popularizado por

Biggs(1987). Os fatores pessoais seriam de **presságio** (características sócio demográficas, sexo, idade, diferenças culturais, *background* acadêmico), pois definem as condições prévias à experiência no Ensino Superior; As abordagens ao estudo ou aprendizagem seriam **processos**, uma vez que se obtém as características fundamentais das dinâmicas educativas marcadas pelo currículo, o ensino e a aprendizagem; e as variáveis de **produto**, que medem os produtos do processo educativo remetem ao desempenho acadêmico (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). Estas inter-relações entre a forma como os estudantes abordam as tarefas de aprendizagem e o desempenho acadêmico têm sido amplamente documentadas na literatura (Entwistle, 2000; Byrne, Flood, & Willis, 2002; Gebka, 2013; Salamonson, Weaver, Chang, Koch, Bathal, Khoo, & Wilson, 2013; Richardson, & Remedios, 2014).

Os resultados das investigações indicam que, diferentemente da abordagem superficial, uma abordagem profunda se relaciona com aprendizagens qualitativamente superiores e com classificações acadêmicas mais elevadas (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Salomonson et al., 2013). Contudo, há também inconsistências nos resultados sobre a influência da abordagem superficial no desempenho. Alguns estudos inclusive reportam um efeito negativo (Watkins, 2001) enquanto outros encontram impactos positivos (Lizzio et al., 2002) ou ainda, a inexistência de relações estatisticamente significativas entre abordagem superficial e o sucesso acadêmico (Elliot et al., 1999; Phan, 2008).

Mais recentemente, Salamonson et al., (2013) sistematizaram vários estudos sugerindo a existência de relações entre as abordagens à aprendizagem e o desempenho acadêmico (Leung, Mok, & Wong, 2008; May, Chung, Elliott, & Fisher, 2012), ainda que outros não tenham encontrado tais relações (Davidson, 2002; Smith & Miller, 2005).

### 2.3.4. Comparando definições de abordagem nos estudos de Marton e Sälj e Biggs

Semelhanças são evidentes, entre as definições de abordagem à aprendizagem superficial e profunda de Marton e Säljö (1976a) e Biggs (1993), incluindo dinâmicas, componentes e interpretação. Ambos utilizam diferentes metodologias, identificam inicialmente duas dinâmicas que mediram abordagem à aprendizagem: profunda e superficial. Enquanto Biggs (1982) se referiu aos conceitos como utilizando e reproduzindo aprendizagem, ele subsequentemente adotou os termos de aprendizagem superficial e profunda de Marton e Säljö (Biggs; Kirby, 1984). Marton e Säljö (1976a) sugeriram que aprendizagem superficial envolve "material decorado" para recordação precisa, enquanto aprendizagem profunda envolve informação codificada para significado. Estas definições são consistentes com as próprias definições de Biggs (1999) de estratégia superficial – a qual envolve estudo limitado àqueles fatos essenciais possíveis de serem reproduzidos através da aprendizagem de conhecimentos por repetição; a estratégia profunda que envolve evidenciamento dos significados sublinhados do material ao invés de desempenhar a integração dos materiais em um contexto mais amplo. Similarmente, as definições de aprendizagem superficial e profunda de ambos autores compartilham de um componente intencional ou motivacional que afeta a abordagem que o estudante usa quando aprende.

Embora esses estudiosos tenham identificado as abordagens superficial e profunda em suas pesquisas, há, no entanto, duas grandes diferenças nos trabalhos desses autores. Enquanto Marton e Säljö (1976a, 1976b) utilizaram experiências do estudante como base para o seu trabalho, Biggs (1987), por outro lado, utilizou a literatura teórica disponível para desenvolver seu questionário. A segunda maior diferença entre os autores está centrada no terceiro construto, o de desempenho. A pesquisa de Marton e Säljö (1976a, 1976b) não sustenta esse terceiro construto

enquanto Biggs encontrou evidência para a abordagem de desempenho em suas revisões de literatura e, em seu trabalho empírico, subsequente, o "Questionário sobre Comportamento de Estudo" (SBQ), que precedeu o "Questionário sobre Processo de Estudo" (SPQ).

A abordagem de desempenho da aprendizagem é baseada na hipótese que o objetivo do estudante é tornar pública suas próprias habilidades de ser bem-sucedido (Biggs, 1987). Assim, isso envolve o uso de estratégias apropriadas para alcançar seus objetivos. Biggs considera a abordagem de desempenho conceitualmente diferente das abordagens de aprendizagem superficial e profunda, uma vez que seu foco é primariamente na direção pelas quais as tarefas de aprendizagem são organizadas para serem bem-sucedidas, ao invés do desejo de entender ou simplesmente encontrar requisitos mínimos para alcançar algum outro objetivo.

A natureza conceitualmente diferente da abordagem de desempenho pode ser uma razão pela qual a metodologia qualitativa não revelou esta abordagem. Uma outra razão pode ser pelo fato de que Marton e Säljö (1976a, 1976b) focaram seus estudos acreditando que as estratégias utilizadas de desempenho não deveriam ser prontamente identificáveis dentro das estratégias superficiais ou profundas; estratégias de desempenho podem ser tanto identificadas nas estratégias superficiais ou profundas, dependendo da tarefa a ser realizada.

### 2.3.5 Concepções de aprendizagem de Entwistle

As pesquisas sobre os estudantes universitários ganharam especial interesse a partir da década de 80, com os estudos de autores como Entwistle que se dedicou a investigar como e o que os estudantes aprendem na universidade, entendendo o aluno como um ser aprendente, dedicando-se a pesquisar em profundidade o entendimento do

fenômeno da aprendizagem dos estudantes em seus contextos e segundo suas personalidades.

Entwistle e outros pesquisadores (1979, 1985, 1989a, 1989b, 1990) utilizando uma abordagem semelhante à de Biggs (1987) encontraram quatro construtos relacionados à abordagem a aprendizagem, nomeados de significado (profundo), reprodução (superficial), desempenho e não-acadêmico.

O autor define a abordagem de desempenho sob ótica similar à de Biggs, com ênfase no desejo de alcançar boas notas usando qualquer estratégia para realizar esse objetivo. Entwistle e Tait (1991) enfatizam que as notas altas do estudante orientado para o desempenho não requerem necessariamente que o estudante entenda o material de aprendizagem, assim o entendimento somente ocorrerá quando isso for um requisito para obtenção de nota melhor. A orientação não-acadêmica, como o próprio nome implica é relacionada aqueles aspectos de aprendizagem associados à falta de motivação, atitudes negativas, estudo desorganizado e um desejo de não ser um participante ativo no ambiente de aprendizagem (Entwistle, & Tait, 1991).

Ainda, as definições de aprendizagem superficial e profunda presentes na metodologia de Entwistle se assemelham às propostas por Biggs (1993) e Marton e Säljö (1976a,19876b), pois o foco dos estudantes ao utilizar a abordagem superficial está no material a ser processado. Eles procuram reproduzir literalmente os fatos e ideias apresentadas. A tarefa é vista como sendo separada do estudante, sem impacto no seu contexto de vida. Estudantes utilizando abordagem superficial estão mais interessados em completar a tarefa do que em aumentar suas próprias habilidades e conhecimentos. O autor define o processo de aprendizagem neste contexto, como sendo atomístico.

Inversamente, Entwistle (1991) define o processo de abordagem profunda como holístico. A intenção desse tipo de abordagem é de extrair significados pessoais da tarefa de aprendizagem e processar o material ativamente. O estudante contesta argumentos e ideias apresentados na aprendizagem, e tenta integrá-los em um contexto mais amplo de suas experiências pessoais priorizando o conhecimento (Entwistle, 1991). Essencialmente o estudante reconstrói sua estrutura pessoal ou conceitos, à luz das novas informações. Este processo é contínuo e é usado para integrar a informação em uma rede estabelecida de conexões significativas.

### 2.3.6. Comparando os estudos de Biggs e Entwistle

Semelhanças entre Entwistle (1991) e Biggs (1978, 1993) vão além das definições de aprendizagem superficial e profunda. Em primeiro lugar, ambos os pesquisadores desenvolveram independentemente questionários para medir abordagem à aprendizagem, incluindo a profunda e superficial. Em segundo, ambos acreditam que a abordagem ao estudo pode ser influenciada pelo contexto e pelo conteúdo de aprendizagem, isto é medido pela predisposição em usar uma abordagem em função de outra. Em terceiro, tanto Entwistle (1991) como Biggs (1978, 1993) consideram o processo de aprendizagem (estratégias) e a intenção de aprendizagem (motivos) como importantes, diferentemente do trabalho de Marton e Säljö (1976a, 1976b) que focou mais nas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes. A identificação dos motivos e estratégias é de interesse particular; Entwistle (1991) e Biggs (1978, 1993) usaram metodologias um pouco diferentes (entrevistas e revisão da literatura respectivamente) para desenvolver seus questionários para medir abordagem à aprendizagem.

## 2.4. Habilidades, Hábitos e Atitudes de Estudo (HHAs) no Ensino Superior

A constante preocupação com os hábitos de estudo na educação superior surge em decorrência das crescentes e elevadas taxas de retenção e evasão nas universidades. Hoje em dia, particularmente no Brasil, é comum encontrar cursos introdutórios ou de metodologias de estudo que pretendem de alguma maneira, instaurar nos estudantes universitários ingressantes uma série de hábitos considerados importantes para enfrentar as exigências da universidade. Porém, tais cursos introdutórios são incluídos nas grades curriculares da graduação sem, muitas vezes, serem desenvolvidos estudos institucionais que comprovem a importância dos HE no desempenho acadêmico universitário e/ou permita um acompanhamento deste construto durante o tempo de permanência dos estudantes na instituição.

### 2.4.1. Histórico e definições de Habilidades, Hábitos e Atitudes de estudo

Ao falar de habilidades, hábitos e atitudes de estudo cabe ressaltar que não utilizamos os termos aprendizagem e estudo como sinônimos, uma vez que acreditamos ser possível haver aprendizagem sem estudo, assim como estudo sem aprendizagem. Entendemos o estudo como meio de alcançar a aprendizagem, principalmente no contexto do ensino superior.

A discussão sobre sucesso acadêmico, abordada anteriormente, nos faz pensar sobre quem é o aluno bem sucedido academicamente e diversas são as visões a respeito desse "bom aluno". Barnes (1995) diz que o bom aluno é aquele que tem a "capacidade de começar", ou seja, o aluno que organiza e controla sua própria aprendizagem, sem deixar tudo para a "última hora". Serafini (1996) indica que "os estudantes bem-sucedidos não são necessariamente os mais inteligentes e trabalhadores, mas sim os mais eficientes, porque souberam elaborar um bom método de estudo" (Serafini, 1996,

p.17). Healey (2005) aponta que o bom aprendiz é aquele que estabelece seus próprios objetivos e assume responsabilidade por seu aprendizado.

Embora Barnes (1995) nos advirta que o "super aluno" seja um mito, podemos perceber duas características comuns nas descrições acima que nos permitem identificar fatores de sucesso nas tarefas de aprendizagem: o controle sobre a própria aprendizagem e a organização e elaboração de bons hábitos de estudo, além de outros fatores determinantes para o sucesso como habilidades de estudo e a motivação durante o estudo.

Historicamente, são múltiplos os conceitos sobre hábitos de estudo e este fenômeno tem sido alvo de investigações mais aprofundadas nos últimos 30/40 anos. O construto hábitos de estudo articula-se também com os aspectos que envolvem as competências de estudo, as estratégias ou métodos de estudo, os comportamentos de estudo, bem como habilidades e atitudes de estudo (Almeida,1999; Bartalo, & Guimarães, 2009; Credé, & Kuncel, 2008; Pergher, Colombini, Chamati, Figueiredo, & Camargo, 2012).

Iturrizaga (2012) define Hábitos de Estudo como os métodos ou modos de operacionalizar nossas atitudes frente ao estudo e a aprendizagem. Desse modo, os hábitos de estudo favorecem a atenção, a concentração, o uso eficiente do tempo e o bom manejo do meio, entre outros aspectos. Em outros termos, são um conjunto de atividades sistemáticas que cada pessoa põe em prática quando estuda.

Bastos e Keller (1997) afirmam que o hábito é uma qualidade estável e permanente, boa ou má, que torna a ação mais fácil, quase automática. Não pode ser traduzido como um comportamento de inércia ou passividade, mas como uma aptidão adquirida que permite a execução de determinadas ações com maior facilidade e rapidez. Havendo necessidade de adaptação, os hábitos podem ser modificados.

Carita, Monteiro e Diniz (1997) definem os hábitos de estudo como sendo uma "(...) estratégia de diversificação de apoio aos alunos, a qual visa a aquisição e/ou o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas de estudo e que são suscetíveis de otimizar o rendimento escolar" (p.16).

Mendez (1999) considera os hábitos de estudo como métodos de estudo ao afirmar que esse construto é uma "...ferramenta útil para aqueles estudantes que a utilizam, a qual, os pode ajudar a melhorar os resultados escolares, ao mesmo tempo que podem aprender a estabelecer objetivos, a planificar as suas atividades e a distribuir o seu tempo" (p.24).

Os analistas do comportamento (Pergher et. al, 2012) defendem que uma pessoa com hábitos de estudo adequados, geralmente, alcança o desempenho acadêmico exigido pela instituição de ensino. Nessa perspectiva, há uma relação entre hábitos de estudo e comportamento de estudo, sendo o hábito de estudar formado por uma classe de comportamentos adotados pelos estudantes, que são determinantes na avaliação da eficácia nos estudos.

Diante da variedade e conceituação ampla abordada nas pesquisas sobre hábitos de estudo, corroboramos com a visão de Credé e Kuncel (2008) ao estabelecer definições sobre habilidades, hábitos e atitudes de estudo. Para eles, ter habilidades de estudo significa conhecer as estratégias e métodos de estudo adequados e ter a capacidade de gerir o tempo e outros recursos para atender às demandas das tarefas acadêmicas e alcançar o sucesso acadêmico.

Hábito de estudo é o padrão de comportamento adotado pelos alunos na busca de seus estudos, que serve como o veículo de aprendizagem. É o grau em que o aluno se envolve em atos regulares de estudo que são caracterizados por rotinas (ex: comentários de material, frequência das sessões de estudo, etc.) que ocorrem num

ambiente propício ao estudo, ou seja, o aluno usa sua atenção ininterrupta para adquirir conhecimento através de rotinas sistemáticas. Enquanto, atitudes de estudo, refere-se à atitude positiva de um aluno para o ato específico de estudar e aceitação e aprovação dos objetivos mais amplos da educação universitária (Crede, & Kuncel, 2008).

Em síntese, os hábitos, as habilidades e as atitudes de estudo são determinados através da capacidade dos estudantes na gestão do tempo, métodos de trabalho, atitudes para com os professores e aceitação da educação. Portanto, os hábitos de estudo podem ser entendidos como a prática contínua ou repetitiva das habilidades de estudo ao longo do tempo.

### 2.4.2. Histórico de pesquisas e variáveis contextuais do estudo

Investigações teóricas sobre habilidades, hábitos e atitudes de estudo cedem cada vez mais lugar a estudos empíricos, visto que é crescente a necessidade de conhecer como o fenômeno se apresenta; o que provoca; os fatores psicossociais e culturais implicados; entre outros.

Estudos apontam que a formação de hábitos de estudo ajuda no processo de autorregulação e, consequentemente, de aprendizagem (Fonsêca, Sousa, Gouveia, & Filho, 2013). Outros estudos demonstram que quanto melhor os hábitos de estudo, melhor o desempenho acadêmico (Carvalho, 2012; Nunes, 2006) e que o aluno autorregulado se torna capaz de selecionar estratégias de estudo que melhor se adequam a cada tipo de disciplina, garantindo maior compreensão e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos (Zimmerman, 2001).

Alguns estudos analisam em que medida o rendimento acadêmico está associado a outras variáveis dos estudantes, como sexo, idade, área científica do curso e o ano curricular do curso que frequentam.

Os efeitos da variável sexo nem sempre são claros; ainda que alguns autores destaquem o uso de formas de estudar mais organizadas por parte das alunas. Smith & Miller (2005), por exemplo, referem que as estudantes do sexo feminino são mais consistentes e regulares nos hábitos de estudo, monitorando adequadamente a compreensão e preparando-se melhor para a avaliação. Contudo, alguns estudos têm mostrado que os resultados não são claros no que se refere à variável gênero (Richardson, 1993), apresentando respostas mais elevadas das alunas na abordagem superficial apática e dos estudantes do sexo masculino na abordagem profunda (Severiens, & Tem Dam, 1994; Duff, Boyle, Dunleavy, & Ferguson, 2004). Outros estudos, ainda não identificaram efeitos da variável sexo nas abordagens ao estudo, mesmo quando se cruza essa variável com a área científica do curso frequentado (Richardson, & King, 1991; Hayes, & Richardson, 1995; Zeegers, 2001; Ballantine, Duff, & Larres, 2008), questionando-se assim seu impacto efetivo na qualidade das aprendizagens e, por conseguinte, no sucesso acadêmico em estudantes do ensino superior.

O estudo nigeriano de Ossai (2012), aponta que há diferenças significativas nos hábitos de estudo (HE) dos alunos com base na idade e gênero. Os resultados mostraram que os HE parecem melhorar com a idade, ou seja, os estudantes mais velhos tiveram hábitos mais definidos que os mais novos e as mulheres apresentaram melhores HE que os homens.

Quanto às áreas do conhecimento e sua relação com as abordagens ao estudo e desempenho acadêmico, Ramsden (1988) teorizou que as abordagens superficial e profunda dos estudos se manifestam de forma diferente em relação às áreas dos cursos. Enquanto nas áreas de humanas e nas ciências sociais em geral as construções individuais podem refletir experiência pessoal de uma forma muito mais significativa do

que nas ciências exatas, os que estudam ciências exatas chegam à compreensão de formas idiossincráticas ou utilizando as suas representações resultantes da abstração de pontos de vista distintos (Entwistle, 1995, 1997a; Ramsden, 2003).

Também o ano do curso em que o estudante se encontra parece ser determinante, uma vez que vários estudos sugerem que os alunos dos anos iniciais possuem características diferenciadas em termos de conhecimentos, atitudes e condutas face aos colegas de anos mais avançados, contribuindo assim para explicar o sucesso acadêmico (Richardson, & King, 1998; Zeegers, 2001; Clifton, Perry, Stubbs, & Roberts, 2004). Estes estudos têm, assim, sugerido que os alunos de anos escolares mais avançados se apresentam mais eficientes no seu estudo e obtêm melhor rendimento acadêmico.

O curso em que o estudante ingressa e a entrada em um curso de primeira opção também têm demonstrado que são variáveis relevantes que influenciam a adaptação do aluno à universidade (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Ainda no âmbito dos fatores institucionais, as práticas pedagógicas, a organização curricular, o material de apoio, a competência dos docentes, bem como a sua preparação científica e a preparação pedagógica desempenham papel relevante no sucesso acadêmico.

Alguns estudos avaliando presença de fatores psicológicos em universitários indicam índices elevados de depressão e ansiedade. Estudos brasileiros e internacionais apontam percentuais entre 15 a 29% de estudantes universitários apresentando algum tipo de transtorno psiquiátrico durante sua vida acadêmica (Cavestro, & Rocha, 2006; Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005; Fonseca, Coutinho, & Azevedo, 2008).

Cavestro e Rocha (2006) investigaram os índices de depressão e risco de suicídio em 342 alunos de diferentes cursos, em que a prevalência de episódio depressivo maior encontrada foi de 10,5%, e de distimia de 3,3%; os autores não

observaram diferenças significativas entre as taxas de prevalência dos transtornos depressivos nos três períodos dos cursos (início, meio e final).

Fonseca, Coutinho e Azevedo (2008) avaliaram depressão em estudantes de psicologia e encontraram uma percentagem de 14,3% dos alunos com sintomas da patologia. Avaliando especificamente alunos de medicina, Rezende, Abrão, Coelho e Passos (2008) encontraram prevalência de sintomas depressivos de 79%, sendo 29% com grau leve, 31% moderado e 19,2% grave; nesse estudo, os autores apontam uma correlação negativa entre sintomas de depressão, satisfação com o curso e atividades de lazer.

Nas avaliações de ansiedade, alguns índices também costumam ser considerados bastante altos em relação à população geral. Em um estudo buscando avaliar a ansiedade-traço e a ansiedade estado de estudantes universitários, Ferreira, Almondes, Braga, Mata, Lemos e Maia (2009) encontraram índices maiores de ansiedade em alunos das áreas biomédicas, em comparação com as áreas humanísticas e tecnológicas; as autoras apontam que o acúmulo de carga horária e demandas acadêmicas típicas desta área são desencadeadores de ansiedade nos alunos.

Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira e Souza (2005) pesquisaram as relações entre ansiedade, locus de controle, autoestima e comportamento assertivo e encontraram uma correlação negativa significativa entre assertividade e grau de ansiedade, sugerindo que a ansiedade pode constituir um fator que interfere na emissão do comportamento assertivo, importante durante o período da formação universitária. Ainda, houve maiores índices de ansiedade entre os alunos de ciências humanas do que entre estudantes da área de ciências exatas. Baldassin, Martins e Andrade (2006) observaram 20,1% de traços de ansiedade alta e 79,9% de ansiedade média entre estudantes de

medicina; ainda, apontaram os períodos inicial e final do curso como os mais vulneráveis.

Em um estudo comparativo entre alunos universitários de São Paulo e Aracaju, Gama, Moura, Araújo e Teixeira-Silva (2008) encontraram maiores índices de ansiedade entre os alunos do nordeste, apontando a influência do ritmo de vida e exigência dos grandes centros como fator ansiogênico.

Com relação ao gênero, os estudos são consistentes em apontar maiores índices, tanto de ansiedade quanto de depressão, entre as mulheres. Há prevalência de sintomas de ansiedade e depressão em mulheres, não só no meio acadêmico, mas também na população geral (Kessler, McGonagle, Zhao, Nelson, Hughes, & Eshleman, 1994; Menezes, & Nascimento, 2000).

Como podemos perceber pela revisão de estudos, pesquisas avaliando aspectos de ansiedade e depressão em jovens universitários no Brasil são relativamente frequentes, mas, tendem a se concentrar em amostras oriundas de cursos de medicina ou da área da saúde em geral, além de ser provenientes nos grandes centros urbanos (Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005a; Gama et al., 2008). Dessa forma, é importante diversificar as amostras universitárias e realizar estudos em diferentes regiões do país, para avaliar o impacto do contexto na manifestação dos sintomas.

Ao investigar possíveis componentes que estão por trás do desempenho dos alunos, observamos que, anteriormente, o foco das pesquisas centrava-se nos fatores cognitivos como preditores do sucesso acadêmico e que, recentemente, há um interesse crescente em se investigar os fatores não cognitivos. Pesquisadores tem examinado o papel das **variáveis não cognitivas**, tais como **habilidades de estudo** (Fazal, Hussein, Majoka, & Masood, 2012; Awang, & Sinnadurai, 2011; Demir, Kilinc, & Dogan, 2012), **a motivação do estudo** (Tella, 2007; Nonis, & Hudson, 2006), **o**

**comportamento de estudo** (Yang, 2011; Otto, 1978), **hábitos de estudo** (Bashir, & Mattoo, 2012; Kurshid, Tanveer, & Naz Qasmi, 2012; Mutsotso, & Abenga, 2010; Nuthana, & Yenagi, 2009; Credé, & Kuncel, 2008; Nouhi, Shakoori, & Nakhei, 2008; Boehler, 2001) e **atitudes de estudo** (Yu, 2011) sobre o desempenho acadêmico. Alguns argumentam que esses fatores têm forte correlação com o desempenho dos alunos, enquanto outros concluem que é a combinação dos diferentes fatores que podem explicar tal desempenho.

Os estudos de Silva e Sá (1997) mostram que alunos com baixo rendimento escolar demonstram uma atitude negativa face aos estudos, são alunos desmotivados em relação à escola e o tempo que dedicam aos estudos é insuficiente. Segundo as autoras, "os estados afetivos e motivacionais têm sido reconhecidos como importantes fatores que afetam o sucesso e insucesso escolares" e a motivação é definida como "o impulso para agir em direção a um determinado objetivo" (p. 26).

Pozo (2002) entende a motivação no sentido mais literal de "mover-se para a aprendizagem, o motivo ou o porquê queremos aprender" (p.138). Para Silva e Sá (1997), a motivação e outros fatores como o uso de estratégias e os conhecimentos prévios, determina a aquisição do conhecimento, compreensão ou habilidade na realização em que estamos empenhados.

A teoria de metas de realização, amplamente discutida nas pesquisas contemporâneas sobre motivação, indica que as metas são propósitos qualitativamente definidos, ou orientações gerais, quando estão em jogo realizações acadêmicas ou situações em que se deve apresentar um desempenho (Bzuneck, 1999, 2002; Dweck, & Elliot, 1983; Miranda, Almeida, & Lozano, 2011).

É através da meta de realização de um aluno que se define o grau e a qualidade do seu envolvimento nas tarefas acadêmicas. Neste sentido, cada meta representa um

conjunto específico ou rede de pensamentos, crenças, atribuições e afetos, com efeitos sobre os comportamentos de realização (Cardoso, & Bzuneck, 2004).

Pesquisas anteriores apontavam para os efeitos prejudiciais das metas focadas no desempenho. Contudo, há estudos mais recentes que descobriram efeitos positivos nela, especialmente quando acompanhada a meta-aprender (Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011). Há também estudos que apontam esta meta associada tanto a aspectos positivos como negativos, a saber: motivo para alcançar o sucesso como para evitar o fracasso, menores níveis de ansiedade e altos níveis de depressão (Boruchovitch, & Costa, 2004; Dickson, & MacLeod, 2004). Esses estudos apontam dois componentes independentes na meta *performance:* o de aproximação (buscar parecer inteligente ou de ser o primeiro) e o de evitação (não querer parecer incapaz).

No que se refere ao desempenho acadêmico universitário, quatro tipos de metas de realização acadêmica foram propostas (Dweck, & Elliot, 1983; Elliot, & McGregor, 2001; Nicholls, & Miller 1984): (1) metas de aprendizagem/aproximação, onde o indivíduo define competência por referência de si próprio, avalia-se positivamente e motiva-se com novas aprendizagens e conhecimentos que lhe permitam desenvolver e melhorar a própria competência; (2) metas de aprendizagem/evitação em que o indivíduo define a competência, em termos absolutos, por referência aos outros, avalia-se negativamente e esforça-se para não errar ou não realizar mal a tarefa, utilizando com frequência abordagens superficiais na aprendizagem; (3) metas de *performance*/aproximação orientadas para a competência em termos normativos, avaliando-se positivamente, buscando obter bons desempenhos ou resultados para, por exemplo, ter êxito e avançar nos seus estudos; e, (4) metas de *performance*/evitação em que a pessoa evita qualquer situação de inferioridade ou que se sinta menos capaz em relação aos outros, definindo a competência em termos negativos e por referência aos

colegas, evitando assim, a rejeição e os julgamentos desfavoráveis (Miranda, Almeida, & Lozano, 2011).

Watkins e Coffey (2004) afirmam que a motivação do aluno em relação ao seu aprendizado é muito importante no momento do estudo. Somente apresentando motivação ele será capaz de se envolver nas atividades escolares e no estudo dos conteúdos explanados em sala de aula. Salientam que a motivação é um processo interno que se manifesta frente a uma construção adequada da aprendizagem.

Gettinger e Seibert (2002) sugerem que os alunos que demonstram hábitos de estudo inadequados podem ter maior probabilidade de obter baixo desempenho acadêmico.

Ter bons hábitos, habilidades e atitudes de estudo podem reduzir as taxas de insucesso nas universidades, uma vez que estes construtos, segundo os autores, podem aumentar a capacidade acadêmica do aluno. Credé e Kuncel (2008), ao realizarem um estudo de meta-análise, descobriram que fatores não cognitivos como hábitos de estudo, habilidade e motivação para estudar, entre outras construções atitudinais, representam variação incremental no desempenho acadêmico, além de testes padronizados e as notas obtidas no processo de admissão do aluno no ensino superior. Corroborando com esses autores, a revisão de literatura realizada por Nagaraju (2004) aponta que para o sucesso acadêmico, bons hábitos e atitudes de estudo são importantes.

Outros estudos internacionais mostram a correlação positiva entre HHAs e desempenho acadêmico. De acordo com Menzel, (citado por Rana, & Kausar, 2011), muitos alunos não "falham" pela falta de capacidade, mas por não terem habilidades de estudo adequadas e por isso afetam o desempenho acadêmico. Foi observado que muitos desses alunos não tinham aprendido a fazer anotações de forma adequada e gerir o tempo para estudar (Mutsotso, & Abenga, 2010), o que comprova os resultados

apontados em Nagaraju (2004) ao sugerir que os estudantes que, geralmente, não dedicam tempo suficiente para os seus estudos, raramente têm hábitos de estudo adequados.

Pesquisas efetuadas a partir da década de 70, sobretudo nos Estados Unidos, têm comprovado que a qualidade do desempenho dos alunos está menos vinculada aos métodos de ensino e às estratégias de aprendizagem empregadas que ao aproveitamento adequado do tempo ( Danilov, & Skatkin, 1978; Gauthier, 1998; Puentes, & Aquino, 2008; Richardson, 1997; entre outros).

Estudantes que recorrem a estratégias mais eficazes de gestão do tempo e do estudo parecem sentir um maior controle sobre os seus resultados acadêmicos, acabando por atingir os resultados esperados, vivenciar menores níveis de ansiedade e melhorar a motivação intrínseca (Seco et al., 2012; Watkins, & Coffey, 2004; Wolters, 1998).

Kornell e Bjork (2008a) realizaram experiências sobre a duração das sessões de estudo e verificaram que é preferível distribuir o tempo das matérias de estudo em diferentes sessões ao invés de estudar enormes quantidades de matérias numa única e prolongada sessão de estudo. Nas experiências que realizaram envolvendo alunos e as suas estratégias e práticas de estudo perceberam que fazer momentos breves de estudo (utilizando *flashcards*) proporciona mais benefícios do que sessões de aprendizagem e estudos longas e prolongadas.

Nonis & Hudson (2010) também realizaram um estudo sobre o desempenho de estudantes universitários, impacto do tempo de estudo e hábitos de estudo em que eles descobriram que alguns hábitos de estudo tinham uma influência direta positiva sobre o desempenho dos alunos, mas outros tinham uma influência direta negativa. Ao contrário de outros estudos, o tempo gasto estudando e o tempo de trabalho não apresentaram influência direta no desempenho acadêmico.

Sob essa perspectiva, o tempo é considerado um recurso limitado nas condições de estudo dos universitários, especialmente aqueles matriculados em cursos noturnos. Tais estudantes têm um grande número de informações para assimilar, diferentes tarefas para realizar e muitas vezes possuem trabalho remunerado fixo. No geral, os estudantes sequer dispõem de algum local apropriado em sua casa para realizar as atividades de estudo (Leite, Tamayo, & Gunther, 2003).

Nessa direção, Campos, Silva Filho, Campos e Rocha (1996) realizaram um estudo sobre a caracterização de alunos de psicologia de uma universidade privada paulista. Os resultados evidenciaram que a maior parte dos estudantes trabalham por necessidade financeira. Desse modo, não resta muito tempo para as atividades de estudo em sua própria casa.

Hábitos de estudo eficientes estão associados a uma atitude favorável para a aprendizagem em geral. Para Otto (1978), as crenças no valor das atividades intelectuais e na importância da educação estão positivamente relacionadas ao desempenho acadêmico. Um aspecto importante da atitude de um aluno para a educação é o valor que ele vê no que ele tem de aprender.

Uma quantidade substancial de pesquisas examinou o papel dos hábitos de estudo dos alunos e as suas atitudes para estudar considerando o desempenho acadêmico. O estudo de Osa-Edoh e Alutu (2012) que avalia a utilidade de absorver o hábito de estudo aos alunos, como forma de melhorar o seu desempenho acadêmico, revela uma alta correlação entre esses dois construtos. Isto sugere que quando os alunos absorvem ou cultivam os próprios hábitos de estudo, o seu desempenho acadêmico pode ser melhorado.

Devido à importância de hábitos de estudo e atitudes no desempenho acadêmico, alguns pesquisadores propõem estratégias que auxiliam os alunos a desenvolver hábitos

e atitudes eficazes de estudo. Por exemplo, o estudo de Demir et al. (2012), que examina o efeito do desenvolvimento das competências curriculares em realizações acadêmicas e estuda as habilidades dos alunos, sugere que os estudantes podem adquirir habilidades de estudo eficientes por meio do plano curricular. Os alunos foram capazes de organizar o ambiente de estudo e utilização de métodos específicos de forma eficaz, tais como a leitura eficiente, palestras de escuta, anotações, escrita eficiente e fazer atividades de casa. Foi revelado ainda que os alunos, que tiveram o currículo implementado, aumentaram o desempenho acadêmico, em comparação ao grupo de alunos que não tiveram currículo.

Uma associação entre habilidades de estudo e desempenho acadêmico também foi encontrada a prevalecer entre estudantes de graduação. O estudo paquistanês de Fazal et al. (2012) identificou várias habilidades de estudo utilizadas pelos alunos e verificou quais competências de estudo estão mais relacionadas com o desempenho acadêmico. Os resultados indicaram correlação significativa das habilidades de gerenciamento de tempo, a leitura e anotações com o rendimento acadêmico. Os alunos com desempenho acadêmico mais elevado utilizam uma ampla gama de habilidades de estudo, em comparação com os alunos com desempenho acadêmico inferior.

Nuthana e Yenagi (2009) encontraram que a leitura e anotações, hábitos de concentração e preparação para exame tiveram correlação significativa com o rendimento acadêmico. Os autores apontaram que os alunos que são melhores na leitura e anotações, têm boa concentração e são bem preparados para realizar os exames podem ter melhor desempenho acadêmico.

Mutsotso e Abenga (2010) propõem uma mudança de paradigma em métodos de estudo e sugerem estratégias para ambos os professores e estudantes universitários no sentido de melhorar a aprendizagem e o desempenho. Baseia-se na "abordagem de

aprendizagem distribuída" que atende adequadamente as diferenças individuais que existem entre os alunos. O modelo aborda as necessidades de espaço de estudo e a eficiência e a eficácia dos métodos de estudo.

Alguns estudiosos (Cepeda, Coburn, Rohrer, Mozer, Wixted, & Pashler, 2009; Kornell, Castel, Eich, & Bjork, 2010; Roediger, & Karpike, 2006) afirmam que quando os alunos estudam somente nas vésperas de provas e sobrecarregam o cérebro com muitas informações acontece frequentemente o mesmo que se espera quando possuímos uma mala barata e de reduzida qualidade e resistência, ou seja, pode aguentar momentaneamente uma nova carga, mas depois quase tudo cai, desaba, desaparece.

Um pouco no mesmo sentido, Cepeda et al. (2009) demonstram que a aprendizagem depende bastante da forma como é distribuída aquilo que se estuda ou aprende.

O estudo de Soares (2007) sugere que os alunos façam seus próprios apontamentos. Que procurem tirar mais notas do que apenas aquelas que, à princípio, parecem necessitar. Que só escrevam uma certa ideia depois de ouvi-la ou ler literalmente, pois tudo o que é ouvido ou lido, leva a compreensão e construção de um significado pessoal dos assuntos.

Em relação as formas de estudar, em vez do aluno estudar sozinho, este pode, por vezes, aprender e estudar em grupo e, com isso, assimilar outras maneiras de organizar os materiais, estratégias e práticas de abordagem das matérias. Por um lado, o estudante consegue enriquecer sua experiência subjetiva, por outro torna-se mais flexível e autorregulado. Portanto, quanto mais realista for o estudante no seu processo de estudo no que se refere ao grau de complexidade e dificuldade das tarefas e materiais envolvidos, melhor serão os resultados alcançados (Bjork, & Linn, 2006).

A leitura no contexto universitário representa uma ferramenta fundamental para a formação social e cognitiva dos estudantes. Desse modo, é importante saber ler criticamente, não somente para recuperar a informação acumulada historicamente, mas também para utilizá-la numa prática profissional eficiente (Santos, 1990a, 1990b; Santos, Primi, Taxa, & Vendramini, 2002).

Contudo, a dificuldade de leitura em estudantes de diferentes níveis de escolaridade é um assunto que vem sendo pesquisado em diversos países por muitos estudiosos (Bensoussan, 1990; Gilabert, Martínez, & Vidal-Abarca, 2005; Vicentelli, 1999). Os estudos, de uma forma geral, apontam a deficiência da habilidade de compreensão em leitura refletida no baixo desempenho acadêmico dos estudantes.

No ensino superior essa habilidade é essencial para uma boa formação acadêmica, porque que leva a formulação de hipóteses críticas sobre o que foi lido. Em âmbito internacional e no Brasil, os dados mostram que os estudantes apresentam um baixo desempenho na compreensão em leitura, considerando o esperado para esse nível de escolaridade. No estudo de Oliveira e Santos (2005) os resultados apontaram várias dificuldades específicas quanto à compreensão de textos dos universitários. Foi observado que os estudantes apresentam dificuldades em abstrair as ideias principais do texto, bem como não utilizam estratégias características de leitores proficientes.

Da mesma forma, Nuthana e Yenagi (2009) encontraram que a leitura e anotações, hábitos de concentração e preparação para exame tiveram correlação significativa com o rendimento acadêmico. Os autores apontaram que os alunos que são melhores na leitura e anotações, têm boa concentração e são bem preparados para realizar os exames podem ter melhor desempenho acadêmico.

Alguns autores destacam que há muitas variáveis envolvidas para que haja um bom nível de compreensão em leitura. Oliveira, Santos e Primi (2003) e Oliveira e

Santos (2006) indicam que entre as variáveis mais relevantes apresentam-se às condições do texto e do leitor no momento da leitura, os conhecimentos da linguagem, as experiências do indivíduo sobre o mundo, o interesse do leitor pelo texto, o tipo de texto lido e os contextos físicos, sociais e psicológicos de estudo. Todos esses fatores, considerando, principalmente, as condições de estudo em que estão presentes, podem fazer a diferença entre ser um leitor proficiente ou não.

Atualmente as pesquisas que enfatizam as condições de estudo são poucas se comparadas aos estudos de outros aspectos envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem. As condições de estudo se referem à investigação do sistema de ensino das universidades, dos problemas relativos aos processos de aprendizagem e principalmente de como se constitui o ambiente de estudo nos quais os estudantes estão inseridos.

Watanabe, Cassetari, Santos, Lombard-Platet e Di Domenico (2001) relatam que a realidade que se configura é que os cursos universitários, de uma forma geral, continuam recebendo alunos provenientes de um ensino fundamental e médio historicamente comprometidos em sua qualidade. Esse histórico resulta em diversas dificuldades de aprendizagem que o estudante carrega para o ensino superior e quando somado aos hábitos inadequados de estudo, o reflexo é um baixo desempenho acadêmico ao longo do curso universitário.

Nesse contexto, Sisto (2001) aponta que o professor deveria agir como mediador no aprendizado do aluno, favorecendo a aprendizagem considerando as exigências de cada ambiente de estudo. Desse modo, o professor deve utilizar variadas estratégias pedagógicas. Tais estratégias podem englobar não somente estratégias de estudo e aprendizagem, mas também orientação quanto à otimização do espaço de estudo,

possibilitando ao aluno expressar suas ideias e conclusões, o que proporciona o aumento da motivação para aprender.

Para que a aprendizagem seja eficiente, segundo Watanabe e cols. (2001), é necessário que o estudante avalie e modifique alguns hábitos inadequados e se proponha a instalar outros que potencializem a aquisição de novos conhecimentos. Todavia, atualmente poucos são os estudantes que apresentam a competência necessária para a realização de comportamentos adequados de estudo. Talvez esse fato ocorra em razão da falta de condições e estratégias de estudo apropriadas.

Aprender não é tarefa fácil, especialmente quando as condições ambientais de estudo não são favoráveis à aquisição do conhecimento. Muitos universitários que apresentam baixo desempenho acadêmico relatam que a falta de condições adequadas de estudo é uma das prováveis causas desse desempenho indesejável. Nesta direção, Oliveira, Suehiro e Santos (2004) observam, em sua pesquisa, que as condições de estudo foram citadas por 22,8% dos estudantes universitários participantes que atribuíram o baixo rendimento na universidade a falta de condições adequadas de estudo.

A condição de estudo do universitário pode favorecer o êxito no desempenho acadêmico, ou gerar dificuldades na aquisição e armazenamento da informação, conforme considera Mercuri (1992). Desse modo, a questão da organização, empenho e preparo para a situação de estudo são ações que oportunizam o estudo eficaz no período de tempo que o universitário tem disponível para essa tarefa.

Para Willoughby, Porter, Belsito e Yearsley (1999), o emprego de estratégias de aprendizagem também garante um bom desempenho acadêmico. A utilização de estratégias cognitivas (ensaio, elaboração e organização) ou metacognitivas

(planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos e afetivos) dão o suporte necessário para que a aprendizagem se concretize (Boruchovitch, 1999).

Com base nas considerações apresentadas e a diversidade conceitos e pontos controversos supracitados, pretendemos, neste trabalho, conhecer melhor as habilidades, hábitos e atitudes de estudo apresentados pelos estudantes da UFRN e analisar seu impacto no sucesso acadêmico a serem explanados nos capítulos 5 e 6 (resultados e discussão) desse estudo.

# CAPÍTULO 3 - OBJETIVOS

## 3.1. Objetivo geral

Investigar as habilidades, hábitos e atitudes de estudo utilizados por estudantes universitários e sua influência com o desempenho acadêmico.

## 3.2. Objetivos Específicos:

- Identificar na literatura as variáveis que compõem as habilidades, hábitos e atitudes de estudo em universitários;
- Determinar quais as habilidades, hábitos e atitudes de estudo que levam ao sucesso acadêmico, considerando
- as áreas do conhecimento dos participantes da pesquisa;
- Identificar as diferenças e semelhanças das habilidades, hábitos e atitudes de estudo que levam ao sucesso acadêmico de estudantes de diferentes áreas do conhecimento.

# CAPÍTULO 4 – MÉTODO

## 4.1. Delineamento

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, observacional, com desenho *ex post facto* retrospectivo que busca identificar as habilidades, hábitos e atitudes que facilitam as atividades de estudo dos alunos de graduação, considerando as especificidades das áreas do conhecimento, associando tais HHAs ao desempenho acadêmico da população estudada.

## 4.2. Participantes

Participaram desse estudo estudantes universitários, matriculados nos cursos presenciais de graduação da UFRN, distribuídos entre os centros do campus central. Como o estudo tem como objetivo a análise por centros/áreas de conhecimento desse total, para a análise foram considerados 06 centros/áreas de conhecimento. A escolha desses centros se deu pela maior quantidade de respondentes obtidos dessas áreas. Tendo-se no total 2.555 estudantes universitários.

Para a análise foram considerados alunos com IEA maior ou igual a 5,0. Utilizou-se esse critério em função que na análise dos dados, com este escopo se conseguiu melhorar a eficiência dos modelos de regressão ($R^2$). Sendo assim, 1.443 alunos entraram na análise da base de dados. Essa quantidade representou 6% da população de estudantes no primeiro semestre de 2012 (população de graduação em 2012.1 = 24.388), segundo as informações institucionais (UFRN, 2013). O total de estudantes informados correspondeu ao número dos regularmente matriculados no período da coleta de dados da pesquisa pela PROAE.

A amostra foi constituída por estudantes brasileiros (98,83%), do sexo masculino (44%) e do sexo feminino (56%), com faixa etária predominante de 19 a 22 anos (54,7%) e solteiros (92,4%).

### 4.3.Instrumento

Para levantamento das habilidades, hábitos e atitudes de estudo, foi desenvolvido um instrumento com vistas a caracterizar o estudante da instituição desde a etapa do ensino médio até o ingresso e permanência na universidade, a fim de conhecer as possíveis dificuldades nas atividades de estudo e promover ações de prevenção e melhoria do desempenho acadêmico. O instrumento foi um questionário próprio, desenvolvido por González, Alchieri e Rocha (2011)[8] pautado nas necessidades da PROAE, conforme Anexo 01. Para a sua construção, utilizamos como apoio o IHE-Inventário de Hábitos de Estudo (Pozar, 1997); IACHE – Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo (Tavares, Almeida, Vasconcelos, & Bessa, 2004); ASSIST – *Approaches and Study Skill Invenory for Students* (Entwistle, 2000); LASSI – *Learning and Study Strategies Inventory* (Weinstein, Zimmerman, & Palmer, 1988; Bartalo, 2006) e questionário da COMPERVE/UFRN (2011)[9] para subsidiar nossas questões.

O questionário foi composto por 88 itens caracterizados nos seguintes eixos temáticos: Dados sociodemográficos, condições de estudo, motivação pela aprendizagem e pelo estudo, organização do tempo e planejamento de estudo,

[8] Questionário desenvolvido por Poliana C. de M. A. González (psicóloga da PROAE – UFRN), João Carlos Alchieri (Docente do Departamento de Psicologia -UFRN) e Brismark Góes da Rocha (Docente do Departamento de Estatística - UERN), no ano de 2011, para atender as necessidades da pesquisa da PROAE-UFRN.

[9] Comissão Permanente do Vestibular UFRN (COMPERVE/UFRN, 2011). Reúne estudos avaliativos sobre a realidade do Ensino Médio e do Ensino Superior no contexto do RN. O acesso está disponível em http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/estatisticas_simples.php

aproveitamento da aula, otimização da leitura e aspectos emocionais. As respostas foram estruturadas predominantemente em um formato tipo de escala *likert* de quatro possíveis alternativas: 1. Sempre, 2. Frequentemente, 3. Raramente, 4. Nunca. O questionário pode ser visualizado no Anexo 1.

Tendo em vista os objetivos supracitados, optamos por analisar os dados levantados pela pesquisa da PROAE em 2012, tanto pelo considerável número de variáveis de estudo e elevada participação dos estudantes como também pela participação da autora no instrumento de pesquisa, sendo esta pesquisa o marco inicial para que estudos sobre essa temática sejam desenvolvidos na UFRN.

Para medir a confiabilidade de consistência do questionário, relativo a escala e questões, foi realizada a análise de confiabilidade Alpha de Cronbach. O intervalo deste indicador varia de 0 a 1. Na análise foi realizado por centro, obtendo-se os resultados apresentados na Tabela 4.1. O valor recomendado para este indicador segundo Hair et al. (2005) é acima de 0,70, com a qual se pode concluir que o questionário desta pesquisa manteve uma alta confiabilidade.

Tabela 4.1: *Confiabilidade do questionário (Alpha de Cronbach)*

| **Centro** | Alpha de Cronbach | Alpha de Cronbach padronizado |
|---|---|---|
| Centro de Biociências | 0,867 | 0,870 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra | 0,914 | 0,914 |
| Centro de Ciências da Saúde | 0,893 | 0,894 |
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | 0,879 | 0,882 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 0,891 | 0,892 |
| Centro de Tecnologia | 0,875 | 0,880 |

## 4.4.Procedimentos

A PROAE iniciou a coleta de dados no período de Janeiro a Março de 2012, com vistas a identificar e avaliar características na comunidade acadêmica. O acesso aos estudantes se deu através do Sistema informatizado Integrado de Gestão de Ações

Acadêmicas (SIGAA), o qual foi disponibilizado o questionário *online* a todos os alunos de graduação que possuíssem vínculo ativo em cursos presenciais oferecidos pela instituição. A participação dos estudantes foi voluntária.

Para fins científicos e de cumprimento aos preceitos éticos, solicitamos a anuência da instituição para a utilização dos resultados, conforme apresentamos no Apêndice 1.

### 4.5. Análise dos dados

Foram realizadas análises estatísticas descritiva (frequência relativa e absoluta) e inferencial (correlação e regressão linear múltipla).

A estatística descritiva consiste em resumir resultados, empregando o uso de tabelas, figuras e medidas que facilitam ao analista ter uma visão rápida e objetiva dos dados coletados para sua interpretação e compreensão. Neste trabalho empregamos a estatística descritiva para descrever o perfil dos estudantes universitários pesquisados, considerando os dados sócio demográficos e as condições ambientais de estudo. Em termos de validação da pesquisa foram feitos comparativos com os dados dos alunos da UFRN, referente ao ano de 2012.

Em relação as variáveis sócio demográficas vale ressaltar que foram consideradas na análise somente aquelas pertinentes ao objetivo da pesquisa. Algumas variáveis sócio demográficas não puderam ser analisadas por não constarem no banco de dados da PROAE, como por exemplo “renda do estudante”, “participação dos estudantes na renda familiar”, entre outras.

Para a análise inferencial utilizamos a técnica de regressão linear múltipla com a finalidade de identificar as habilidades, hábitos e atitudes de estudo que influenciam no sucesso acadêmico. Segundo Hair, Hair Júnior, Anserson, Tathan e Black (2005), a

análise de regressão múltipla é uma técnica estatística que se pode usar para analisar o relacionamento entre uma variável dependente e variáveis independentes, na qual cada variável independente tem seu peso e esses pesos denotam a relativa contribuição dessas variáveis para predizer a variável dependente.

Uma equação de regressão linear múltipla expressa um relacionamento linear entre a variáveis independentes Xi e a variável dependente Yi, com os objetivos abaixo:

a) determinar se as variáveis independentes que compõem o modelo trabalhado explicam uma variação estatisticamente significativa ocorrida na variável dependente;

b) quantificar, em termos percentuais, a variação ocorrida na variável dependente, em função das variáveis independentes;

c) determinar o modelo matemático da relação entre as variáveis independentes e a variável dependente.

Forma geral da equação de regressão múltipla estimada:

$$Y_i = \beta_o + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \ldots + \beta_k X_k + \varepsilon_{i,} \qquad \text{(Equação 4.1)}$$

Onde os elementos são:

$\beta_o$... é o intercepto da reta da regressão;

$\beta_{i...}$ é o coeficiente angular da variável independente Xi , i= 1,2...,k

Xi... é a i-ésima variável independente

A forma geral da equação de regressão múltipla estimada é:

$y = b_o + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \ldots + b_k x_k$ , onde:

y ... é o valor predito da variável dependente Y, calculada a partir da equação de regressão múltipla geral.

bi ... é a estimativa amostral do coeficiente βi, baseado nos dados amostrais, com o índice i = 1, 2, ...,k

As hipóteses a serem testadas são:

$H_{o\ ...}$ todos os coeficientes das variáveis independentes são iguais a zero;

Hi ... pelo menos um dos coeficientes das variáveis independentes é diferente de zero.

Os elementos estatísticos considerados na análise de regressão foram:

- ANOVA (Análise de Variância) – Segundo Anderson et al. (1998), a análise de variância é usada para resumir os valores da análise, apresentado o valor da estatística F de significância. Determina se existe relação significativa entre a variável dependente e o conjunto de variáveis explicativas.
- $R^2$ (Coeficiente Múltiplo de Determinação) – É uma medida de eficiência do ajuste da equação de regressão múltipla. É interpretado como a proporção da variação na variável dependente que é explicada pela equação de regressão múltipla estimada.
- Matriz de Correlação – No formulário da pesquisa existem diversas variáveis independentes que podem não entrar no modelo, mas podem contribuir com o modelo. Essas não foram selecionadas para entrarem no modelo, mas se houver moderada ou alta correlação com as que fazem parte do modelo são variáveis significativas. Para a análise estatístico de correlação entre as variáveis independentes foi utilizado o princípio de Sperman (Montgomery & Runger, 2003), que é recomendado seu uso quando se trabalha com variáveis qualitativas ordinais. Ainda, para Montgomery e Runger (2003), considera-se que os

coeficientes acima de 0,5 representam alta correlação positiva. Já os valores entre 0,3 e 0,50 mostram uma moderada correlação e menor de 0,29 uma baixa correlação. No Apêndice 2 é apresentado as matrizes de correlação.

A análise de regressão múltipla possibilita entender as relações existentes entre as variáveis dependentes, no caso, as habilidades, hábitos e atitudes de estudo e o desempenho acadêmico dos universitários.

# CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa de campo tomando por base os objetivos propostos. Os dados do estudo foram agrupados e analisados de forma exploratória-descritiva, que consistiu na organização de tabelas, figuras e medidas para facilitarem a compreensão das informações.

## 5.1. Caracterização da amostra

A amostra para a análise dos dados contempla estudantes universitários de seis centros acadêmicos da UFRN, somando em total 2.555 e distribuídos em: 562 (16,63%) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); 500 (14,79%) do Centro de Ciências da Saúde (CCS); 464 (13,73%) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); 435 (12,87%) do Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET); 355 (10,50%) do Centro de Tecnologia (CT); 239 (7,07%) do Centro de Biociências (CB). A Tabela 5.1 apresenta essa distribuição por centros e cursos de graduação.

Após retirar os alunos com IEA menor que 5,0, conforme explicado no capítulo 4 (método), o número amostral ficou em 1443 estudantes universitários distribuídos em diferentes cursos de graduação presencial.

Retomando a escolha do índice acadêmico explicitada no capítulo 2 (item 2.1), utilizamos o IEA para análise do desempenho acadêmico dos participantes e, de acordo com os critérios da UFRN, os alunos com média maior ou igual a cinco são considerados aprovados nas disciplinas cursadas. Ainda, considerando essa nova reconfiguração da amostra de 1443 alunos, os modelos de regressão se mostraram mais eficientes ($R^2$).

Tabela 5.1: *Distribuição da amostra por Centros e Cursos de graduação.*

| Centro | Cursos | N | F |
|---|---|---|---|
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) | História, Letras, Geografia, Ciências Sociais, Psicologia, Gestão de Políticas Públicas, Filosofia, Design, Artes Visuais, Teatro, Dança, Comunicação Social | 562 | 310 |
| Centro de Ciências da Saúde (CCS) | Farmácia, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Educação Física, Fisioterapia, Odontologia, Fonoaudiologia, Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde, Gestão Hospitalar | 500 | 388 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) | Direito, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Serviço Social, Ciências Econômicas, Biblioteconomia | 464 | 338 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET) | Química, Física, Matemática, Ciência da Computação, Estatística, Geofísica, Química do Petróleo, Ciências Atuariais, Geologia | 435 | 99 |
| Centro de Tecnologia (CT) | Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Engenharia de Produção, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de computação, Engenharia Mecânica, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Materiais, Engenharia Ambiental | 355 | 176 |
| Centro de Biociências (CB) | Ciências Biológicas, Biomedicina, Aquicultura, Ecologia, Engenharia de Aquicultura | 239 | 132 |
| **Total** | | **2555** | **1443** |

### 5.1.1. Sexo

De acordo com a Figura 5.1, na distribuição por sexo, observamos que a maior parte dos participantes foram de sexo feminino (56,0%), havendo uma predominância de alunos do sexo masculino nos centros de Ciências Exatas e da Terra (68,7%) e Tecnologia (57,4%). Os centros com predominância do sexo feminino foram Saúde (62,6%), Biociências (61,1%) e Ciências Sociais Aplicadas (61,2%).

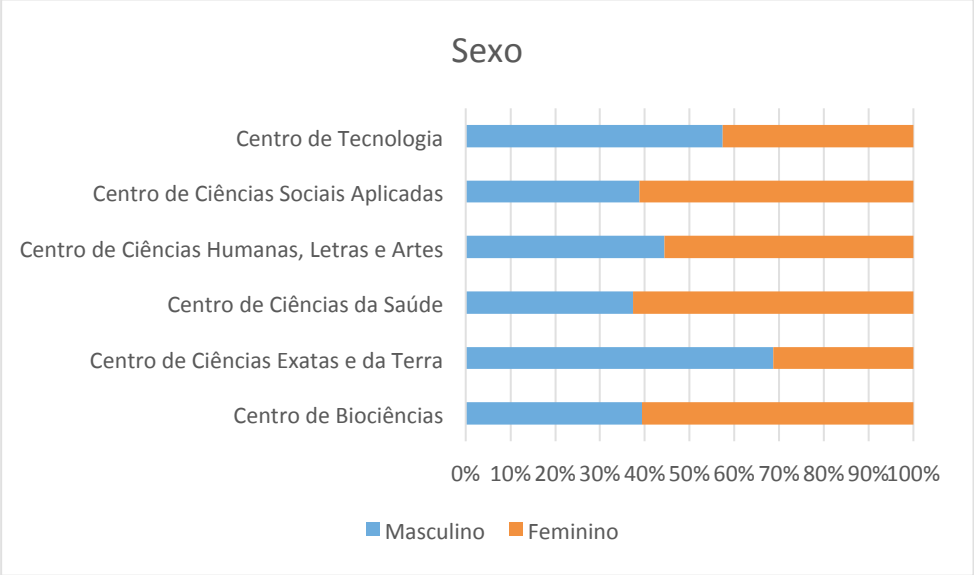


Figura 5.1 – *Comparativo da distribuição por Sexo*.

### 5.1.2. Estado Civil

Quanto ao estado civil, apresentado na Figura 5.2, houve predominância de estudantes solteiros (92,4%) entre os centros. Porém a presença de estudantes casados foi maior nas áreas de exatas (9,1%) e humanas (6,1%). Vale destacar também que, na área de humanas, a quantidade de estudantes casados e/ou com outro tipo de estado civil (viúvo, divorciado, união estável) foi equivalente a 6,1% em ambos.

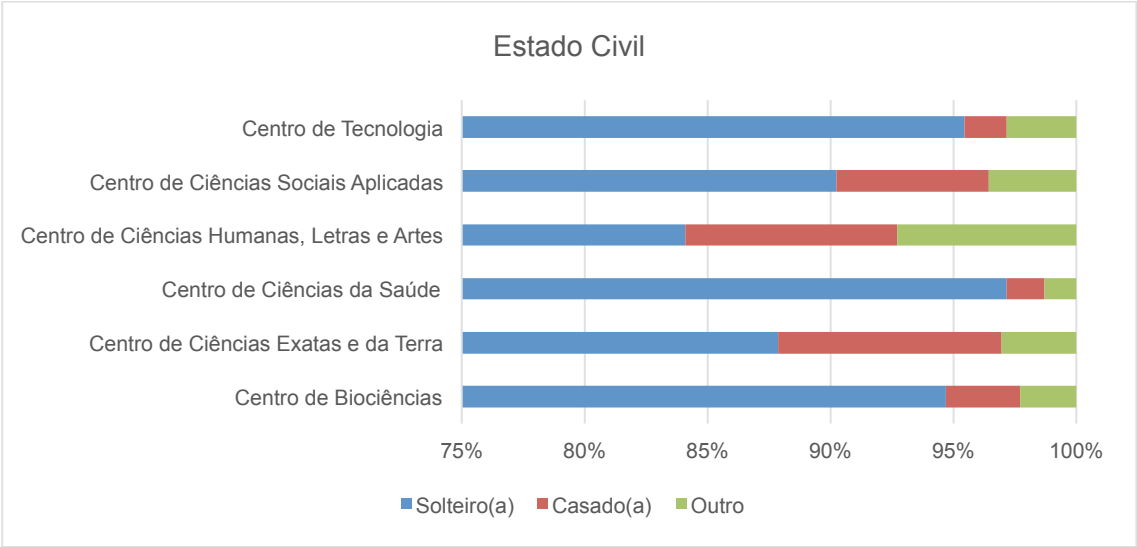


Figura 5.2 – *Comparativo da distribuição por Estado civil*.

### 5.1.3. Faixa etária

Em relação à distribuição dos participantes por faixas etárias em idades, apresentada na Figura 5.3, prevaleceu a faixa etária de 19-22 anos (54,7%) em todos os centros. Porém, observamos que a população de estudantes mais jovens ocorreu na área da saúde (63,4%) e os de maior idade nas áreas de humanas (20,3%) e sociais aplicadas (18,9%).

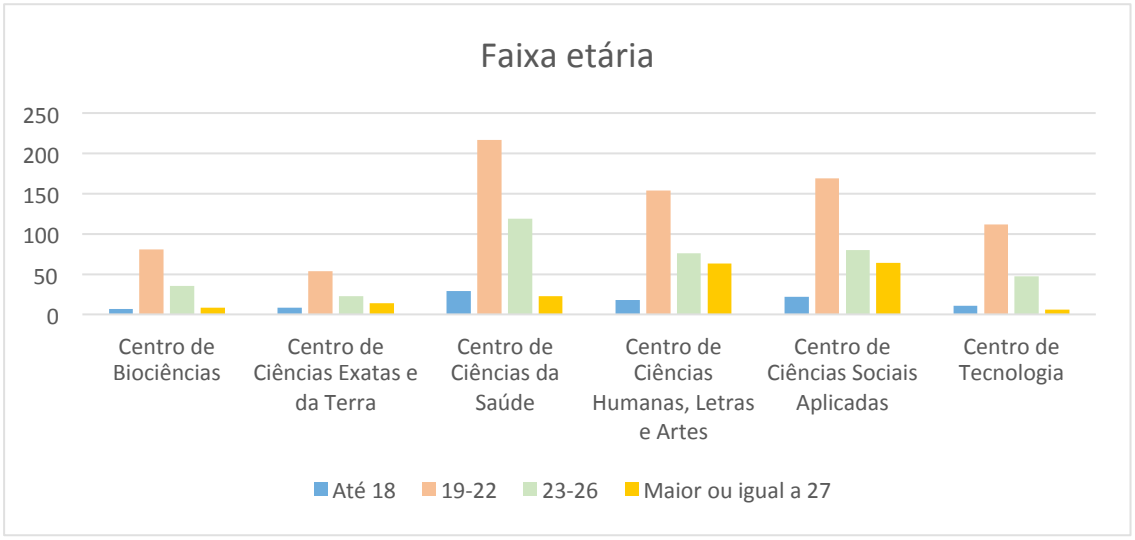


Figura 5.3 – *Comparativo da distribuição por Faixa etária em anos*.

### 5.1.4. Renda familiar

Em relação à renda per capita das famílias, apresentadas na Tabela 5.2, foi predominante, entre os centros, a renda mais de 1 até 5 salários mínimos (65,8%). Há uma pequena diferença de maior poder aquisitivo dos alunos da área tecnológica quando comparado as demais áreas, bem como a área humanas considerada de menor poder aquisitivo em relação as demais.

Tabela 5.2: *Distribuição da amostra de Renda Familiar por Centros.*

| Centro | Até 1 SM | | Mais de 1 até 5 SM | | Mais de 5 até 10 SM | | Mais de 10 até 20 SM | | Acima de 20 SM | | Sem resposta | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Centro de Biociências | 14 | 10,6 | 101 | 76,5 | 7 | 5,3 | 3 | 2,3 | 1 | 0,8 | 6 | 4,5 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra | 9 | 9,1 | 67 | 67,7 | 14 | 14,1 | 3 | 3,0 | 0 | 0,0 | 6 | 6,1 |
| Centro de Ciências da Saúde | 29 | 7,5 | 293 | 75,5 | 28 | 7,2 | 14 | 3,6 | 3 | 0,8 | 21 | 5,4 |
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | 48 | 15,5 | 197 | 63,5 | 23 | 7,4 | 9 | 2,9 | 4 | 1,3 | 29 | 9,4 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 40 | 11,8 | 179 | 53,0 | 31 | 9,2 | 11 | 3,3 | 10 | 3,0 | 67 | 19,8 |
| Centro de Tecnologia | 7 | 4,0 | 113 | 64,2 | 20 | 11,4 | 9 | 5,1 | 5 | 2,8 | 22 | 12,5 |
| Total | 147 | 10,2 | 950 | 65,8 | 123 | 8,5 | 49 | 3,4 | 23 | 1,6 | 151 | 10,5 |

### 5.1.5 Tempo de curso (Período)

Quanto ao tempo do curso, consideramos neste estudo os alunos a partir do segundo semestre, em função do IEA que não há para os alunos do 1º semestre. Consideramos então os alunos do segundo semestre pertencentes ao 1º ano de curso, portanto sendo ainda ingressantes. Os demais períodos, referem-se aos alunos veteranos e foram: terceiro e quarto semestres (2º ano), quinto e sexto semestres (3º ano), sétimo e oitavo semestres (4º ano), nono e décimo semestres (5º ano) e, décimo primeiro e décimo segundo semestres (6º ano), conforme apresentados na Tabela 5.3 a seguir:

Tabela 5.3: *Distribuição da amostra pelo período (ano) de curso da graduação.*

| Centro | 1 ano | | 2 ano | | 3 ano | | 4 ano | | 5 ano | | 6 ano | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Centro de Biociências | 13 | 9,8 | 38 | 28,8 | 34 | 25,8 | 29 | 22,0 | 15 | 11,4 | 3 | 2,3 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra | 21 | 21,2 | 25 | 25,3 | 30 | 30,3 | 18 | 18,2 | 5 | 5,1 | 0 | 0,0 |
| Centro de Ciências da Saúde | 48 | 12,4 | 89 | 22,9 | 95 | 24,5 | 76 | 19,6 | 58 | 14,9 | 22 | 5,7 |
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | 56 | 18,1 | 87 | 28,1 | 69 | 22,3 | 69 | 22,3 | 26 | 8,4 | 3 | 1,0 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 47 | 13,9 | 90 | 26,6 | 85 | 25,1 | 63 | 18,6 | 44 | 13,0 | 9 | 2,7 |
| Centro de Tecnologia | 17 | 9,7 | 39 | 22,2 | 36 | 20,5 | 38 | 21,6 | 36 | 20,5 | 10 | 5,7 |
| Total | 202 | 14,0 | 368 | 25,5 | 349 | 24,2 | 293 | 20,3 | 184 | 12,8 | 47 | 3,3 |

Observamos que há uma predominância dos participantes estarem cursando o segundo, terceiro e quarto anos (aproximadamente 70%).

Entre os ingressantes (alunos do 2º semestre – 1º ano) houve uma predominância de participantes da área de Exatas (21,2%), seguido de Humanas (18,1%) e Sociais Aplicadas (13,9%).

### 5.1.6 Tipo de escola que cursou o ensino médio

Quanto ao tipo de escola do Ensino Médio (EM), visto na Tabela 5.4, a maioria alegou ter feito o EM todo em escola particular (44,1%). Porém há diferenças entre os centros, uma vez que os estudantes de exatas (47,5%) e humanas (46,1%) afirmaram ter feito o EM todo em escola pública, ao passo que saúde (56,4%), biociências (48,5%) e tecnológica (47,7%) cursaram somente em escola particular. Não houve diferenças nas Sociais Aplicadas.

Tabela 5.4: *Distribuição da amostra de Tipo de Escola do Ensino Médio por Centros.*

| Centro | Pública | | Pública-particular | | Particular com bolsa | | Particular | | Não respondeu | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Centro de Biociências | 42 | 31,8 | 9 | 6,8 | 8 | 6,1 | 64 | 48,5 | 9 | 6,8 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra | 47 | 47,5 | 7 | 7,1 | 2 | 2,0 | 38 | 38,4 | 5 | 5,1 |
| Centro de Ciências da Saúde | 112 | 28,9 | 20 | 5,2 | 15 | 3,9 | 219 | 56,4 | 22 | 5,7 |
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | 143 | 46,1 | 18 | 5,8 | 9 | 2,9 | 109 | 35,2 | 31 | 10,0 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 125 | 37,0 | 14 | 4,1 | 10 | 3,0 | 122 | 36,1 | 67 | 19,8 |
| Centro de Tecnologia | 61 | 34,7 | 5 | 2,8 | 5 | 2,8 | 84 | 47,7 | 21 | 11,9 |
| Total | 530 | 36,7 | 73 | 5,1 | 49 | 3,4 | 636 | 44,1 | 155 | 10,7 |

### 5.1.7. Moradia

Quanto à moradia, em todos os centros houve uma predominância de morar com a família: exatas (79,8%), biociências (79,4%), sociais aplicadas (78,1%), humanas (75,5%), tecnológica (73,1%) e saúde (72,9%), conforme mostrou a Figura 5.5.

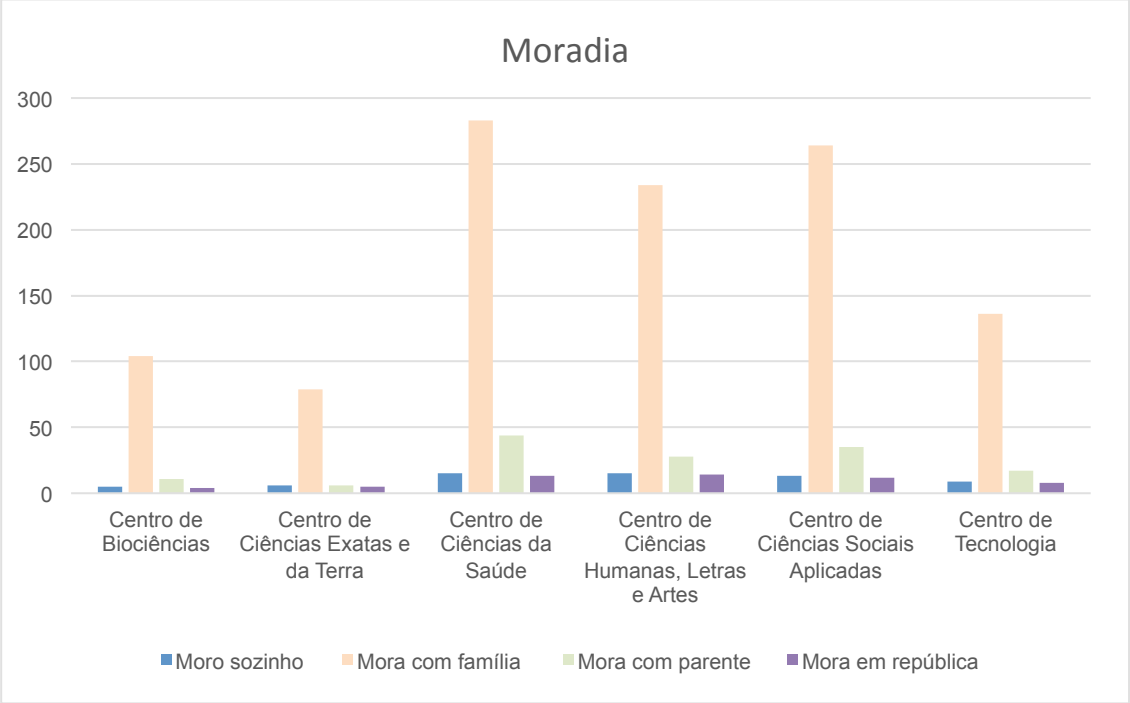


Figura 5.5– *Comparativo da distribuição por Moradia*.

### 5.1.8. Índice de Eficiência Acadêmica (IEA)

Ao analisar o IEA, na Tabela 5.5, entre os centros percebemos que a área Sociais Aplicadas (M=7,84) e Humanas (M=7,58) possuem as maiores médias ao passo que a área de Exatas (M=6,69) apresenta a menor média. Este comparativo tem credibilidade uma vez que os Desvios Padrão mostram valores próximos em todos os centros. Apresentamos no Apêndice 3 os gráficos com o IEA de cada centro.

Tabela 5.5.: *IEA por Centros.*

| Centros Acadêmicos | Média | Desvio padrão |
|---|---|---|
| Centro de Biociências | 6,97 | 1,10 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra | 6,69 | 1,15 |
| Centro de Ciências da Saúde | 6,99 | 1,15 |
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | 7,54 | 1,28 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 7,84 | 1,13 |
| Centro de Tecnologia | 7,34 | 1,24 |

## 5.2. Análise descritiva das condições ambientais de estudo

O estudo analisou algumas variáveis referente ao local de estudo utilizados pelos estudantes, tais como: local fixo de estudo, local de maior frequência, local silencioso, local para guardar materiais, material didático disponível para estudar, local de estudo com distração, gosto pelo local de estudo e local de maior rendimento no processo de aprendizagem. Apresentaremos a seguir apenas as análises com resultados significativos para esse estudo.

### 5.2.1. Tempo dedicado ao estudo

Em relação às condições de estudo dos estudantes referentes ao tempo disponível para as atividades acadêmicas, a Figura 5.6 mostrou que em todos os centros há uma predominância de estudantes que só estudam. Quando comparamos os centros, há maior predominância de alunos que "só estudam" nas áreas de saúde (86,1%) e sociais aplicadas (92,3%). Quando comparamos estudo e trabalho em período parcial, os alunos do centro de tecnologia (30,1%) se destacaram. Por outro lado, quando comparamos os alunos que estudam e trabalham em período integral se destacou os das ciências humanas (16,5%), conforme explicitou a Figura 5.6 a seguir:

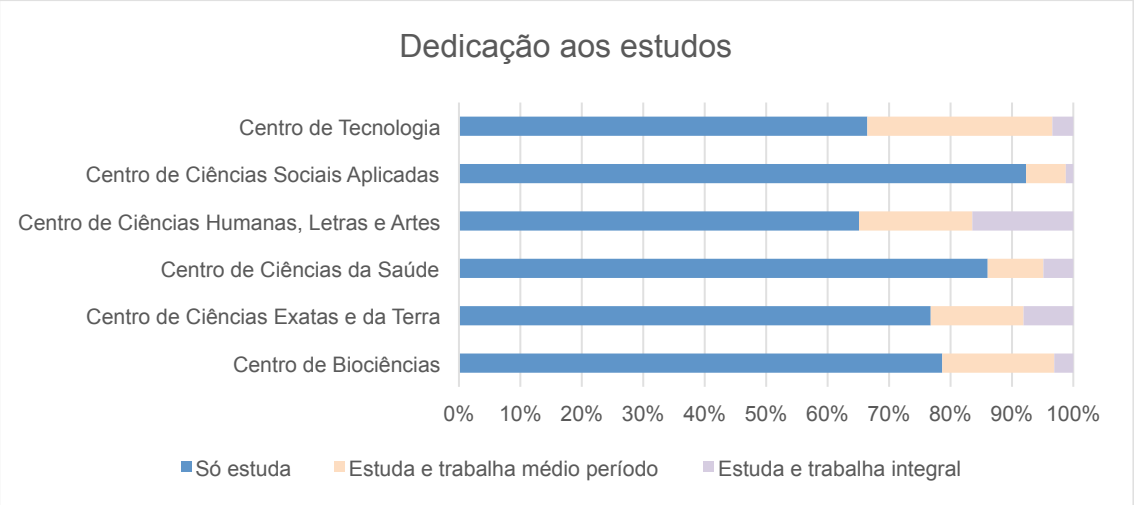


Figura 5.6– *Comparativo da distribuição por Tempo dedicado ao estudo*.

### 5.2.2. Local de maior frequência para o estudo

Ao responderem sobre o local que utilizam com maior frequência para estudar (Figura 5.7) os resultados mostraram que a casa (76,4%) é o local mais utilizado para estudo entre os estudantes, seguido da biblioteca (14%) da universidade. Dos que mais utilizam a biblioteca para estudar estão os alunos das ciências exatas (28,3%) e tecnológica (21,6%).

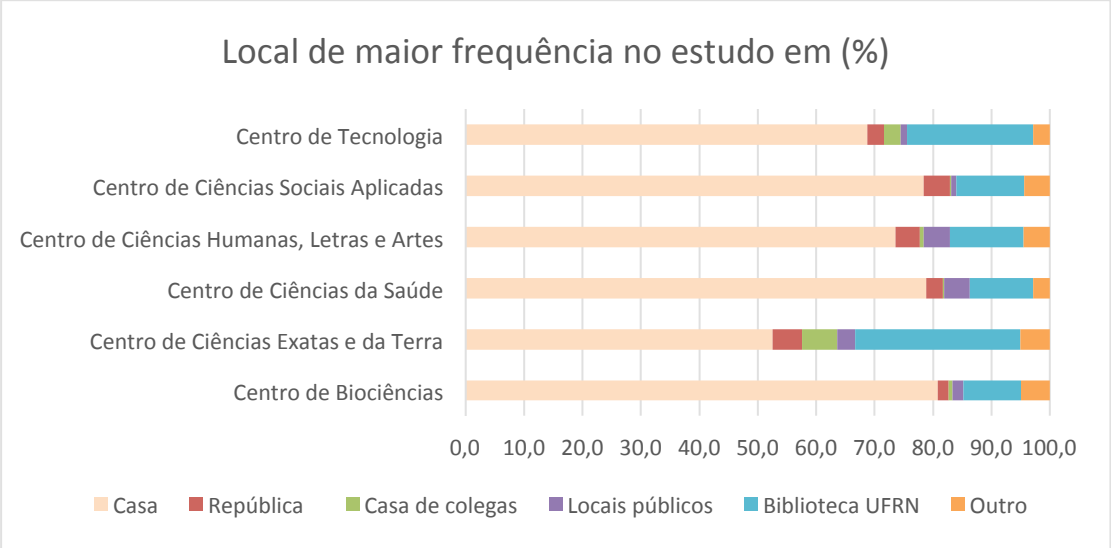


Figura 5.7 – *Comparativo da distribuição do Local de estudo*.

### 5.2.3. Local de estudo com maior rendimento e facilidade para o processo de aprendizagem

Dentre os locais de estudo (Figura 5.8) que proporcionaram maior rendimento no processo de aprendizagem, a biblioteca (41,5%) da universidade foi destacada como o melhor local entre os estudantes, conforme foi explicitado pelos alunos de sociais aplicadas (46,2%), humanas (45,2%), biociências (42,0%) e tecnológica (40,9%). Por outro lado, os alunos da saúde (56,2%) e exatas (47, 5%) apontaram a casa como local de maior rendimento no estudo.

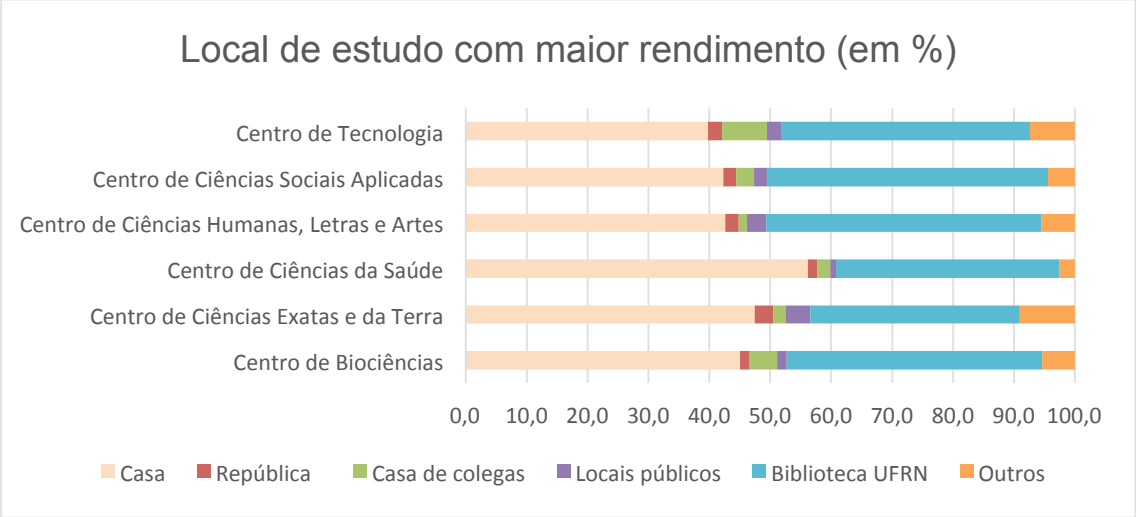


Figura 5.8– *Comparativo da distribuição do Local de estudo com maior rendimento*.

## 5.3. Análise descritiva dos aspectos emocionais dos participantes

Quanto aos aspectos emocionais, os participantes da pesquisa foram indagados sobre "Que manifestações emocionais você tem percebido no decorrer de sua trajetória acadêmica na UFRN" e tendo como alternativas de resposta: (1) Sempre, (2) Frequentemente, (3) Raramente, (4) Nunca. Diante disto, foram analisadas três variáveis: Ansiedade, Estado depressivo e Insegurança**.**

### 5.3.1. Ansiedade

A Tabela 5.6 mostra que há uma prevalência na resposta frequentemente (37,7%). Ainda nesse aspecto, há uma representatividade da resposta sempre por 22,2% dos respondentes**.** Quando comparado as áreas do conhecimento, 27,3% dos estudantes das Exatas informaram apresentar "sempre" ansiedade, seguido dos estudantes da Saúde com 24, 7%.

Tabela 5.6. *Percepção de Ansiedade no percurso acadêmico pelos participantes.*

| Centro | Sempre | | Frequentemente | | Raramente | | Nunca | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Centro de Biociências | 24 | 18,2 | 51 | 38,6 | 39 | 29,5 | 18 | 13,6 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra | 27 | 27,3 | 37 | 37,4 | 26 | 26,3 | 9 | 9,1 |
| Centro de Ciências da Saúde | 96 | 24,7 | 171 | 44,1 | 105 | 27,1 | 16 | 4,1 |
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | 63 | 20,3 | 112 | 36,1 | 99 | 31,9 | 36 | 11,6 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 79 | 23,4 | 117 | 34,6 | 108 | 32,0 | 34 | 10,1 |
| Centro de Tecnologia | 31 | 17,6 | 56 | 31,8 | 73 | 41,5 | 16 | 9,1 |
| Total | 320 | 22,2 | 544 | 37,7 | 450 | 31,2 | 129 | 8,9 |

### 5.3.2. Estado Depressivo

A Tabela 5.7 mostra que aproximadamente 80% dos estudantes nunca ou raramente perceberam estar depressivos durante a trajetória acadêmica. Vale salientar que entre os estudantes das diferentes áreas, embora a percentagem seja pequena, os alunos de Exatas (7,1%) referiram "sempre" estar depressivos, seguidos dos alunos da tecnológica com 5,1%.

Tabela 5.7 *Percepção de estado depressivo no percurso acadêmico pelos participantes.*

| Centro | Sempre | | Frequentemente | | Raramente | | Nunca | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Centro de Biociências | 5 | 3,8 | 15 | 11,4 | 43 | 32,6 | 69 | 52,3 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra | 7 | 7,1 | 13 | 13,1 | 35 | 35,4 | 44 | 44,4 |
| Centro de Ciências da Saúde | 15 | 3,9 | 70 | 18,0 | 153 | 39,4 | 150 | 38,7 |
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | 14 | 4,5 | 55 | 17,7 | 98 | 31,6 | 143 | 46,1 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 16 | 4,7 | 49 | 14,5 | 105 | 31,1 | 168 | 49,7 |
| Centro de Tecnologia | 9 | 5,1 | 28 | 15,9 | 52 | 29,5 | 87 | 49,4 |
| Total | 66 | 4,6 | 230 | 15,9 | 486 | 33,7 | 661 | 45,8 |

### 5.3.3. Insegurança

Apesar da maioria dos estudantes, nas diferentes áreas, mencionarem raramente perceber-se inseguros com 39,9%, notamos que 16% dos estudantes das Sociais Aplicadas referiram-se "sempre" inseguros, valor este que é o dobro dos que estudam na área tecnológica, conforme a Tabela 5.8 abaixo:

Tabela 5.8 *Percepção de Insegurança no percurso acadêmico pelos participantes.*

| Centro | Sempre | | Frequentemente | | Raramente | | Nunca | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Centro de Biociências | 13 | 9,8 | 46 | 34,8 | 50 | 37,9 | 23 | 17,4 |
| Centro de Ciências Exatas e da Terra | 9 | 9,1 | 25 | 25,3 | 52 | 52,5 | 13 | 13,1 |
| Centro de Ciências da Saúde | 42 | 10,8 | 145 | 37,4 | 162 | 41,8 | 39 | 10,1 |
| Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | 41 | 13,2 | 115 | 37,1 | 106 | 34,2 | 48 | 15,5 |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 54 | 16,0 | 110 | 32,5 | 130 | 38,5 | 44 | 13,0 |
| Centro de Tecnologia | 14 | 8,0 | 54 | 30,7 | 76 | 43,2 | 32 | 18,2 |
| Total | 173 | 12,0 | 495 | 34,3 | 576 | 39,9 | 199 | 13,8 |

## 5.4. Análise de Regressão Linear Múltipla (RLM)

Para a análise de regressão múltipla consideramos os alunos que possuíam um IEA maior ou igual a 5,0. Esse valor considera que o aluno aprove normalmente nas disciplinas. No Quadro sinóptico 5.1 apresentamos as variáveis do estudo para facilitar a visualização e a compreensão do leitor.

A análise de regressão, realizada para cada Centro, considerou o IEA como variável dependente e tendo como variáveis independentes as supracitadas no Quadro 5.1.

| Eixo temático | Questões | Variáveis de habilidades, hábitos e atitudes de estudo |
|---|---|---|
| **Motivação** | Q45 | Gosto de estudar e sinto prazer quando estou estudando |
| | Q46 | Estabeleço de metas de estudo a longo prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las |
| | Q47 | Estabeleço de metas de estudo a médio e curto prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las |
| | Q48 | Sei da importância do estudo para o meu sucesso profissional |
| | Q49 | Sei que meus estudos trarão benefícios de curto, médio e longo prazo. |
| | Q50 | Os desafios de aprender coisas novas e difíceis me estimulam e me motivam |
| | Q51 | O que me motiva são fatores internos, colocados como metas por mim mesmo. |
| | Q52 | As pessoas com quem convivo (Família, trabalho e/ou amigos) estimulam a minha aprendizagem |
| **Gerenciamento de Tempo e planejamento dos estudos** | Q54 | Distribuo o tempo de acordo com as facilidades e dificuldades que encontro em cada disciplina |
| | Q55 | Faço horários longos para estudar e revisar a matéria |
| | Q56 | Faço horários curtos para estudar e revisar a matéria |
| | Q57 | No decorrer do meu estudo, faço pequenos intervalos para descansar física e mentalmente |
| | Q58 | Durmo o suficiente para sentir-me disposto |
| | Q59 | Reservo períodos, durante a semana, para fazer atividade física |
| | Q60 | Consigo aproveitar ao máximo os períodos que tenho reservado para o estudo, sem desperdiçá-los |
| | Q61 | Chego à aula e a outros compromissos à tempo |
| | Q62 | Consigo reservar períodos para descansar e desfrutar de momentos bons de lazer e entretenimento |
| | Q63 | Elaboro um plano geral de estudos para organizar a minha aprendizagem |
| | Q64 | Consigo cumprir meu calendário e meus horários semanais e diários de estudo |
| **Aproveitamento da Aula** | Q73 | Presto atenção às explicações durante a aula |
| | Q74 | Participo da aula e faço perguntas quando não entendo alguma coisa. |
| | Q75 | Anoto as explicações do professor e volto a ler as anotações posteriormente |
| | Q76 | Passo a limpo e organizo minhas anotações sem deixar a matéria ficar atrasada e acumulada |
| | Q77 | Evito as distrações de todos os tipos em sala de aula |
| | Q78 | Leio os textos que o professor indica para a leitura complementar |
| | Q79 | Chego à sala com a leitura prévia do conteúdo a ser apresentado pelo professor |
| | Q80 | Geralmente não perco aulas |
| **Leitura** | Q81 | Tenho o hábito de ler livros de minha área específica |
| | Q82 | Tenho o hábito de ler a orelha do livro a apresentação, o índice, a conclusão e consigo ter uma visão geral do livro |
| | Q83 | Se não compreendo algo depois de várias tentativas de leitura, destaco-o para perguntar mais tarde |
| | Q84 | Sublinho, faço anotações, indicações na margem do livro, desenhos e utilizo símbolos quando leio |
| | Q85 | Tento relacionar o conteúdo da leitura com o que já sei |
| | Q86 | Faço um roteiro, ou um resumo, ou tomo notas de cada texto que leio |
| | Q87 | Faço perguntas a mim mesmo a respeito do que li e escutei |

Quadro 5.1 – *Variáveis de Habilidades, Hábitos e Atitudes de estudo*.

### 5.4.1. Área do conhecimento "Ciências Sociais": Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)

A amostra de análise que cumpriu a condição maior ou igual a 5,0 no IEA foi de 338 alunos.

#### a. Relacionamento entre a variável IEA e seus Antecedentes

Utilizando o *Software Statistic V.10*, apresentamos a seguir o teste de significância do modelo na Tabela 5.9 (Análise de variância para o Teste de Significância da RLM com a variável dependente IEA) e as variáveis resultantes para comporem o modelo na Tabela 5.10 (variáveis significativas com seus pesos de contribuição).

Tabela 5.9: *ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CCSA.*

| Fonte de variação | Soma de Quadrados | Graus de Liberdade | Quadrado Médio | F | p-valor |
|---|---|---|---|---|---|
| Regressão | 88,95 | 34 | 2,61 | 2,37 | 0,0000 |
| Residual | 333,16 | 303 | 1,10 | | |
| Total | 422,11 | | | | |

As variáveis independentes selecionadas para entrarem no modelo explicam em 21,0% a variação com o IEA. Dentre as 34 variáveis independentes, 5 foram significativas para compor o modelo. A descrição destas variáveis, seus coeficientes e níveis de significância são resumidos na Tabela 5.10.

Tabela 5.10: *Variáveis independentes preditoras do IEA, que ingressaram no modelo (n=338, R²=0,21) CCSA.*

| Variável | Descrição da variável | bn | p-valor |
|---|---|---|---|
| Q52 | As pessoas com quem convivo estimulam a minha aprendizagem. | 0,16 | 0,0347 |
| Q54 | Distribuo o tempo de acordo com as facilidades e dificuldades em cada disciplina | 0,22 | 0,0056 |
| Q80 | Geralmente não perco aulas | 0,33 | 0,0021 |
| Q81 | Tenho o hábito de ler livros de minha área específica | 0,26 | 0,0063 |
| Q84 | Sublinho, faço anotações, indicações na margem do livro, desenhos e utilizo símbolos quando leio | 0,27 | 0,0005 |

A existência de correlação entre algumas variáveis independentes fez com que algumas delas, embora significativas que predizem o IEA, não entrassem no modelo. Considerando o grau de correlação r>=38%, as variáveis correlatas que não entraram no modelo foram: “Estabeleço metas de estudo a longo prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las” (Q46), “Estabeleço metas de estudo a médio e curto prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las” (Q47), “Leio os textos que o professor indica para a leitura complementar” (Q78) e “Tenho o hábito de ler a orelha do livro, a contracapa, a apresentação, o índice, a conclusão e consigo ter uma visão geral do livro” (Q82) correlatos com a variável “Tenho o hábito de ler livros de minha área específica” (Q81) em 39%, 38%, 39%, 40% respectivamente; “Faço um roteiro, ou um resumo, ou tomo notas de cada texto que leio” (Q86), é correlata com a variável “Sublinho, faço anotações, indicações na margem do livro, desenhos e utilizo símbolos quando leio”(Q84) em 44%. A Figura 5.9 resume os resultados da regressão múltipla.

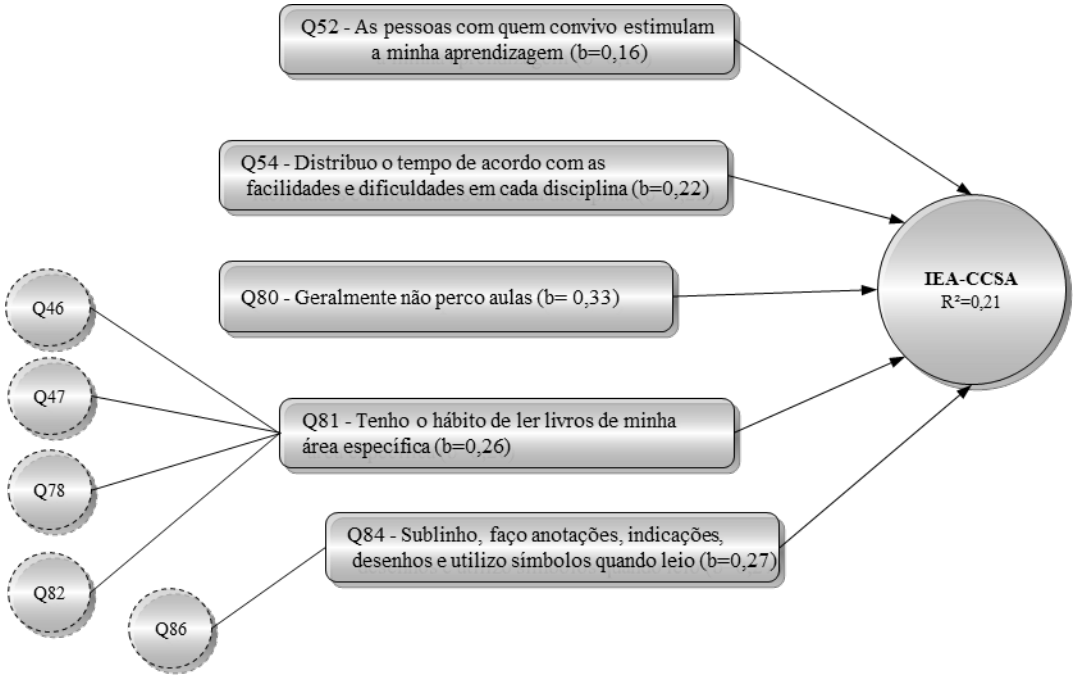


Figura 5.9 – *Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CCSA).*

### 5.4.2. Área do conhecimento Ciências Exatas: Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET)

A amostra de análise que cumpria a condição maior ou igual a 5,0 no IEA foi 99 alunos.

#### a. Relacionamento entre a variável IEA e seus Antecedentes

As variáveis resultantes para comporem o modelo são mostradas na Tabela 5.11 (Resultado do teste de significância pela análise de variância) e na Tabela 5.12 (variáveis significativas com seus pesos de contribuição).

Tabela 5.11: *ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CCET.*

| Fonte de variação | Soma de Quadrados | Graus de Liberdade | Quadrado Médio | F | p-valor |
|---|---|---|---|---|---|
| Regressão | 65,56 | 34 | 1,93 | 1,94 | 0,0112 |
| Residual | 63,66 | 64 | 0,99 | | |
| Total | 129,22 | | | | |

As variáveis independentes selecionadas para entrarem no modelo explicam em 51% a variação com o IEA. Dentre as 34 variáveis independentes, 7 foram significativas para compor o modelo. A descrição destas variáveis, seus coeficientes e níveis de significância são resumidos na Tabela 5.12.

Tabela 5.12: *Variáveis independentes preditoras do IEA, que ingressaram no modelo (n=99, $R^2$=0,51) do CCET.*

| Variável | Descrição da variável | bn | p-valor |
|---|---|---|---|
| Q50 | Os desafios de aprender coisas novas e difíceis me estimulam e me motivam. | 0,64 | 0,0004 |
| Q57 | No decorrer do estudo, faço pequenos intervalos para descansar física e mentalmente. | 0,35 | 0,0127 |
| Q58 | Durmo o suficiente para sentir-me disposto. | 0,35 | 0,0284 |
| Q74 | Participo da aula e faço perguntas quando não entendo alguma coisa. | 0,35 | 0,0416 |
| Q84 | Sublinho, faço anotações, indicações na margem do livro e uso símbolos quando leio | 0,42 | 0,0053 |
| Q85 | Tento relacionar o conteúdo da leitura com o que já sei. | 0,61 | 0,0055 |
| Q87 | Faço perguntas a mim mesmo a respeito do que li e escutei. | 0,46 | 0,0097 |

A existência de correlação entre algumas variáveis independentes fez com que algumas delas, embora significativas que predizem o IEA, não entrassem no modelo. Considerando o grau de correlação r>=47%, as variáveis correlatas que não entraram no modelo foram: “Gosto de estudar e sinto prazer quando estou estudando” (Q45) correlato com a variável “Os desafios de aprender coisas novas e difíceis me estimulam e me motivam” (Q50) em 50%; “Presto atenção às explicações durante a aula” (Q73) correlato com a variável “Participo da aula e faço perguntas quando não entendo alguma coisa” (Q74) em 47%; “Anoto as explicações do professor e volto a ler as anotações posteriormente” (Q75), “Se não compreendo algo depois da leitura, destaco-o para perguntar mais tarde” (Q83) e, “Faço um roteiro, ou um resumo, ou tomo notas de cada texto que leio” (Q86) correlatos com a variável “Sublinho, faço anotações, indicações

na margem do livro e uso símbolos quando leio" (Q84) em 48%, 49%, 56% respectivamente. A Figura 5.10 resume os resultados da regressão múltipla.

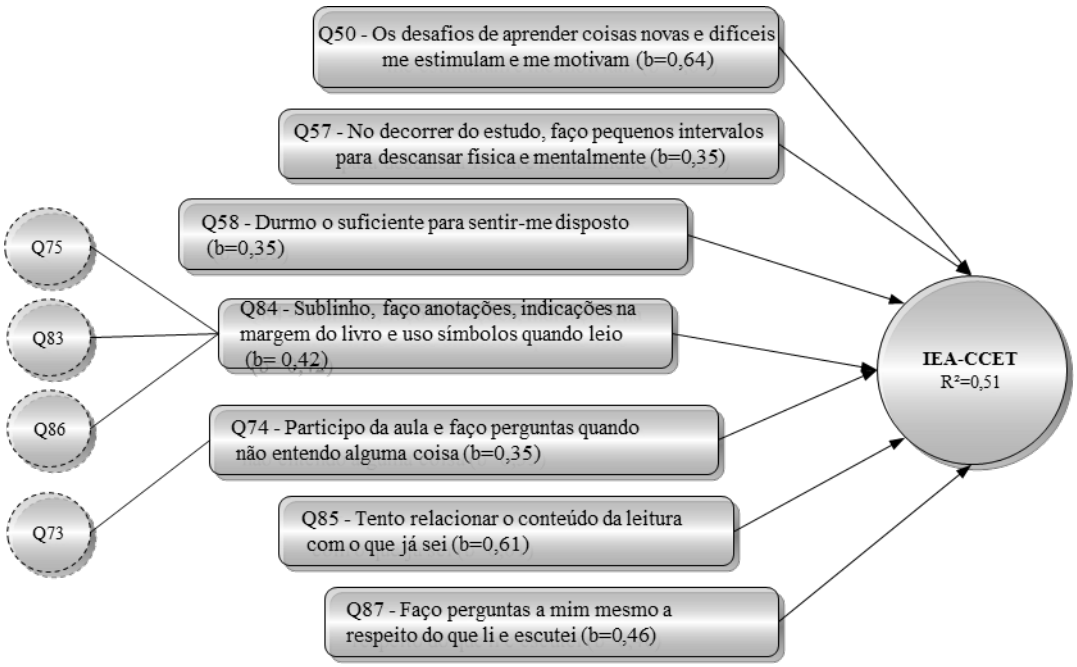


Figura 5.10 – *Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CCET).*

### 5.4.3. Área do conhecimento Biociências: Centro de Biociências (CB)

A amostra de análise que cumpriu a condição maior ou igual a 5,0 no IEA foi de 132 alunos.

#### a. Relacionamento entre a variável IEA e seus Antecedentes

As variáveis resultantes para comporem o modelo são mostradas na Tabela 5.13 (Resultado do teste de significância pela análise de variância) e na Tabela 5.14 (variáveis significativas com seus pesos de contribuição).

Tabela 5.13: *ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CB.*

| | Soma de Quadrados | Graus de Liberdade | Quadrado Médio | F | p-valor |
|---|---|---|---|---|---|
| Regressão | 52,66 | 34 | 1,55 | 1,94 | 0,0394 |
| Residual | 105,89 | 97 | 0,91 | | |
| Total | 158,55 | | | | |

As variáveis independentes selecionadas para entrarem no modelo explicam em 33% a variação com o IEA. Dentre as 34 variáveis independentes, 4 foram significativas para compor o modelo. A descrição destas variáveis, seus coeficientes e níveis de significância são resumidos na Tabela 5.14.

Tabela 5.14: *Variáveis independentes preditoras do IEA, que ingressaram no modelo (n=132, R²=0,33)* do CB.

| Variável | Descrição da variável | bn | p-valor |
|---|---|---|---|
| Q56 | Faço horários curtos para estudar e revisar a matéria. | 0,64 | 0,0004 |
| Q59 | Reservo períodos, durante a semana, para fazer atividade física. | 0,35 | 0,0127 |
| Q63 | Elaboro um plano geral de estudos para organizar a minha aprendizagem. | 0,35 | 0,0284 |
| Q84 | Sublinho, faço anotações, indicações na margem do livro e uso símbolos quando leio | 0,35 | 0,0416 |

A existência de correlação entre algumas variáveis independentes fez com que algumas delas, embora significativas que predizem o IEA, não entrassem no modelo. Considerando o grau de correlação r>=37%, as variáveis correlatas que não entraram no modelo foram: “Se não compreendo algo depois da leitura, destaco-o para perguntar mais tarde” (Q83) correlata com a variável “Sublinho, faço anotações, indicações na margem do livro e uso símbolos quando leio” (Q84); “Gosto de estudar e sinto prazer quando estou estudando”(Q45), “Estabeleço metas de estudo a longo prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las” (Q46), “Estabeleço metas de estudo a médio e curto prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las” (Q47) e “Consigo cumprir meu

calendário e meus horários semanais e diários de estudo" (Q64) correlatas com a variável "Elaboro um plano geral de estudos para organizar a minha aprendizagem" (Q63) em 36%, 40%, 37% e 48% respectivamente. A Figura 5.11 resume os resultados da regressão múltipla.

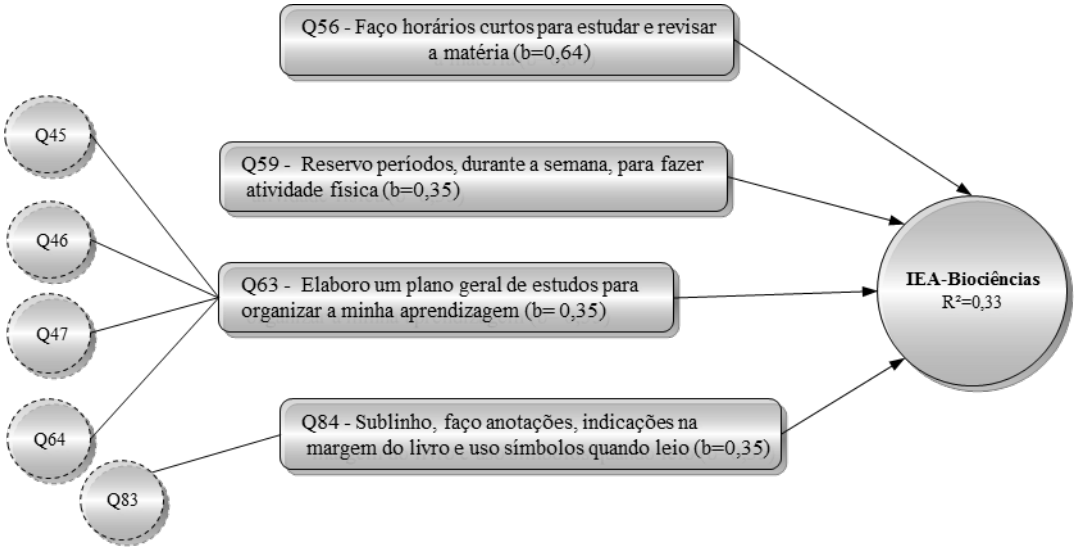


Figura 5.11 – *Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CB)*.

### 5.4.4. Área do conhecimento "Engenharias" – Centro de Tecnologia (CT)

A amostra de análise que cumpriu a condição maior ou igual a 5,0 no IEA foi de 176 alunos.

#### a. Relacionamento entre a variável IEA e seus Antecedentes

As variáveis resultantes para comporem o modelo são mostrados na Tabela 5.15 (Resultado do teste de significância pela análise de variância) e na Tabela 5.16 (variáveis significativas com seus pesos de contribuição).

Tabela 5.15: *ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CT.*

| Fonte de variação | Soma de Quadrados | Graus de Liberdade | Quadrado Médio | F | p-valor |
|---|---|---|---|---|---|
| Regressão | 67,23 | 34 | 1,98 | 1,35 | 0,0115 |
| Residual | 206,51 | 141 | 1,46 | | |
| Total | 273, 74 | | | | |

As variáveis independentes selecionadas para entrarem no modelo explicam em 25% a variação com o IEA. Dentre as 41 variáveis independentes, 5 foram significativas para compor o modelo. A descrição destas variáveis, seus coeficientes e níveis de significância são resumidos na Tabela 5.16.

Tabela 5.16: *Variáveis independentes preditoras do IEA, que ingressaram no modelo (n=176, $R^2$=0,25).*

| Variável | Descrição da variável | bn | p-valor |
|---|---|---|---|
| Q57 | Durante o estudo, faço pequenos intervalos para descansar física e mentalmente | 0,43 | 0,0031 |
| Q76 | Organizo minhas anotações sem deixar a matéria ficar atrasada e acumulada. | 0,31 | 0,0282 |
| Q79 | Chego à sala com a leitura prévia do conteúdo a ser apresentado pelo professor. | 0,33 | 0,0412 |
| Q80 | Geralmente não perco aulas. | 0,50 | 0,0044 |
| Q87 | Faço perguntas a mim mesmo a respeito do que li e escutei. | 0,54 | 0,0000 |

A existência de correlação entre algumas variáveis independentes fez com que algumas delas, embora significativas que predizem o IEA, não entrassem no modelo. Considerando o grau de correlação r>=31%, as variáveis correlatas que não entraram no modelo foram: “Faço um roteiro, ou um resumo, ou tomo notas de cada texto que leio” (Q86) correlata com a variável “Faço perguntas a mim mesmo a respeito do que li e escutei” (Q87); “Estabeleço metas de estudo a médio e curto prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las” (Q47), “Consigo aproveitar os períodos reservados para o estudo, sem desperdiçá-los” (Q60), “Consigo cumprir meu calendário e meus horários semanais e diários de estudo” (Q64) e “Anoto as explicações do professor e volto a ler

as anotações posteriormente" (Q75) correlatas com a variável "Organizo minhas anotações sem deixar a matéria ficar atrasada e acumulada" (Q76) em 31%, 32%, 38% e 52% respectivamente. A Figura 5.12 resume os resultados da regressão múltipla.

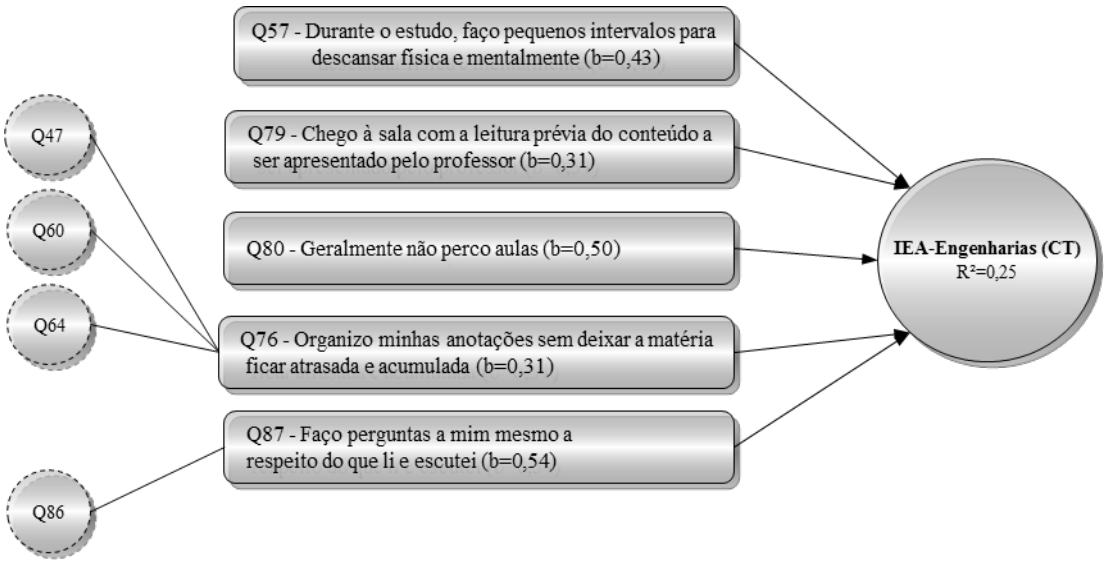


Figura 5.12 – *Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CT)*.

### 5.4.5. Área do conhecimento "Ciências da Saúde": Centro de Ciências da Saúde (CCS)

A amostra de análise que cumpriu a condição maior ou igual a 5,0 no IEA foi de 388 alunos.

#### a. Relacionamento entre a variável IEA e seus Antecedentes

As variáveis resultantes para comporem o modelo são mostrados na Tabela 5.17 (Resultado do teste de significância pela análise de variância) e na Tabela 5.18 (variáveis significativas com seus pesos de contribuição).

Tabela 5.17: *ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CT.*

| Fonte de variação | Soma de Quadrados | Graus de Liberdade | Quadrado Médio | F | p-valor |
|---|---|---|---|---|---|
| Regressão | 77,77 | 34 | 2,29 | 1,89 | 0,0026 |
| Residual | 427,69 | 353 | 1,21 | | |
| Total | 505,46 | | | | |

As variáveis independentes selecionadas para entrarem no modelo explicam em 15% a variação com o IEA. Dentre as 41 variáveis independentes, 5 foram significativas para compor o modelo. A descrição destas variáveis, seus coeficientes e níveis de significância estão resumidos na Tabela 5.18.

Tabela 5.18: *Variáveis independentes preditoras do IEA, que ingressaram no modelo (n=388, $R^2$=0,15) do CT.*

| Variável | Descrição da variável | bn | p-valor |
|---|---|---|---|
| Q48 | Sei da importância do estudo para o meu sucesso profissional. | 0,52 | 0,0384 |
| Q52 | As pessoas com quem convivo estimulam a minha aprendizagem. | 0,19 | 0,0150 |
| Q74 | Participo da aula e faço perguntas quando não entendo alguma coisa. | 0,19 | 0,0275 |
| Q78 | Leio os textos que o professor indica para a leitura complementar. | 0,20 | 0,0492 |
| Q82 | Tenho o hábito de ler a orelha do livro, a contracapa, a apresentação, o índice, a conclusão e consigo ter uma visão geral do livro | 0,18 | 0,0068 |

A existência de correlação entre algumas variáveis independentes fez com que algumas delas, embora significativas que predizem o IEA, não entrassem no modelo. Considerando o grau de correlação r>=34%, as variáveis correlatas que não entraram no modelo foram: “Sei que meus estudos trarão benefícios de curto, médio e longo prazo” (Q49) correlato com a variável “Sei da importância do estudo para o meu sucesso profissional” (Q48) em 43%; “Presto atenção às explicações durante a aula” (Q73) correlato com a variável “Participo da aula e faço perguntas quando não entendo alguma coisa” (Q74) em 34% e; “Gosto de estudar e sinto prazer quando estou estudando”

(Q45), “Organizo minhas anotações sem deixar a matéria ficar atrasada e acumulada” (Q76) e “Chego à sala com a leitura prévia do conteúdo a ser apresentado pelo professor” (Q79) correlatos com a variável “Leio os textos que o professor indica para a leitura complementar” (Q78) em 39%, 41% e 41% respectivamente. A Figura 5.13 resume os resultados da regressão múltipla.

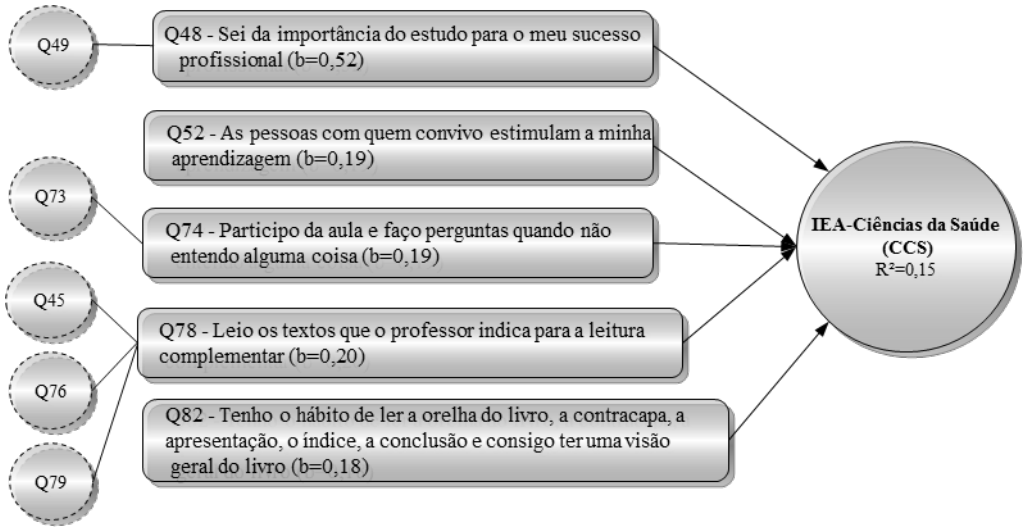


Figura 5.13 – *Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CCS)*.

### 5.4.6. Área do conhecimento “Ciências Humanas”: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)

A amostra de análise que cumpriu a condição maior ou igual a 5,0 no IEA foi de 310 alunos.

#### a. Relacionamento entre a variável IEA e seus Antecedentes

As variáveis resultantes para comporem o modelo são mostradas na Tabela 5.19 (Resultado do teste de significância pela análise de variância) e na Tabela 5.20 (variáveis significativas com seus pesos de contribuição).

Tabela 5.19: *ANOVA para o Teste de Significância da RLM do CCS.*

| Fonte de variação | Soma de Quadrados | Graus de Liberdade | Quadrado Médio | F | p-valor |
|---|---|---|---|---|---|
| Regressão | 78,82 | 34 | 2,32 | 1,48 | 0,0460 |
| Residual | 429,02 | 275 | 1,56 | | |
| Total | 507,84 | | | | |

As variáveis independentes selecionadas para entrarem no modelo explicam em 16% a variação com o IEA. Dentre as 41 variáveis independentes, 4 foram significativas para compor o modelo. A descrição destas variáveis, seus coeficientes e níveis de significância são resumidos na Tabela 5.20.

Tabela 5.20: *Variáveis independentes antecedentes do IEA, que ingressaram no modelo (n=310, $R^2$=0,16) do CCS.*

| Variável | Descrição da variável | bn | p-valor |
|---|---|---|---|
| Q60 | Consigo aproveitar os períodos reservados para o estudo, sem desperdiçá-los. | 0,30 | 0,0447 |
| Q63 | Elaboro um plano geral de estudos para organizar a minha aprendizagem. | 0,19 | 0,0196 |
| Q80 | Geralmente não perco aulas. | 0,19 | 0,0029 |
| Q81 | Tenho o hábito de ler livros de minha área específica. | 0,20 | 0,0425 |

A existência de correlação entre algumas variáveis independentes fez com que algumas delas, embora significativas que predizem o IEA, não entrassem no modelo. Considerando o grau de correlação r>=39%, as variáveis correlatas que não entraram no modelo foram: “Gosto de estudar e sinto prazer quando estou estudando” (Q45), “Estabeleço metas de estudo a longo prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las” (Q46), “Distribuo o tempo de acordo com as facilidades e dificuldades que encontro em cada disciplina” (Q54), “Consigo cumprir meu calendário e meus horários semanais e diários de estudo” (Q64) e “Organizo minhas anotações sem deixar a matéria ficar atrasada e acumulada” (Q76) correlatos com a variável “Consigo aproveitar os períodos

reservados para o estudo, sem desperdiçá-los" (Q60) em 39%, 40%, 45%, 50% e 39% respectivamente. A Figura 5.14 resume os resultados da regressão múltipla.

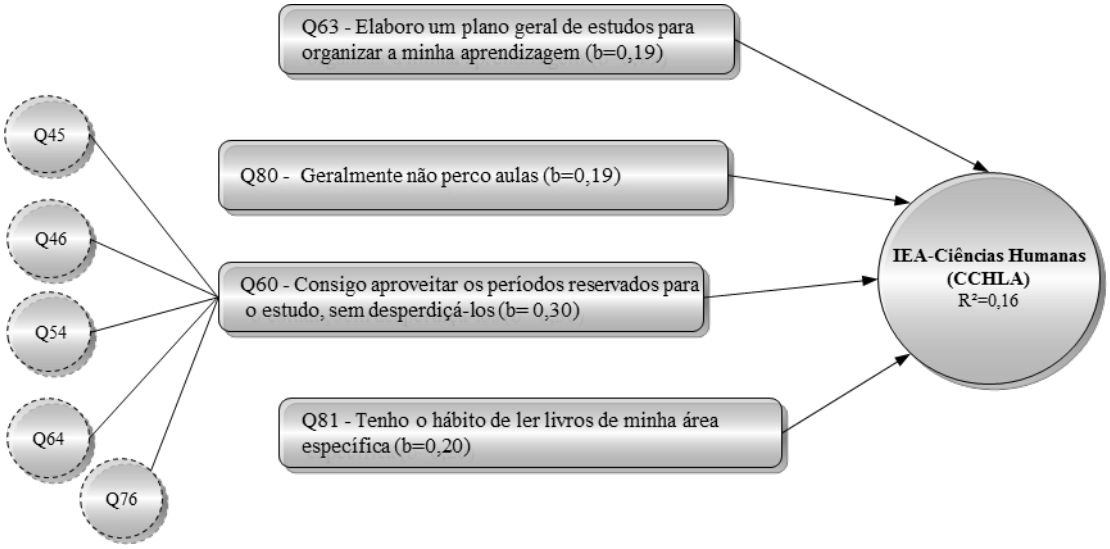


Figura 5.14 – *Diagrama da Regressão Múltipla entre o IEA e seus preditores (CCHLA).*

## 5.5. Comparativo dos resultados das análises de regressão múltipla entre as áreas do conhecimento

Nesse tópico se descreve o comparativo dos resultados da regressão múltipla realizada entre as áreas do conhecimento.

Os modelos de Regressão Linear Múltipla (RLM) para as áreas do conhecimento tiveram diferentes eficiências, sendo Exatas/CCET ($R^2$=0,51), Biociências/CB ($R^2$=0,33), Tecnológica/CT ($R^2$=0,25), Sociais Aplicadas/CCSA ($R^2$=0,21), Humanas/CCHLA ($R^2$=0,16) e Saúde/CCS ($R^2$=0,15), conforme mostra Quadro 5.2.

Quadro 5.2: *Comparativo da análise de regressão múltipla entre as áreas do conhecimento com a variável IEA.*

| | **Variável preditora** | CCSA | CCET | CB | CT | CCS | CCHLA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | R2 | 21% | 51% | 33% | 25% | 15% | 16% |
| | n | 338 | 99 | 132 | 176 | 388 | 310 |
| | p-valor (análise de variância) | 0,00 | 0,01 | 0,04 | 0,00 | 0,00 | 0,04 |
| Q45 | Gosto de estudar e sinto prazer quando estou estudando | | c | c | | c | C |
| Q46 | Estabeleço metas de estudo a longo prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las | c | | c | | | C |
| Q47 | Estabeleço de metas de estudo a médio e curto prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las | c | | | c | | |
| Q48 | Sei da importância do estudo para o meu sucesso profissional | | | | | √ | |
| Q49 | Sei que meus estudos trarão benefícios de curto, médio e longo prazo. | | | | | c | |
| Q50 | Os desafios de aprender coisas novas e difíceis me estimulam e me motivam | | √ | | | | |
| Q52 | As pessoas com quem convivo (Família, trabalho e/ou amigos) estimulam a minha aprendizagem | √ | | | | √ | |
| Q54 | Distribuo o tempo de acordo com as facilidades e dificuldades que encontro em cada disciplina | √ | | | | | C |
| Q57 | No decorrer do meu estudo, faço pequenos intervalos para descansar física e mentalmente | | √ | | √ | | |
| Q58 | Durmo o suficiente para sentir-me disposto | | √ | | | | |
| Q59 | Reservo períodos, durante a semana, para fazer atividade física | | | √ | | | |
| Q60 | Consigo aproveitar ao máximo os períodos que tenho reservado para o estudo, sem desperdiçá-los | | | | c | | √ |
| Q63 | Elaboro um plano geral de estudos para organizar a minha aprendizagem | | | √ | | | √ |
| Q64 | Consigo cumprir meu calendário e meus horários semanais e diários de estudo | | | c | c | | C |
| Q73 | Presto atenção às explicações durante a aula | | c | | | c | |
| Q74 | Participo da aula e faço perguntas quando não entendo alguma coisa. | | √ | c | | √ | |
| Q75 | Anoto as explicações do professor e volto a ler as anotações posteriormente | | | | c | | |
| Q76 | Passo a limpo e organizo minhas anotações sem deixar a matéria ficar atrasada e acumulada | | c | | √ | c | C |
| Q78 | Leio os textos que o professor indica para a leitura complementar | c | | | | √ | |
| Q79 | Chego à sala com a leitura prévia do conteúdo a ser apresentado pelo professor | | | | √ | c | |
| Q80 | Geralmente não perco aulas | √ | | | √ | | √ |
| Q81 | Tenho o hábito de ler livros de minha área específica | √ | | | | | √ |
| Q82 | Tenho o hábito de ler a orelha do livro, a contracapa, a apresentação, o índice, a conclusão e consigo ter uma visão geral do livro | c | | | | √ | |
| Q83 | Se não compreendo algo depois de várias tentativas de leitura, destaco-o para perguntar mais tarde | | c | c | | | |
| Q84 | Sublinho, faço anotações, indicações na margem do livro, desenhos e utilizo símbolos quando leio | √ | √ | √ | | | |
| Q85 | Tento relacionar o conteúdo da leitura com o que já sei | | √ | | | | |
| Q86 | Faço um roteiro, ou um resumo, ou tomo notas de cada texto que leio | c | c | | c | | |
| Q87 | Faço perguntas a mim mesmo a respeito do que li e escutei | | √ | | √ | | |

√ → Representa à variável preditora do modelo de regressão

c → Representa à variável que passa a influenciar pelo seu grau de correlação

A análise de variância (ANOVA) apresentou para todos os modelos o p-valor menor que 0,5. A amostra variou entre as áreas do conhecimento, uma vez que há diferenças na quantidade de alunos por centros.

Dentre as HHAs que estão presentes nos modelos, percebemos que a variável "gosto de estudar e sinto prazer quando estou estudando" (Q45) foi comum entre as áreas de Exatas, Biociências, Saúde e Humanas. A variável "Passo a limpo e organizo minhas anotações sem deixar a matéria ficar atrasada e acumulada" (Q76) está presente nas áreas de Exatas, Tecnológica, Saúde e Humanas. Outra variável que surge em três áreas é "Estabeleço metas de estudo a longo prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las" (Q46) presente nas Sociais Aplicadas, Biociências e Humanas.

A HHA referente a assiduidade às aulas "Geralmente não perco aulas" (Q80) está presente nos modelos de Sociais Aplicadas, Tecnológica e Humanas. A variável planejar e cumprir os horários de estudo "Consigo cumprir meu calendário e meus horários semanais e diários de estudo" (Q64) é significativo nas áreas de Biociências, tecnológica e humanas. Também se torna importante o hábito de fazer horários curtos para estudo e revisão "Faço horários curtos para estudar e revisar a matéria" (Q56) somente na área de Biociências.

O aproveitamento na sala de aula "Participo da aula e faço perguntas quando não entendo alguma coisa" (Q74) mostrou ser uma atitude relevante para a área de Exatas, Biociências e Saúde. As estratégias de leitura "Sublinho, faço anotações, indicações na margem do livro, desenhos e utilizo símbolos quando leio" (Q84) e "Faço um roteiro, ou resumo, ou tomo notas de cada texto que leio" (Q86) mostrou-se importante nas áreas de Sociais Aplicadas e Exatas. Porém a Q84 também foi relevante para Biociências e a Q86 para Tecnológica. Ainda sobre o aproveitamento do estudo na sala de aula, observamos que a estratégia de reler as anotações feitas em sala "Anoto as

explicações do professor e volto a ler as anotações posteriormente" (Q75) é eficaz para o sucesso acadêmico dos alunos da área tecnológica.

Em relação à motivação pela aprendizagem e pelo estudo as variáveis "Sei da importância do estudo para o meu sucesso profissional" (Q48) e "Sei que meus estudos trarão benefícios à curto, médio e longo prazo" (Q49), apresentam relevância significativa somente para a área de saúde. Ainda no campo motivacional, a variável "os desafios de aprender coisas novas e difíceis me estimulam e me motivam" (Q50) torna significativo para o desempenho acadêmico somente na área de exatas.

# CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO

Ao longo desse estudo buscamos fazer uma análise ampla das questões que abarcam o ensino superior desde a implantação de políticas públicas de acesso até os desafios presentes no cotidiano dos universitários refletidos no processo de ensino-aprendizagem.

Não há como discutir habilidades, hábitos e atitudes de estudo sem antes compreendermos os fatores que levam ao sucesso acadêmico e como eles se inter-relacionam. Pois, o sucesso, segundo Seco et al. (2012), é promovido por redes de suporte que vão desde as políticas educacionais (delimitando o papel das instituições, dos docentes e dos discentes) até as características pessoais (o potencial cognitivo, cientifico e interpessoal de cada um).

Os desafios do estudar universitário estão atrelados à essa variedade de características, experiências e antecedentes pessoais, acadêmicos e sociais que predizem o sucesso e podem influenciar na formação acadêmica e profissional dos estudantes (Deaño, Gil, Rodrigues, García-Señorán, & González, 2014; Seco et al., 2012).

Com o objetivo de investigar a influência das habilidades, hábitos e atitudes de estudo no desempenho acadêmico universitário, essa pesquisa buscou conhecer quais HHAs levam a um melhor desempenho e as possíveis semelhanças e diferenças ocorridas nas áreas de Exatas, Humanas, Tecnológica, Saúde, Sociais Aplicadas e Biociências.

Os resultados encontrados são aqui discutidos de acordo com os eixos temáticos abordados na pesquisa (Dados sócio demográficos, aspectos emocionais, condições de estudo, motivação, gerenciamento de tempo e planejamento de estudos, aproveitamento da aula e otimização da leitura, buscando traçar um panorama geral das HHAs dos estudantes da UFRN.

## 6.1. Informações sócio demográficas

Inicialmente, comentamos sobre alguns fatores preditores do desempenho acadêmico que, embora não seja objetivo desse estudo analisá-los, podem levar a uma compreensão mais ampla do sucesso acadêmico e, consequentemente, da importância do uso de HHAs na vida acadêmica.

Encontramos na amostra geral uma predominância de universitários jovens, solteiros, que moram com a família, que não trabalham e que têm renda familiar de 1 a 5 salários mínimos, demonstrando assim que tal grupo corresponde ao típico universitário brasileiro (Lisboa, 2002). Contudo, os estudantes também demonstram ser um grupo heterogêneo (Teixeira, 2002), principalmente quando se compara alunos de diferentes áreas. Vimos que apesar da maioria ser do sexo feminino, as áreas de exatas e tecnológica apresentaram predominância masculina, o que corrobora com os estudos de Rosemberg e Amado (citados por Granja, 2012) sobre a segregação de gênero nas IES. Eles revelam que historicamente vem sendo percebida a concentração de homens ou mulheres em determinados cursos (Rosemberg, & Amado citado por Granja, 2012) e, no caso da UFRN, há espaços demarcados. Os homens estão concentrados predominantemente nas carreiras mais valorizadas e tradicionalmente "masculinas" como os cursos da área tecnológica e exatas, ou seja, carreiras técnicas e voltadas para os setores mais dinâmicos do mundo da produção e as mulheres aparecem com presença majoritária nas áreas de saúde, Biociências, Sociais Aplicadas e Humanas. Desse modo, as mulheres tendem a seguir profissões tradicionalmente desempenhadas no magistério, artes, enfermagem, etc. (Granja, 2012).

A partir dessa análise, parece que há uma tendência dos homens buscarem carreiras técnicas, relativas aos setores mais dinâmicos, com maior complexidade e, portanto, com maior tendência ao insucesso e as mulheres buscarem cursos onde há

maior flexibilidade de conteúdos e mais possibilidades de conclusão e de sucesso. Essa pode ser uma explicação plausível às pesquisas que constatam que as mulheres possuem hábitos de estudo mais definidos e consistentes que os homens e, consequentemente "melhor" desempenho e sucesso acadêmico (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Ewert, 2012, Smith, & Miller, 2005). O fato é que os estudos ainda não são claros quanto ao efeito da variável sexo no desempenho de estudantes do ES (Richardson, 1993). Da mesma forma, nesse estudo também não pretendemos analisar o impacto efetivo dessa variável nas HHAs.

Outro fator de análise abrange o antecedente escolar, ou seja, à vinculação do aluno no ensino médio (EM). Historicamente a UFRN tem matriculado um número maior de alunos advindos da rede particular de ensino, em detrimento dos alunos de instituições públicas (Granja, 2012). Essa variável se confirmou no presente estudo, uma vez que 44,1% dos participantes disseram ter realizado todo o EM em escola particular. Então, cabe aqui algumas questões: A universidade vem de fato ampliando o acesso de estudantes de escolas públicas no ES? Se pensarmos na renda per capita familiar (1 a 5 SM) relatadas pelos participantes desse estudo, não há uma contradição quanto as condições econômicas dessas famílias em manterem seus filhos no EM todo em escola particular? Ou será que há um equívoco no valor da renda familiar declarada pelos estudantes nos cadastros da universidade?

É bem verdade que a UFRN está inserida nas novas políticas educacionais brasileiras e o acesso dos alunos de escola pública tem aumentado gradativamente na universidade. Granja (2012) justifica ainda que através de ações como o argumento de inclusão, a gratuidade para estudantes de escolas públicas se inscreverem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso nas universidades nacionais, os

cursinhos preparatórios gratuitos para a rede pública, vêm auxiliando a instituição a cada ano na democratização do acesso ao ES.

Sabemos que a expansão do ES foi necessária. Porém, não é suficiente para garantir a democratização desejada, havendo sim a necessidade de prever mudanças estruturais e funcionais que garantam um processo de crescimento com qualidade e equidade social (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral & Dias, 2012). A expansão quantitativa do ES não pode se limitar à ampliação de oportunidades de acesso. A permanência bem-sucedida e com qualidade, especialmente dos jovens tradicionalmente desassistidos, impõe políticas, programas e serviços que efetivamente garantam condições de acesso, permanência, conclusão dos cursos e inserção no mercado de trabalho (Bisinoto, & Marinho-Araújo, 2014; Dias Sobrinho, 2010, 2013; Leite, 2010; Lima, 2010, 2013). A universidade vem atenta a todas essas questões e, à sua maneira, buscando atingir o sucesso desejado. Infelizmente, o que vemos, muitas vezes, é uma desarticulação entre as políticas sociais e pedagógicas, principalmente nos anos iniciais causando um caos entre docentes e discentes, aumentando o número de evasões, trancamentos e reprovações nas disciplinas em determinadas áreas do conhecimento, transformando o sucesso em algo estático e infrutífero.

Quanto à renda familiar declarada pelos estudantes e o EM na escola particular não há como fazermos inferências nesse estudo. Podemos supor que múltiplos fatores podem ocorrer desde os cursar o EM com bolsas de estudo à financiamentos da família para custeio as mensalidades, ajuda de parentes e até mesmo a omissão por parte dos estudantes da realidade econômica familiar. É importante que as instituições procurem mapear de forma mais clara e substancial esse aspecto em seus estudos.

## 6.2. Condições de estudo

Nas condições ambientais procuramos saber onde o estudante estuda e como avalia a adequação ou inadequação desse local. Em consonância as conclusões apresentadas por Mercuri (1992), este estudo também confirma que a maioria dos alunos estudam fora da universidade, em geral, em suas casas (76,4%) e a maioria reside com familiares (74,96%). As dependências da universidade como as bibliotecas constituem como principal local de estudo para apenas 14% dos estudantes.

Porém, o estudo apresenta um contraponto: ao mesmo tempo em que a casa é o lugar que mais se estuda, a biblioteca aparece como o local que oferece maior rendimento ao estudar. Porém fica a recomendação que os alunos devem frequentar mais a biblioteca como possibilidade de se obter melhor rendimento acadêmico.

Entrando na análise de regressão múltipla, algumas variáveis de local de estudo não foram representativas ao modelo entre os centros e, portanto, não serão aqui aprofundadas: local fixo de estudo, Local silencioso, local para guardar materiais, Disposição de materiais didáticos, local com outros estímulos (distração) e gosto pelo local de estudo. Embora essas variáveis sejam contempladas em outros estudos (Mercuri, 1992) como importantes na análise das condições de estudo, elas não apresentaram significância estatística sobre seu impacto no desempenho acadêmico dos estudantes pesquisados.

Outras variáveis de condições de estudo (ilustradas abaixo) presentes no instrumento de pesquisa tiveram resultados semelhantes entre os centros, porém não entraram no capítulo da análise por não serem pertinentes aos objetivos desse estudo, tais como: deslocamento (local de estudo e local de trabalho) para universidade, meio de transporte utilizado e bolsas de estudo. A maioria dos alunos em todos os centros alegaram estudar e morar na mesma cidade (78,22%), usar ônibus (61,93%) e não

possuir bolsas de estudo (65,37%) para apoio financeiro. Entre os que afirmam receber o benefício, boa parte recebe bolsa de pesquisa, extensão ou monitoria (18,37%), seguidos de bolsa de apoio técnico, moradia, alimentação ou transporte (11,74%) e bolsa vinculada a estágio em outra instituição (4,52%).

Em relação as condições de estudo e com a expansão de vagas na UFRN para estudantes de todo o Brasil e até mesmo estrangeiros, torna-se relevante um olhar da universidade para esses estudantes que, vindos de locais distantes e morando em repúblicas ou pensionatos, buscam na universidade o devido espaço que não encontram em suas moradias. Aliás, as grades curriculares de determinados cursos da UFRN, que determinam a permanência do aluno por longas horas no campus, sinalizam a necessidade de se repensar o espaço para o estudo.

Dentro dos limites de um campus, entendemos que cabe às bibliotecas, o papel de reservar e oferecer aos alunos o espaço necessário à realização das atividades acadêmicas. Há autores que pensam a biblioteca como um prolongamento da sala de aula, proporcionando aos alunos área para discussão e elaboração de trabalhos científicos, com possibilidade de consultas à matéria e prevendo ainda momentos alternativos de descanso na própria biblioteca (Imperatriz, & Valente, 1988; Mercuri, 1992).

O arranjo das condições de estudo das bibliotecas da instituição deveria contemplar principalmente as setoriais, pois observamos que entre as bibliotecas que a universidade oferece, os estudantes buscam com maior frequência as de seu próprio curso ou departamento (Mercuri, 1992). Essa preferência não fica esclarecida, porém pudemos pressupor que a especificidade do acervo e a proximidade dessas bibliotecas aos locais de aula e de maior circulação dos estudantes favorecem o acesso a elas.

Os dados dessa pesquisa indicam que o aluno estuda mais frequentemente em casa e certamente isto ocorre devido a outras razões que não apenas uma provável inadequação do espaço físico oferecido pela universidade.

A própria distância entre a universidade e as residências pode ser considerada como um fator de impedimento ao retorno ao campus após um período de descanso de fim de tarde, incluindo alimentação e higiene.

Tendo boa parte do dia ocupado dentro de uma sala de aula e impedido de retornar ao campus para estudo, a universidade é para o aluno essencialmente um local para assistir aulas.

Face a esses pontos, consideramos que, no contexto atual da UFRN, a questão do arranjo de condições ambientais adequadas ao estudo, são de responsabilidade quase exclusiva do estudante. Como o aluno estuda principalmente em casa é esse local que deve ser organizado e planejado para oferecer condições adequadas para o desenvolvimento de tarefas acadêmicas. Convivendo com familiares ou colegas, o estudante deve aprender a conquistar e garantir condições no espaço necessárias para o estudo, o que efetivamente vai depender de fatores motivacionais e de experiências precedentes.

Lidar com isso talvez implique em ensinar o estudante a analisar e dispor condições para o estudo eficiente, onde quer que ele se realize, incluindo-se orientações sobre autocontrole.

### 6.3. Fatores psicológicos

Embora também não seja objetivo desse estudo analisar os fatores psicológicos que influenciam nas HHAs e, consequentemente, no desempenho acadêmico, faz-se mister tecer breves considerações a respeito de alguns desses fatores presentes na vida acadêmica estudantil aqui contemplados.

#### 6.3.1. Ansiedade/depressão

Diversos estudos indicam que vários aspectos podem ser percebidos como estressores, independentemente do nível acadêmico em que o aluno se encontra (início, meio ou final de curso) tais como: o excesso de tarefas acadêmicas, a falta de motivação para os estudos e a carreira escolhida, a existência de conflitos com colegas e professores, a apresentação de trabalhos, dificuldades na aquisição de materiais e livros, entre outros (Bardagi, 2007; Brandtner, & Bardagi, 2009)

No âmbito do Ensino Superior, é possível imaginar que períodos de transição como a entrada na universidade e o período anterior à formatura sejam vistos como situações ameaçadoras e possam interferir negativamente sobre aspectos cognitivos como o processo de aprendizagem, a redução de atenção e da concentração, diminuindo, assim, a aquisição de habilidades (Ferreira et al., 2009). ´

Assim como a ansiedade, a depressão também se caracteriza como um sintoma presente entre universitários e, algumas vezes podem vir associados, geralmente de ansiedade precedendo a depressão (Brandtner, & Bardagi, 2009; Kovacs, & Devlin, 1998). Com relação ao gênero, os estudos são consistentes em apontar maiores índices tanto de ansiedade quanto de depressão entre as mulheres no meio acadêmico (Andrade, Gorenstein, Vieira Filho, Tung, & Artes, 2001; Baldasin, Martins, & Andrade, 2006; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2008; Santos, Almeida, Martins, & Moreno, 2003).

Neste estudo, a presença de depressão entre os estudantes foi bem menor (aproximadamente 80% dos alunos referiram nunca ou raramente perceberem estar depressivos) que a ansiedade (aproximadamente 60% referiram sempre ou frequentemente se perceberem ansiosos) durante o percurso acadêmico. Esse dado é consistente com a pesquisa do Fonaprace (2011) também realizada com alunos da UFRN, citada no capítulo 1, na qual a ansiedade (62%) apresentou-se como fator psicológico preponderante, influenciando negativamente nos estudos e, consequentemente, no desempenho acadêmico universitário.

As pesquisas sobre a incidência de ansiedade nos estudos são inconsistentes quanto às áreas do conhecimento dos estudantes. Nos resultados deste estudo, encontramos uma maior preponderância de estudantes ansiosos nas áreas de saúde (68,8%) e exatas (64,7%). Em consonância aos estudos apresentados (Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005a; Gama, Moura, Araújo, & Teixeira-Silva, 2008), isso pode ocorrer em decorrência do acúmulo de carga horária nas disciplinas e demandas acadêmicas presentes nos cursos dessas áreas, bem como a dificuldades em compreender conteúdos de base do EM, a preocupação com provas e notas, podem gerar maior ansiedade, principalmente, nos estudos em vésperas de provas e durante a realização dos exames.

Nesse sentido, além das instituições buscarem oferecer serviços de apoio psicológico aos alunos, que, muitas vezes, não sabem a quem solicitar ajuda ou se encontram sem suporte familiar, torna-se importante acompanhar as condições emocionais dos mesmos durante a graduação, especialmente atentando para possíveis sintomas de ansiedade e depressão, considerados os mais comuns quando se avaliam transtornos específicos.

### 6.3.2. Motivação

A luz da teoria de metas de realização, são discutidas as variáveis motivacionais deste estudo.

As variáveis de motivação intrínsecas e extrínsecas que resultaram parte do modelo de regressão como preditora do desempenho acadêmico foram: “Gosto de estudar e sinto prazer quando estou estudando”, “Estabeleço metas de estudo a longo prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las”, “Estabeleço de metas de estudo a médio e curto prazo e me sinto motivado(a) para alcançá-las”, “Sei da importância do estudo para o meu sucesso profissional”, “Sei que meus estudos trarão benefícios de curto, médio e longo prazo”, “Os desafios de aprender coisas novas e difíceis me estimulam e me motivam” e, “as pessoas com quem convivo (Família, trabalho e/ou amigos) estimulam a minha aprendizagem”.

Observamos que duas variáveis motivacionais influenciadoras no desempenho acadêmico foram comuns entre as áreas: o gosto e o prazer pelos estudos (exatas, biociências, saúde e humanas) e o estabelecer metas à longo prazo (sociais aplicadas, biociências e humanas). Referem-se então, as metas de aprendizagem/aproximação (Elliot, & McGregor, 2001), pois na medida em que um aluno elabora suas metas e estipula prazos, ele se sente mais orgulhoso, satisfeito e desafiado a cumprir as tarefas acadêmicas no intuito de aprender, encarando a possibilidade de fracasso não como uma ameaça, mas como um desafio para mais esforço e conhecimento a adquirir (Miranda, Almeida, & Lozano, 2011).

Outras variáveis motivacionais diferentes entre as áreas e preditoras de desempenho referem-se a atitude de reconhecimento do estudo como importante para o futuro profissional e que poderá lhe trazer benefícios à curto, médio e longo prazo

(saúde), o desafio de aprender coisas novas (exatas) e o estímulo de conviver com pessoas (família, trabalho e amigos) que incentivam a aprendizagem (sociais aplicadas e saúde).

O valor atribuído aos estudos pelos alunos da área de saúde pode estar atrelado ao status que se promovem nesses cursos ao ressaltar as oportunidades de empregos e salários. Os desafios de aprender coisas novas referidos pelos alunos de exatas parecem atribuir resultados de desempenho ao esforço pessoal, ou seja, a motivação em absorver conteúdos novos, desafiadores e difíceis está maximamente ligada à capacidade de esforço pessoal para aprender (Elliot & McGregor, 2001). Conviver com familiares e amigos estimulando a aprendizagem parece refletir em um fator positivo no desempenho acadêmico dos alunos de sociais aplicadas e saúde, mas pode se tornar negativo quando se busca o reconhecimento e a realização através de outros significativos, ou seja, como meta aprendizagem/evitação que é negativa ao desempenho acadêmico na medida em que a preocupação está em demonstrar proficiência e receber avaliações positivas dos outros, evitando as tarefas que implicam um risco demasiado ou onde antecipa o fracasso, muitas vezes há o desânimo em meio as dificuldades ou desistência das atividades (Pintrich & Schunk, 2002; Miranda, Almeida, & Lozano, 2011).

Em suma, há uma prevalência de metas de aprendizagem que levam a motivação intrínseca entre as áreas, sendo a área tecnológica a que menos apresentou variáveis de motivação influenciáveis ao desempenho acadêmico. Este estudo reafirma o que já foi explicitado em outras pesquisas sobre a relevância desse construto para a aprendizagem e sucesso acadêmico.

Ainda considerando, a relação professor-aluno nessa questão motivacional, concordamos com Tollefesson (2000) quando diz que, de modo geral, os professores veem a falta de motivação como um problema exclusivo do aluno por não ter responsabilidade e envolvimento necessários para se empenharem. Parece que os professores resistem também, em aceitar a crítica de que sua matéria é desinteressante ou que eles não a estariam tornando-a atrativa. Consequentemente, deixam de se empenhar no preparo das aulas, pensado que não há sentido para isso, pois nada fará com que seus alunos se envolvam com os estudos; os alunos, por sua vez, deixam de estudar, pensado que as aulas são muito chatas e os conteúdos não têm sentido (Tollefesson, 2000).

### 6.4. Gerenciamento de tempo e planejamento de estudos

Estudiosos investigaram as relações entre os vários aspectos do tempo e da aprendizagem dos alunos e confirmaram que a aprendizagem está relacionada com a quantidade de tempo atribuída a uma tarefa e com o tempo que os alunos permanecem ocupados na sua realização. Em outras palavras, os alunos mesmo com poucas habilidades, mas que tiverem maiores oportunidades de tempo para dedicação e planejamento dos estudos, podem ter melhor desempenho, refletindo positivamente nas suas notas (Richardson, 1997).

Neste estudo doze variáveis foram contempladas para análise do gerenciamento do tempo e planejamento de estudos e, destas, dez apresentaram associação positiva com o desempenho acadêmico dos estudantes.

Dentre as variáveis de gerenciamento de tempo e planejamento de estudos que predizem o sucesso, encontramos como semelhante entre os centros: conseguir cumprir

um calendário e os horários de estudo (áreas de biociências, tecnológica e humanas). As demais variáveis foram específicas por áreas, tais como: elaborar cronogramas de estudo (biociências e humanas), aproveitar os horários de estudo sem desperdiçar o tempo (tecnológica e humanas), reservar horários para atividades físicas (biociências), dormir bem (exatas), fazer pequenos intervalos para descanso físico e mental (exatas e tecnológica) e, distribuir o tempo de acordo com as facilidades e dificuldades por disciplina (sociais aplicadas e humanas). Gerenciar tempo e planejar os estudos são habilidades necessárias para um processo de estudo eficaz, e quanto mais o estudante desenvolve a capacidade e a aptidão para administrar e conciliar suas atividades, maior é o seu êxito acadêmico (Richardson, 1997).

Observamos que nenhuma das variáveis de tempo e planejamento de estudos se mostraram preditoras do desempenho na área de saúde. Isso se explica pela forma como os currículos são construídos, com extensa carga horária das disciplinas, desde os anos iniciais, além de atividades práticas ou de estágio em locais diversificados. Há dificuldades para planejar e conciliar horários não somente do estudo em casa ou extra sala, como também da vida pessoal do aluno, incluindo sono, alimentação, higiene, etc. É comum estudantes dessa área relatarem cansaço, ansiedade, estresse devido à sobrecarga de atividades.

Considerando as variáveis aqui explicitadas e a relevância delas para o sucesso acadêmico, podemos dizer que estabelecer rotinas de estudo, distribuir o tempo que rende melhor para estudar os conteúdos e ou disciplinas de maior dificuldade, cumprir os horários pré-estabecidos, desenvolver estratégias de monitoramento de tempo e das atividades envolvidas, incluir horários para descanso, alimentação e lazer, entre outros parecem contribuir efetivamente para a qualidade de vida e êxito acadêmico.

Vale salientar que o tempo das aulas e do estudo extra sala precisam ser bem administrados elencando as prioridades acadêmicas. Richardson (1997) aborda vários tipos de tempo: o planejado (quantidade de tempo previsto para estudar diferentes disciplinas), o atribuído (quando os professores atribuem determinada quantidade de tempo aos alunos para a realização de determinada tarefa), o ocupado (também chamado de tempo na tarefa, ou seja, a quantidade de tempo gasta durante a execução de uma tarefa), o de aprendizagem (quantidade de tempo gasto por um aluno ocupado numa tarefa em que se obtém sucesso) e o tempo necessário (o tempo que um aluno necessita individualmente para dominar uma tarefa), sendo esta característica de tempo, habitualmente, determinada com base na capacidade e na aptidão (Richardson, 1997).

Os dados levantados por Puentes e Aquino (2008) sobre o tempo da aula universitária são, no mínimo, alarmantes e assustadores: mais de 50% do tempo escolar universitário, tempo acadêmico, tempo de aula, tempo planejado, tempo atribuído, tempo na tarefa, tempo de aprendizagem, tempo necessário e tempo de estudo previsto para uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos está sendo desperdiçado ou mal gerenciado. Por esse motivo, a aula tornou-se um produto em falta, o que pode ajudar a compreender melhor os problemas associados à baixa qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e o mau desempenho apresentado por alguns estudantes.

### 6.5. Aproveitamento da aula

Vários estudos comprovam que a forma como os alunos participam das aulas e as estratégias adotadas por eles para aprender podem determinar o sucesso na aprendizagem (Boruchovitch 1999). Através da análise de regressão, no que se refere as estratégias utilizadas durante ou após a aula, foi comum nas áreas de exatas, tecnológica, saúde e humanas organizar as anotações para não acumular as matérias.

Assiduidade (sociais aplicadas, tecnológica e humanas) e participação (exatas, biociências e saúde) nas aulas também são variáveis que parecem contribuir para um desempenho satisfatório. Outras variáveis tiveram sua relevância por área: estar atento as explicações da aula (exatas e saúde), anotar as explicações do professor para lê-las posteriormente (tecnológica) e ler os textos complementares indicados pelo professor (tecnológica e saúde). A sala de aula é um espaço criativo, rico em aprendizagem significativa e o uso de estratégias de estudo e aprendizagem em sala fortalece o aprender a aprender (Boruchovitch, 1999).

Observamoss que, assim como em outros estudos, a anotação foi a técnica mais comum utilizada pelos alunos nos estudos em sala de aula e que teve impacto no desempenho acadêmico. A ampla utilização da aula expositiva na universidade contribui, sem dúvida, para o extenso uso que os estudantes fazem da anotação e justifica o grande interesse de pesquisadores por essa atividade (Fazal et al, 2012; Nuthana, & Yenagi, 2009).

Apesar da importância da anotação sobre o desempenho acadêmico há estudos mostrando que em geral os estudantes são anotadores ineficientes (Mercuri, 1992). Os estudos de Kiewra (1987) apontam alguns fatores que podem dificultar a anotação e a revisão pelo aluno: 1) A ideia que os alunos fazem sobre como deve ser a anotação; 2) As falhas na seleção e registro das ideias críticas da aula; 3) A velocidade da aula; 4) Organização da apresentação; 5) Desatenção; 6) Anotação após ter faltado aula; 7)manipulação da informação na memória de curto prazo; 8) estilo cognitivo; 9) revisão (quando a anotação é incompleta, a revisão da anotação é prejudicada); 10) conhecimento de critério (o tipo de teste que será submetido o aluno pode influenciar a estrutura da anotação e, consequentemente, o que será aprendido).

Portanto, é preciso verificar se a forma como os alunos anotam as informações em sala de aula está adequada as necessidades de aprendizagem de sua área. Há indícios que a anotação seguida de revisão produz desempenho melhor do que apenas anotação (Fazal et al., 2012; Mercuri, 1992; Nuthana, & Yenagi, 2009). Estes autores entendem que é mais provável que ocorram atividades produtivas, no momento da revisão, pois os recursos da atenção não estão divididos, como ocorre durante a aula, em que os estudantes são contínua e simultaneamente solicitados a realizar uma série de atividades, particularmente quando o ritmo das aulas é rápido.

### 6.6. Otimização da leitura

Para a formação do aluno universitário, a importância da leitura é incontestável. O leitor deve atribuir diferentes sentidos, construindo relações com os conhecimentos que já possui, para que a leitura se torne significativa. Ler é um comportamento complexo composto por distintas habilidades (Mateus-Lessa, & Pullin, 2011).

O leitor proficiente deve, especialmente no nível universitário, possuir bom grau de abstração das ideias do texto, capacidade de contextualização; além de estratégias que lhe permitam recorrer aos elementos intra, inter e extratextuais para chegar à compreensão (Oliveira, & Santos, 2004).

Embora a leitura consista num processo de construção individual, algumas habilidades são comuns as áreas do conhecimento: resumir o texto lido (sociais aplicadas, exatas e tecnológica) e sublinhar, anotar, utilizar desenhos e símbolos durante a leitura (sociais aplicadas, exatas e biociências). Ao selecionar/destacar informações mais relevantes do texto, o aluno tem uma compreensão global do tema estudado. Pesquisas indicam também que a compreensão global da leitura ainda é mais eficiente quando os alunos se autoquestionam sobre o conteúdo lido (exatas e tecnológica)

(Cantalice, 2004). Outras particularidades de leitura entre as áreas foram pontuadas: o hábito de ler livros da área específica (sociais aplicadas e humanas), o hábito de ler as partes pré, pós e extra textuais do livro (Sociais aplicadas e saúde), assinalar as dúvidas de compreensão da leitura para depois perguntar ao professor (exatas e biociências), relacionar o conteúdo lido com o conhecimento prévio da temática estudada (exatas).

Em relação aos itens correspondentes à leitura, as áreas que tiveram maior variedade de estratégias impactantes no desempenho acadêmico foram as de sociais aplicadas e exatas. Os estudantes das engenharias apesar de utilizarem apenas duas estratégias, estas são úteis a sua formação, porém os estudantes de humanas tiveram apenas uma, não considerada estratégia, estando mais relacionada ao hábito de ler livros específicos da área. Consideramos esse resultado na área de humanas preocupante, uma vez que se espera de profissionais dessa área desenvolva o domínio da linguagem, o senso crítico e o gosto pela pesquisa, habilidades que são adquiridas com a leitura, sendo relevante o uso de estratégias que levem o estudante aprender a aprender (Boruchovitch, 1999).

O hábito de utilizar estratégias de leitura auxilia na formação do leitor fluente que é capaz de atribuir diferentes valores aos textos de estudo e aos poucos se desenvolve como um escritor. Para tanto, não podemos esquecer do papel do docente como incentivador nesse processo, orientando os alunos quanto ao uso de técnicas, como e quando podem utilizá-las na leitura.

Em síntese, consideramos a leitura como um recurso fundamental para o bom desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem acadêmica. Através da leitura é possível o estudante (re) descobrir talentos, despertar curiosidade e construir atividades de cunho acadêmico, podendo assim desenvolver projetos significativos em benefício da sociedade.

# CAPÍTULO 7 – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar as habilidades, hábitos e atitudes (HHAs) de estudo e sua influência no desempenho acadêmico dos graduandos da UFRN. Ao longo deste trabalho buscamos identificar as HHAs que levam ao sucesso acadêmico universitário, verificando as possíveis semelhanças e diferenças dessas HHAs entre as áreas estudadas: biociências, exatas, humanas, saúde, sociais aplicadas e tecnológica.

Inicialmente, a literatura trouxe confusões conceituais de hábitos de estudo com habilidades e atitudes de estudo. Porém ficou esclarecido que ter habilidades de estudo significa conhecer as estratégias e métodos de estudo adequados e ter a capacidade de gerir o tempo, planejar os estudos e outros recursos para atender às demandas das tarefas acadêmicas. Já o hábito de estudo corresponde ao padrão de comportamento adotado pelo aluno na busca da aprendizagem. E atitudes de estudo, referem-se à pré-disposição positiva do aluno para o ato específico de estudar.

Estudar o tema de HHAs em estudantes universitários comparando por áreas do conhecimento tornou-se desafiador e ao mesmo tempo fundamental/necessário em função da maneira como as universidades brasileiras se organizam em relação aos cursos, isto é, para cada área acadêmica há um conjunto de cursos que, mesmo com suas peculiaridades, possuem características “similares” em termos de conteúdos de aprendizagem/conhecimento e habilidades acadêmicas para a área de formação. No caso da UFRN, as áreas de conhecimento estão divididas por centros que foram estudados nesta dissertação.

Acreditamos que os objetivos do estudo foram alcançados e que podemos considerar as principais contribuições dos resultados aqui obtidos de maneira significativa para a construção do conhecimento científico na área

Quanto ao alcance do objetivo geral "investigar as HHAs de estudo utilizados pelos universitários e sua influência com o desempenho acadêmico", foi possível responder, por área do conhecimento, mediante uso da análise de regressão linear múltipla, cujos resultados se encontram detalhados no Quadro 5.2. A análise de RLM gerou modelos de dependência validados pela análise de variância (p-valor < 0,05) entre as HHAs e o desempenho acadêmico do aluno.

Ainda quanto ao objetivo especifico "Identificar as diferenças e semelhanças dos hábitos de estudo que levam ao sucesso acadêmico de estudantes de diferentes áreas do conhecimento" foi alcançado. As variáveis que foram similares entre as áreas do conhecimento foram gosto e prazer pelos estudos e organizar as anotações para que a matéria não fique atrasada e acumulada.

Quanto às variáveis de HHAs que diferem são: Anotação das explicações do professor para leitura à posteriori (utilizada pela área tecnológica); o reconhecimento do estudo para o sucesso profissional e os benefícios que este trará à curto, médio e longo prazo (área de saúde) e; os desafios de aprender coisas novas e difíceis estimulam e motivam torna significativo para o desempenho acadêmico somente na área de exatas.

Podemos concluir que, quando comparado por áreas de conhecimento, as HHAs variam, ou seja, cada centro pelas suas especificidades e características possuem diferentes HHAs que levam ao sucesso acadêmico.

Não encontramos estudos brasileiros com essa amostra representativa de áreas do conhecimento. Esse estudo representa um avanço exploratório sobre as HHAs de estudo em uma universidade pública, da região nordeste do Brasil. Consideramos

fundamental ter conhecido as HHAs de estudo que têm influência no desempenho acadêmico do aluno para que elas sejam levadas em consideração no planejamento do processo de estudos dos estudantes.

Quanto às limitações da pesquisa, por mais que o pesquisador se esforce para que seus estudos tenham relevância acadêmica e prática, há sempre algo a ser reformulado, revisto ou aprofundado.

Estudar a população universitária é primordial para se conhecer as necessidades e peculiaridades, no entanto, nesse estudo ficaram algumas lacunas sobre a vida acadêmica dos estudantes. Alguns dados sócio demográficos da vida escolar pregressa dos alunos e da situação atual na universidade não foram repassados à base de dados desta pesquisa. Portanto, deixando lacunas quanto aos antecedentes familiares e escolares dos estudantes.

Para futuras pesquisas sugere-se que as variáveis de HHAs influenciadoras do desempenho acadêmico encontradas nessa pesquisa sejam estudadas detalhadamente em cada área de conhecimento, estabelecendo um comparativo por cursos, utilizando abordagens de pesquisa qualitativa, a fim de descobrir como fazer com que essas variáveis sejam praticadas pelos alunos de cada área estudada.

O estudo pode servir aos profissionais, estudantes e gestores da instituição a fim de que possam desenvolver atividades e/ou programas que incentivem a utilização de HHAs eficazes para o estudo, fazendo com que tais alunos percebam que algumas características de seu comportamento podem influenciar negativamente em seu desempenho. Isto não quer dizer que determinada característica de ação comportamental desses sujeitos seja boa ou ruim, mas que no contexto acadêmico pensar ou agir de uma determinada forma pode não ser tão positivo para se obter sucesso acadêmico.

# REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2000). *Para uma melhor conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior*. In: Tavares, J., & Santiago, R. Ensino Superior: (In) sucesso acadêmico, Portugal: Porto Editora.

Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-170.

Almeida, L.S., Soares, A.P., & Ferreira, J.A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Almeida, L.S., Guisande, M.A., Soares, A.P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.

Almeida, L.S., Soares, A.P., Guisande, M.A. & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4(1), 207-220.

Almeida, L.S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 203-215.

Almeida, L., & Joly, M. C. R. a. (2009). *Escala de Competência de Estudo*. Estudo transcultural Brasil – Portugal. Universidade São Francisco; Universidade do Minho.

Almeida, L.S., Marinho-Araújo, C.M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação (Campinas) online,17*(3), 899-920. ISSN 1414-4077. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014.

Anderson, D. R.; Sweeney, D. J.; Willians, T. A. (2002). *Estatística Aplicada à Economia e Administração*, 2, São Paulo: Pioneira Learning.

Andrade, L., Gorenstein, C., Vieira Filho, A., Tung, T., & Artes, R. (2001). Psychometric properties of the Portuguese version of the State-Trait Anxiety Inventory applied to college students: Factor analysis and relation to the Beck Depression Inventory. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research, 34*, 367-374.

Awang, M. G. & Sinnadurai, S.K. (2011). A study on the development of strategic tools in study orientation skills towards achieving academic excellence. *Journal of Language Teaching and Research*, *2* (1), 60-67.

Baldassin, S., Martins, L.C., & Andrade, A. (2006). Traços de ansiedade entre estudantes de medicina. *Arquivos de Medicina – ABC, 31*(1), 27-31.

Ballantine, J., Duff, A., & Larres, P. (2008). Accouting and Business students' approaches to learnig: A longitudinal study. *Journal of Accounting Education, 26*, 188-201.

Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Bachetti, L. S., Ferreira, T. L., & Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, lócus de controle e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22*(2), 111-121.

Bardagi, M.P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira durante a graduação*. Tese de Doutorado não

publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Barnes, R. (1995). *Seja um ótimo aluno – guia prático para um estudo universitário eficiente.* Campinas: Papirus.

Bartalo, L. (2006). *Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Learning And Study Strategies Inventory (LASSI) Adaptação para o Brasil.* Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP Marília. São Paulo. Recuperado de http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bartalo_l_dr_mar.pdf

Bartalo, L. & Guimarães, S. E. R. (2008). Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. *Informação & Informação, 13*(2), 1-14.

Bashir, I. & Mattoo, N.H. (2012). A study on study habits and academic performance of adolescents (14-19) years. *International Journal of Social Science Tomorrow, 1* (5).

Bastos, S., & Keller,V. (1997). *Aprendendo a aprender:* Uma introdução à metodologia científica. Petrópolis, RJ: Vozes.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social, XXV*, 715-733. Recuperado de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf

Bensoussan, M. (1990). Redundancy and the cohesion Cloze. *Journal of research in reading, 13*(1), 18-37.

Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Jounal of Educational Psychology, 48*, 266-279.

Biggs, J.B., & Kirby, J.R. (1984). Differentiation of learning processes within ability groups. *Educational Psychology, 4*(1), 21-39.

Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research Limited.

Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students'learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.

Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learnig at university* (2ed). Buckingham: SRHE and Open University Press.

Biggs, J.B., & Watkins, D. (Eds.) (1995). *Classroom learning:Educational psychology for the Asian teacher.* Singapore: Prentice Hall.

Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, United Kingdom:Society for Research into Higher Education.

Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *Britsh Journal of Educational Psychology, 71*, 133-149.

Bisinoto, & Marinho-Araújo (2014). Sucesso acadêmico na Educação Superior: Contribuições da Psicologia Escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde (E-PSI),* a4, v1, 28-46.

Boehler, M. (2001). An evaluation of study habits of third-year medical students in a surgical clerkship**.** *The American Journal of Surgery, 181*(3), 268-271.

Bjork, R.A., & Linn, M.C. (2006). The Science of Learning and the Learning of Science: Introducing Desirable Difficulties. *American Psychological Society Observer,* 19, 29, 39. Retirado de http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica,12*, 361-376.

Boruchovitch, E., & Costa, E.R. (2004). O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.134-147). Petrópolis, RJ: Vozes.

Brandtner, M., & Bardagi, M. (2009). Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. *Revista Interinstitucional Psicologia, 2*, 81-91.

Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (2002). The realtionship between learning approaches and learning outcomes: A study of Irish accounting students. *Accounting Education*, *11*, 27-42.

Bzuneck, J.A. (1999) Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico-USF, Itatiba, 4(*2), 51-66.

Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs) *Motivação do aluno* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

Bzuneck, J.A. (2004). A motivação do aluno: orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J.A. BZUNECK (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea* (pp.58-77). Petrópolis: Vozes.

Bzuneck, J.A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. Em M.C. R .A. Joly; A.A.A. Santos & F.F. Sisto (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 217-237.

Cabral Neto, A. & Ramalho, B. L. (2004). *Relatório da política de acesso à UFRN*: Estudo e proposições, COMPERVE, Natal, RN. Recuperado de http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/documentos_institucionais/politica_acesso_UFRN.pdf

Camargo, M.S. de (2013). *A universidade pública brasileira e desenvolvimento nacional*. Recuperado de http://www.unbfuturo.unb/images/livro/desenvolvimento [Versão em PDF].

Campos, L. F. L., Silva Filho, Campos, P. R. & Rocha, R.L. (1996). Caracterização dos alunos de Psicologia da USF/Itatiba: características, opiniões e expectativas. *Psico USF, 1*(2), 57-82.

Cantalice, L.M. (2004). Ensino de estratégias de leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, *8*, 105-106.

Cardoso, L.R., & Bzuneck, J.A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar Educacional, 8*(2), 145-155.

Carita, A., Monteiro, A., & Diniz, T. (1997). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, P.S. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Portugal). Recuperado de http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3572/3/DM_PatriciaCarvalho.pdf

Cavestro, J. de M. & Rocha, F. L. (2006). Prevalência de depressão entre estudantes universitários. *Journal of Brazilian Psiquiatry*, *55*(4), 264-267.

Cepeda, N, Coburn, N, Rohrer, D, Wixted, J, Mozer, M, & Pashler, H, (2009). Optimizing distributed practice: Theoretical analysis and practical implications. *Experimental Psychology*, 56, 236-246

Cerchiari, E.A., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005b). Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. *Psicologia Ciência e Profissão, 25*(2), 252-265.

Clifton, R.A., Perry, R.P., Stubbs, C.A., & Roberts, L.W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education, 45*(8), 801-828.

Convertino, C.M., Marschark, M. Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting Academic Sucess Among Dealf College Students. *Journal of Dealf Studies and Deaf Education, 14*(3), 324-343.

Convington, M. V. (2004). Self-worth theory: goes to college or do our motivation theories motivate? In D.M. Mcinerney & S. Van Etten (Ed.). *Big theories revisited. Greenwich,* Conn: Age Publishing, pp. 91-114.

Corbucci, P. R. (2007). Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil. IPEA, Brasília, DF. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1887/1/TD_1287.pdf

Correia, T. (2003). *Insucesso académico no IST*. Gabinete de Estudos e Planeamento. Núcleo de Aconselhamento Psicológico. Instituto Superior Técnico, Portugal. Recuperado de http://aep.ist.utl.pt/files/sites/22/Ins_Acad_IST_vfinal.pdf

Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2004). *Insucesso Académico no IST*. Recuperado de http://gep.ist.utl.pt/files/comunica/Insucesso_Academico.pdf

Costa, D.M., Costa, A.M., & Melo, P.A. de (2011). A retroalimentação da educação superior no Brasil. *Pretexto, 12*(2), 61-84. ISSN 1984-6983 (Revista online).

Coulon, A. (1995). *Etometodologia e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

_____ (2008). *A condição de Estudante*: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA.

Credé, M., & Kuncel, N. (2008). Study habits meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science in Press*, *3*(6), 425-453.

Cruz, A.M.P., Gomes, M.C. de S., & Araújo, V.M.D. de (2012). O REUNI na UFRN: um pacto pela expansão com qualidade. In A. Noutel, E. Brutten, G. Pires & I. Huet (orgs.). *Ensino Superior:* saberes, experiências, desafios. João Pessoa: Ideia.

Danilov, M. A., Skatkin, M.N. (1978). *Didáctica de la escuela media*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.

Davidson, R.A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education, 20*(1), 29-44.

Deaño, M., Gil, S.A., Rodrigues, A.C., García-Señorían, M., & González, F.T (2014) Expectativas universitarias y predicción del Rendimiento Académico. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde (E-PSI),* a4, v1, 28-46.

Demir, S., Kilinc, M., & Dogan, A. (2012). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4* (3), 427-440.

Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da esclusão e limites da inclusão. *Educação e sociedade, 31* (113), 1223-1245.

Dias Sobrinho, J. (2013). Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. *Avaliação, 18,* 107-126.

Dickson, J. M., & MacLeod, A.K. (2004). Anxiety, depression and approach and avoidance goals. *Cognition and Emotion, 18*(3), 423-430.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences, 36*, 1907-1920.

Dukin, M.J., & Bidle, B.J. (1974). *The Study of teaching*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Dweck, C.S., & Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. In P.H. Mussen, & E.M. Hetherington (Orgs.), *Handbook of child psychology: Social and personality development.* New York: Wiley, 643-691.

Elliot, A.J, McGrego, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563.

Elliot, A.J., & McGregor,H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework**.** *Journal of Personality Social Psychology, 80*, 501- 519.

English, L., Luckett, P., & Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education: An International Journal, 13* (4), 461-488.

Entwistle, N., Meyer, J., & Tait, H. (1991). Student failure: Disintegrated patterns of study strategies and perceptions of learning environment. *Higher Education, 21*, 249-261.

Entwistle, N. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education, 22*, 201-04.

Entwistle, N.J. (1995). Introduction: influences of instructional settings on learning and cognitive development – Findings from European research programas. *Educational Psychologist, 30*, 1-3.

Entwistle, N.J. (1997a). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education, 33*, 213-218.

Entwistle, N.J. (1997b). Contrasting perspectives on learning: In F. Marton, D.J. Hounsell, & N.J. Entwistle (Eds). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2ed, 3-22). Edinburgh:Scottist Academic Press.

Entwistle, N.J. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B.C. Dart, & G.M. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (72-101). Melboune, Vic: Australian Council for Educational Research.

Entwistle, N.J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The, influences of teaching and assessment. In J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (15, 156-218). New York:Agathon Press.

Entwistle, N. J. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes, 30* (5/6), 593-602.

Entwistle, N.J., & McCune, V.S. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories in higher education. *Educational Psychology Review, 16*(4), 325-345.

Ewert, S. (2012). Fewer diplomas for men: The influence of college experiences on the gender gap in college graduation. *Journal of Higher education, 83* (6), 824-850.

Fazal, S., Hussein, S., Majoka, M.I., & Masood, S. (2012). The role of academic skills in academic achievement of students: A closer focus on gender. *Pakistan Journal of Psychological Research, 27(*1), 35-51.

Ferreira, C.L., Almondes, K.M., Braga, L.P., Mata, A.N.S., Lemos, C.A., & Maia, E.M.C. (2009). Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciência & Saúde Coletiva*, *14*(3), 973-981.

Fonseca, A. A., Coutinho, M. P. L. & Azevedo, R. L. W. (2008). Representações sociais da depressão em jovens universitários com e sem sintomas para desenvolver a depressão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *21*(3), 492-498

Fonsêca, P.N. da, Sousa, D. M. F., Gouveia, R.S.V., Souza Filho, J. F., & Gouveia, V.V. (2013). Escala de hábitos de estudo: evidências de validade de construto. *Avaliação Psicológica, 12*(1), 71-79.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE (2011). Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Brasília: *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior* (Andifes).

França, C. (2010). O custo do aluno da escola pública. Tribuna do Norte, Natal, RN Recuperado de http://tribunadonorte.com.br/noticia/o-custo-do-aluno-da-escola-publica/146551 .

Furegato, A. R. F., Silva, E. C., Campos, M. C. & Cassiano, R. P. T. (2006). Depressão e auto-estima entre acadêmicos de enfermagem. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *33*(5), 239-244

Gama, M.M.A., Moura, G.S., Araújo, R.F. & Teixeira-Silva, F. (2008). Ansiedade-traço em estudantes universitários de Aracaju (SE). *Revista de Psiquiatria do RS*, *30*(1), 19-24.

Gauthier C. (1998). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ.

Gebka, B. (2013). Psychological determinants of university students' academic performance: An empirical study. *Journal of Furthier and Higher Education* http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2013.765945

Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review, 31*(3), 350-365.

Gilabert, R.; Martínes, G., & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better: Text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge**.** *Learning and Instruction, 15*(1), 45-68**.**

Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011).School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the

literature from 1990 to 2010. *National Bureau of Economic Research* (No. w17554).

Godoy, S. de (2009). *Validação para o Brasil da escala Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. Tese de doutorado. Programa Interunidades de Doutoramento de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. São Paulo. Recuperado de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-26042010-143400/publico/SimoneGodoy.pdf

Gomes, A. A., & Tavares, J. (2000). Pesquisa e gestão da informação e sucesso académico no ensino superior. In J.Tavares, & Santiago, R.A. (Orgs.), *Ensino Superior: (In) sucesso académico*. Porto: Porto Editora, CIDInE.

Granja, V. de A. V. (2012). *Tendências de sucesso no percurso acadêmico do alunado na UFRN*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado de http:// repositorio, ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10301/1/VeruskaAVG_DISSERT.pdf

Hair, J., Hair Júnior. R.E, Anserson, R.E.; Tatham, R.L.; Black, W.C. *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman, 600 p.

Hayes, K., & Richardson, J.T. (1995). Gender, subject and contexto as determinants of approaches to studying in higher education. *Studies in Higher Education, 20*(2), 215-221.

Healey, M. (2005) Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education, 29*(1) (forthcoming).

Huet, I., & Tavares, J. (2005). O envolvimento do professor universitário no processo de ensino-aprendizagem. Estudo de caso. In T. Medeiros & E. Peixoto (orgs.), *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundárioao Ensino Superior*

(pp.217-225). Direção Regional de Ciência e Tecnologia: Universidade dos Açores, PT.

Huet, I (Orgs.) (2012). *Ensino Superior: saberes, experiências, desafios*. João Pessoa, PB: Ideia.

Huet, I. (2011). Formação Pedagógica de Docentes do Ensino Superior:casos de boas práticas. In A. Noutel (org.), *Papel das universidades para uma Europa do conhecimento.* Porto: Universidade Lusíada Editora.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2010). *Avaliações e senso educacional*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br

INEP (2010b). Dados finais do Censo da Educação Superior 2009. Brasília, DF.

Kessler, R. C., McGonagle, K. A., Zhao, S., Nelson, C. B., Hughes, M., & Eshleman, S. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry, 51*(1), 8-19.

Kiewra, K.A. (1987). Notetaking and Review: The research and its implication. *Instructional Science, 16*(3), 233-249.

Kornell, N., & Bjork, R. A. (2008a). Optimizing self-regulated study: The benefits and costs of dropping flashcards. *Memory, 16,* 125-136. Recuperado de http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php

doi:10.1080/09658210701763899

Kornell, N., Castel, A.D., Eich, T.S., & Bjork, R.A. (2010). Spacing as the Friend of Both Memory and Induction in Younger and Older Adults. *Psychology and Aging*, *25*, 498-503. Recuperado de: http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php

Kovacs, & Devlin (1998) Kovacs, M. & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 47-63.

Kurshid, F., Tanveer, A., & Nas Qami, F. (2012). Relationship between study habits and academic achievement among hostel living and day scholars' university students. *British Journal of Humanities and Social Sciences, 3* (2), 34-42.

Iturrizaga, I.M. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Rev. Lasallista Investig. online, 9*(1), 96-110.

Leal, M. J. (1993). *Estratégias de aprendizagem: contributos e para a sua definição e avaliação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Universidade do Minho, Portugal.

Leite, D.B. (2010). Estudantes e avaliação. *Avaliação, 15*(3), 9-27.

Leite, U. R., Tamayo, A. & Gunther, H. (2003). Organização do uso do tempo e valores de universitários. *Avaliação Psicológica, 2*(1), 57-66.

Leung, S.F., Mok, E., & Wong, D. (2008). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Education Today, 28*(6), 711-719.

Lima, P. G. (2010). Ações Afirmativas e universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR Online, 39,* 267-285.

Lima, P.G. (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras. *Avaliação, 18*(1), 85-105.

Lisboa, M.D. (2002). Orientação Profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In R.S. Levenfus, & H.P. Soares (Eds.), *Orientação Vocacional Ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp. 33-49). Porto Alegre: Artes Médicas.

Lizzio, A.,Wilson, K., & Simons, R.(2002). University student's perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education, 27*(1), 27-52.

Machado, C., & Almeida, L.S. (2000). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes do 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R.A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In) sucesso acadêmico*. Porto: Porto Editora, CIDInE.

Mateus-Lessa, & Pullin (2011)

Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracasso escolar em la educación secundaria. *Iberoamericana de Educación, 51,* 67-85.

Martini, M. L. & Prette, Z. A. P.D. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia 6*(2), 149-156.

Martins, A.M. (2004). Determinantes do (in) sucesso acadêmico na universidade. *Revista Ensino Superior, 13*, Portugal. Recuperado de http://www.snesup.pt/cgi-bin/printpage.pl?/htmls/EEZyFAyZkpKCNULreH.shtml

Martins, A. M., Arroteia, J. C., & Gonçalves, M. M. B. (1999). *Práticas socioculturais e escolares dos estudantes universitários: Estudo de caso* (Coleção Universidade Hoje, Série Contributos). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

Marton, F. (1976). What does it take learn? Some implications of an alternative view of learning. In N.J. Entwistle (Ed.), *Strategies for research and development in higher education* (32-42). Amsterdam:Swets ande Zeitlinger.

Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – outcomes & Process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.

_____ (1976b). On qualitative differences in learning: II – outcome as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology,46*, 115-127.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum associates.

Maudal, G.R., Butcher, J.N., & Mauger, P.A. (1974). A multivariate study of personality and academic factors in college attrition. *Journal of Counseling Psychology, 21*(6), 560-667.

May, W., Chung, E.K., Elliot, D., & Fisher, D. (2012). The relationship between medical students' learnig approaches and performance on a summative high-stakes clinical performance examination. *Medical Teacher, 34* 94), 236-241.

MEC. REUNI (2007) - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. Brasília. Recuperado de http://reuni.mec.gov.br .

MEC – Ministério da Educação (2008). Expansão – Sistema Federal de Educação Superior. Recuperado de http://www.mec.com.br

MEC – Ministério da Educação (2008). Expansão – Universidades terão mais professores. Recuperado de http://www.mec.com.br

MEC – FIES (2008): Relatório de Gestão, Exercício 2007, Caixa Econômica Federal. Brasília. Recuperado de http://reuni.mec.gov.br.

MEC - PROUNI (2010b) – Programa Universidade para Todos. Brasília. Recuperado de: http://siteProuni.mec.gov.br.

Melo, M., & Pereira, T. A. (2008). Construção de um espaço europeu no ensino superior: expectativas dos estudantes do 1º ano da Universidade de Évora.

*International Journal of Developmental and Educational Psychology 4*(1), 575-586.

Mendes, F. (1999). *Aprender a estudar*. Madrid: Ediciones Piramide.

Menezes, P.R., & Nascimento, A.F. (2000). Epidemiologia da depressão nas diversas fases da vida. In Lafer, B. et al. *Depressão no ciclo de vida*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 31-36.

Mercuri, E., N.G. da S. (1992). *Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da UNICAMP*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. Recuperado de http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000054528&go=x&code=x&unit=x

Miranda, L., Almeida, L.S., & Lozano, A.B. (2011). *Inventário de Metas Académicas (IMA)***.** Braga: Universidade do Minho, CIEd.

Miranda, G.J., Lemes, S., Lima, F.D.C. & Bruno Júnior, V. (2014). Relações entre desempenho acadêmico e acesso aos programas de mestrado em ciências contábeis. *Ambiente Contábil*, *6* (1), 141-162.

Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento acadêmico: Influência dos métodos de estudos. *Actas do Congresso Galaico Português de Psicopedagogia,* 8, 14-16.

Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L. S. & Cruz, J.F.A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: comunalidades e singularidades na trajetória acadêmica. *Análise Psicológica, 1*(18), 79-87.

Monteiro, S. O. M., Tavares, J. P. C. & Pereira, A. M. S. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico

em estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Estudos de Psicologia, 13*(1), 23-29.

Monteiro, D.R.B. (2010). *Causas de (In) Sucesso Escolar: estudo de caso de uma escola do concelho de Vila Real* (Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Portugal). Recuperado de http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/603/1/msc_drbmonteiro.pdf

Montgomery, C.D., & Runger, G.C. (2003). *Estatística aplicada e probabilidade para engenheiros,* LTC, São Paulo.

Mutsotso, S.N., & Abenga, E.S. (2010). Study methods for improving quality learning and performance in higher education**.** *Educational Research and Review, 5* (12), 808-813.

Nagaraju, M.T.V. (2004). *Study habits of secondary school students*. New Delhi, India: Discovery Publishing House.

Nicholls, J., & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation 3*, 185- 218. Greenwich, CT: JAI Press.

Nogueira, A. B. L. (1998). *Criatividade e percepção em estudantes de Psicologia*. Lorena, SP: Stiliano/Centro UNISAL.

Nogueira, A. B. L. (2002). *Criatividade, autoestima e rendimento acadêmico: Um estudo com universitários de psicologia*. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nonis, S., Hudson, G. (2006) Academic Performance of College Students: Influence of Time Spent Studying and Working**.** *Journal of Education for Business.Heldref Publications*. January/February issue, 151-159.

Nouhi, E., Shakoori, A., & Nakhei, N. (2008). Study habits and skills, and academic achievement of students in Kerman University of medical sciences. *Journal of Medicine Education 12*(3,4), 77-80 – Recuperado de http://www.open-science-repository.com/study-habits-and-attitudes-the-road-to-academic-success.html#sthash.w90t8TXt.dpuf

Nuthana, P., & Yenagi, G. (2009). Influence of study habits, self-concept on academic achievement of boys and girls. *Kartanaka Journal of Agricultural Science, 22*(5), 1135-1138.

Nunes, C. D. (2006). *Investigação sobre os hábitos de estudo e pesquisa de alunos do Ensino Médio.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Recuperado de http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=120

Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade. *Revista Interação em Psicologia, 7*(1), 19-25.

Oliveira, K. L., Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2004). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estudo da relação com a compreensão em leitura. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (217-223). Braga: Psiquilíbrios Edições

Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola* (119-148). Petrópolis: Vozes.

Oliveira, K.L., & Santos, A.A.A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(1), 118-124.

Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. Psic – *Revista de Psicologia da Vetor Editora, 7*(1), 19-27.

Oliveira, K. L., & Oliveira, R. A. M. (2007). Propriedades psicométricas de uma escala de condições de estudo para universitários. *Avaliação Psicológica, 6*, 181-188.

Osa-Edoh, G.I., & Alutu, A.N.G. (2012). A Survey of Students Study Habits in Selected Secondary Schools: Implication for Counselling. *Current Research Journal of Social Sciences 4*(3), 228-234.

Ossai, M.C. (2012). Age and Gender Differences in Study Habits: A Framework for Proactive Counselling Against Low Academic Achievement. *Journal of Educational and Social Research, 2 (3), 67-73.*

Otto, E.P. (1978). Study behavior and tertiary academic achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, *3* (2).

Pergher, N.K., Colombini, F., Chamati, A.B.D.; Figueiredo, S.A., & Camargo,M.I.P. (2012). Desenvolvimento de Hábitos de Estudo. In N.B. Borges, F.A. Cassas (Orgs). *Clínica Analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Artmed, 275-286.

Phan, H. P. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6,* 157-184.

Pintrich, P.R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J.s. Eccles (eds), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.

Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2004). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In E.

Mercuri, & S.A.J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 41-66).

Pozar, F. (1997). Inventário de Hábitos de Estudo. Lisboa: CEGOC-TEA

Pozo, J. I. (2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem***.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Primi, R., Santos, A.A., & Vendramini, C.M.M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em ingressantes universitários. *Estudos de Psicologia (Natal), 7*, 47-55.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (2011). Relatório quantitativo dos atendimentos realizados pelo setor de Psicologia da UFRN. (Relatório Técnico/2011), Universidade Federal do rio Grande do Norte, Natal, RN.

Puentes, R. V., & Aquino, O.F. (2008). A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas 14* (26), 111-129.

Ramos, A. L. M., Nogueira, A. B. L., Ferraz, D. P. A., Brezolin, L. M. T. F., Pinto, L. M., & Muniz, W. F. (2011). Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários: validade e precisão. *Paidéia, 21* (50), 363-371.

Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Rana, S., & Kausar, R. (2011). Comparison of study habits and academic performance of Pakistani British and White British students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 9,* 21-26.

Rezende, C. H. A. de., Abrão, C. B., Coelho, E. P., & Passos, L. B. da S. (2008). Prevalência de sintomas depressivos entre estudantes de medicina da Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Educação Médica, 32*(3), 315-323

Richardson, J.T. & King , E. (1998). Adult students in higher education:burden or boon?. *Journal of Higher Education, 69*(1), 65-88.

Richardson, J.T. (1993). Gender differences in responses to the approaches to studying inventory. *Studies in Higher Educations, 18*(1), 3-13.

Richardson, J.T.E (1997). Meaning orientation and reproducing orientation: a typology of approaches to studying in higher education? ***Educational Psychology***, *17*, 301-311.

Richardsonm J.T. (2011). Approaches to studying across the adult life span: Evidence from distance education. *Learning and Individual Differences, 26,* 74-80.

Richardson, J.T., & Remedios, R. (2014). Achievement goals, approaches to studying and academic achievement. In D. Gijbels, V. Donche, J.T. Richardson, & J.D. Vermut (eds.), *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives. New Perspectives on learning and instruction* (125-140). London: Routledge.

Roazzi, A. & Almeida, L.S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema? *Revista Portuguesa de Educação, 1*(2) 53-60.

Rodrigues, C.F.F. (2010). *Rendimento acadêmico e sua relação com os estilos de personalidade de estudantes universitários.* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Recuperado de http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/8679/1/CarlaFFR_DISSERT.pdf

Roediger, H.L., & Karpicke, J.D. (2006). *The power of testing memory: Implications for educational practice*. Unpublished manuscript, Washington University in St. Louis

Rosário, P.; Almeida, L.S. Guimarães, C.; Faria, A.; Prata, L.; Dias, M., & Nuñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um

enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 5*(7), 429-437.

Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar*: (Des) venturas do Testas. Porto: Porto Editora.

Rosário,P.; Mourão, R.; Salgado, A.; Rodrigues, A.; Silva, C.; Marques, C.; Amorim, L.; Machado, S.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J., & Pina, F. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos estratégicos de autorregulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura, 10* (1), 77-88.

Salamonson, Y., Weaver, R., Chang, S., Koch, J., Bathal, R., Khoo, C., & Wilson, I. (2013). Learning approaches as predictors of academic performance in first year health and science students. *Nurse Education Today, 33*, 729-733.

Säljö (1979). *Learning in the learner's perspective: I Some common-sense conceptions* (Report from the Institute of Education, University of Gothenburg, Sweden, Nº35:76). Gothenburg: University of Gothenburg.

Säljö, R. (1982). *Learning and understanding: a study of differences in constructing meaning from a text*. Gothenburg. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Santiago, R.A.( 2000). Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. In J. Tavares & R.A. Santiago (orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico.* Porto: Porto Editora.

Santos, A. A. A. (1990a). *Leituras entre universitários*: Diagnóstico e remediação. Tese Doutorado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

Santos, A. A. A. (1990b). Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia, 7*(2), 39-53

Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Orgs.), *Transição para o ensino superior* (pp. 1-17). Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Santos, A.A.A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C.M.M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *15*(3), 549-560.

Santos, T. M., Almeida, A. O., Martins, H., & Moreno, V. (2003). Aplicação de um instrumento de avaliação do grau de depressão em universitários do interior paulista durante a graduação em Enfermagem. *Acta Scientiarum Health Sciences (Maringá), 25*(2), 171-176.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In D.H Schunk & B. J. Zimmerman (eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, *32*, 195-208.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation learning. From teaching to be self-reflexive practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Seco, G.; Alves, S.; Filipe, L.; Pereira, A.P., & Duarte, A.L. (2012). Desenvolvimento de competências transversais no ensino superior: a experiência do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de *Leiria.* In A. Noutel, E. Brutten, G. Pires &

I. Huet (Orgs.). *Ensino Superior: saberes, experiências, desafios.* João Pessoa, PB: Ideia.

Serafini, M.T. (1996). *Saber estudar e aprender.* Lisboa: Editorial Presença, 1996.

Severiens, S., & Tem Dam, G. (1994). Gender diferences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education, 27*, 487-501.

Silva, A.L. da, & Sá, I. de (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. 2ed. Portugal: Porto Editora.

Sisto, F.F. (2001). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Smith, S.N., & Miller, R.J. (2005). Learning approaches:Examination type, discipline of study, and gender, *Educational Psychology, 25*(1), 43-53.

Soares, A.P., Almeida, L.A., Diniz, A.M. & Guisande, M.A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Aná Psicológica*, *1*(XXIV), 15-27.

Souza, A. L (2011). A reforma decretada: tendências e perspectivas para a educação superior pública brasileira. In A. C. Neto, I. V. Nascimento & V. J. Chaves (Orgs.). *Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas.* São Paulo, SP: Xamã.

Tavares, J. & Santiago, R. A. (2000). *Ensino Superior:* (In) sucesso acadêmico. Portugal: Porto Editora.

Tavares, J., Almeida, L.S., Vasconcelos, R., & Bessa, J. (2004*). Inventário de atitudes e comportamentos habituais de estudo – IACHE*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Teixeira, M.A.P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Recuperado de http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4007/000346602.pdf

Teixeira, G., & Zafalon, Z.R. (2013). *Análise crítica do ensino superior brasileiro*. Recuperado de http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/qualidade-no-ensino-superior/an%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-do-ensino-superior-brasileiro#.Ul-PFdLyKn8

Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 3* (2), 149-156.

Tollefson, N. (2000) Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 63–83.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Relatório quantitativo de alunos matriculados em 2012.2. Recuperado de www.sigaa.ufrn.br/portaldareitoria

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Regulamento dos cursos regulares de graduação da UFRN. Recuperado de http://www.sistemas.ufrn.br/download/sigaa/public/regulamento_dos_cursos_de_graduacao.pdf

Valadas, S.T., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no Ensino Superior. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde (E-PSI),* a4, v1, 47-67.

Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología, 26,* 113-124

Vendramini, C.M.M., Santos, A.A.A., Polydoro, S.A.J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M.N.F., & Natario, E.G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia, 9*(2), 259-268.

Vicentelli, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios.*Psicología Escolar y Educacional,2,* (3), 132-139.

Vieira, C. & Cristóvão, D. (2009). Contributos para um diagnóstico do insucesso escolar no ensino superior: a experiência da Universidade de Évora. *Cadernos PRPQI, 10,* 4-19. Recuperado de http://www.qi.uevora.pt/comunicacao_ins_escolar_UnivEvora.pdf

Watanabe, O. M., Cassetari, L., Santos, M. L. M., Lombard-Platet, V. L. V., & Di Domenico, V. G. C. (2001). Um levantamento dos hábitos de estudo dos alunos do curso de psicologia do centro universitário FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas). *Psikhê, 6*, 60-71.

Watkins, D. (2001). Correlates of approachs to learning: A cross-cultural meta-analysis. In R. Sternberg, & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (165-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Education Psychology, 96*, 110-118.

Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies* ( 25-40).

Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L., & Yearsley, T. (1999). Use of elaboration strategies by students in grades two, four, and six. *Elementary School Journal*, 99(3), 221-231.

Wolters, C. (1998). Self-regulated learning anda college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 224-235.

Yang Yang (2011). *A Q factor analysis of college undergraduate students' study behavior*. Recuperado de http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1542&context=etd

Yu, D. (2011). How much do study habits, skills, and attitudes affect student performance in introductory college accounting courses*? New Horizons in Education, 59*(3).

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of educational Psychology, 71*(1), 115-132.

Zenorini, R.P.C., Santos,A.A.A, & Monteiro, R.M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia, 21*(49), 157-164.

Zimmerman, B.J.; Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: *American Psychological Association.*

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Orgs.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-38.

**Apêndice 1- Termo de Anuência**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

## CARTA DE ANUÊNCIA

Ilmo Sr. Prof. Dr. Paulo Roberto Paiva Campos
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/PROAE

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **Hábitos de Estudo e seus efeitos no desempenho acadêmico de estudantes universitários,** a ser realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela mestranda em Psicologia Poliana Carneiro de Medeiros Aguirre González, sob orientação do Prof. Dr. João Carlos Alchieri, com o objetivo de identificar os hábitos de estudo dos graduandos em diferentes áreas do conhecimento e analisá-los quanto aos seus impactos/efeitos no desempenho acadêmico. Para tanto, solicitamos acesso aos dados, coletados, em 2012, pelo Projeto de Extensão Hábitos de Estudo, no Setor de Psicologia da PROAE, no intuito de contribuir cientificamente para estudos realizados na UFRN. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no trabalho final bem como em futuras publicações na forma de artigos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Pró-Reitoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Natal, 06 de março de 2013.

Poliana C. de M. A. González

***Poliana Carneiro de M. Aguirre González***
**Pesquisadora Responsável**

**(X) Concordamos com a solicitação** **( ) Não concordamos com a solicitação**

***Prof. Dr. Paulo Roberto Paiva Campos***
**Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis**

Endereço do pesquisador:
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Fone: 55 84 3342-2278 R:7, Campus Universitário Natal, RN Brasil, CEP: 59078-970

# Apêndice 2- Resultados da Análises de Correlação por Centro