

AÇÕES AUTODIDATAS DOS DISCENTES: UM ESTUDO DE CASO

Debora Bezerra de Santana (autora)*

Veronica Freitas da Silva (coautora)**

Eixo temático: Formação docente e gestão escolar

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas por discentes pós-graduandos de um curso de especialização em docência no ensino superior, de uma IES da Região Metropolitana do Recife, analisando as contribuições destas estratégias para o desenvolvimento do estudante neste contexto. Para a coleta de dados, o instrumento utilizado constitui-se do questionário. Constatamos que este público, em sua maioria, busca conhecer e aprender sobre formas, meios, técnicas e metodologias de atuação na docência, de modo a desempenhar e atuar no papel de professor dos conhecimentos específicos de suas áreas de formação. Estratégias são utilizadas de forma genérica, desconsiderando o potencial que cada uma desempenha sobre os estudos e a consequente formação do estudante. Percebemos que as expectativas de aprendizagem são depositadas na figura do docente.

Palavras-chave: Estratégias; Aprendizagem; Docência no ensino superior.

ABSTRACT

This research aims to investigate the learning strategies used by graduate students of a course on teaching in higher education, a IES in the Metropolitan Region of Recife, analyzing the contributions of these strategies for the development of the student in this context. To collect data, the instrument used is from the questionnaire. We note that the public, mostly seeks to know and learn about ways, means, techniques and methodologies in teaching activities in order to play and work as a teacher of specific knowledge of their areas. Strategies are used in a generic way, disregarding the potential that each plays on the studies and the subsequent formation of the student. We realize that the learning expectations are deposited in the figure of the teacher.

Keys-word: Strategies; Learning; Teaching in higher education.

1 INTRODUÇÃO

Uma das preocupações atuais dos sistemas de ensino tem sido a busca por uma aprendizagem cada vez mais eficiente e significativa por parte dos estudantes. Para suprir tal demanda, é preciso se voltar aos estudos das diversas variáveis que permeiam e possibilitam o desenvolvimento e conhecimento dos estudantes – os recursos, os métodos, as estratégias de ensino e de estudo, o currículo e os conteúdos.

Houve uma época em que a importância do ensinar predominou sobre o aprender. Logo, as estratégias didáticas eram sempre centradas na figura do professor, o qual escolhia os métodos e os recursos que melhor se adaptassem ao ensino, independente da aprendizagem. Posteriormente, a aprendizagem tornou-se central, o foco voltou-se para o “ser que aprende”, seus interesses, a motivação e suas atividades, centro do processo do qual o professor apenas orienta e organiza as situações de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O ato de ensinar e aprender não são isolados em si, requerendo que haja interação com aspectos e características individuais de quem aprende. Todos os procedimentos adotados em sala de aula devem se relacionar e se justificar na vida do estudante, uma vez que,

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um (...); enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais (ZABALA, 1998, p. 34).

O estudante continua a aprender quando fora da sala de aula e aquilo que foi ensinado e vivenciado na escola, vai sendo ‘mastigado’ por ele em suas tentativas de aprimorar aquele conhecimento, inclusive por meio de suas estratégias de estudo. Ao professor, em sua prática educativa, cabe, portanto, estar continuamente observando e considerando o contexto para escolher os melhores meios de atingir aquele público e aproximá-lo dos objetivos pretendidos.

Considerando a educação superior, Masetto (2005) nos diz que a ênfase na aprendizagem é uma quebra de paradigma, uma vez que altera o papel dos participantes no processo, onde o aprendiz possui o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem.

É importante salientar que para se concretizar uma atividade de ensino é imprescindível dominar técnicas, paralelamente, para se efetivar a aprendizagem, é necessário dominar e aprimorar meios e estratégias de estudo. Tomando isto como premissa e considerando-se que o aprendiz tem o principal papel neste cenário, torna-se necessário compreender como os estudantes aprendem buscando investigar suas estratégias de aprendizagem, de modo que estas possam ser percebidas e, assim, melhor aproveitadas pelos professores na condução das suas aulas.

Silva & Sá (1997) apontam que muitas dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas pela ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo e pela inexistência de hábitos favoráveis à aprendizagem.

Discentes de cursos pós-graduação possuem vivências, hábitos e estilos de aprendizagem adquiridos e traçados a partir de suas formações iniciais. É válido considerar também o pensamento de Coll (1994), quando este nos diz que a interpretação que o aluno faz da tarefa, em função de fatores tais como o seu autoconceito acadêmico, os seus hábitos de trabalho e de estudo, os seus estilos de aprendizagem, etc., são alguns dos elementos-chave a levar em conta perante uma atividade concreta de aprendizagem.

Neste contexto, tem-se suscitado como problemática a dificuldade dos estudantes em estudar e aprender numa pós-graduação conteúdos que são distantes de suas áreas de formação, uma vez que o curso contempla um público de diversas áreas do conhecimento e desta forma atrai profissionais de várias formações, pode-se apontar para o fato de que as habilidades e experiências de aprendizagem são diferentes.

Portanto, é necessário descobrir como os estudantes se organizam em busca da aprendizagem, visto que cada área aborda o conhecimento por diferentes concepções e, assim, considera-se que cada estudante possui concepções de estudo já internalizadas e provenientes de suas formações iniciais. Toma-se então, como questão de pesquisa, o seguinte: quais estratégias estudantes utilizam para construir suas aprendizagens em áreas distintas de sua formação inicial?

A presente pesquisa, portanto, apresenta enquanto objetivo principal investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas por discentes pós-graduandos de um curso de especialização em docência no ensino superior, de uma IES da Região Metropolitana do Recife, analisando as contribuições destas estratégias para o desenvolvimento do estudante neste contexto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Todo ser humano está continuamente aprendendo, tanto na escola quanto em sua vida cotidiana, durante as interações com os diversos objetos e os relacionamentos interpessoais com os vários sujeitos. A escola tem a função social de organizar este conhecimento, facilitar sua apropriação e encaminhar o estudante na produção e aperfeiçoamento sistematizado desses saberes.

Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizados pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, onde o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos nos processos. Alunos e conteúdos ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELOS, 1996 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O ensino deve transcender quaisquer aspectos mecânicos de aprendizagem, e, neste sentido, considera-se que:

Para efetivar o processo de apropriação, é preciso superar o *aprender*, que significa “tomar conhecimento de, reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência”, na direção do *aprender*, do latim *apprehendere*, que significa “segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, *compreender*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 209-210).

Percebemos, então, a necessidade atual de revisar o “assistir aulas”, pois a ação de apreender não é passiva. Aprender exige informar-se, exercitar-se, instruir-se. Pode-se apreender por imitação, por repetição, por ensaio e erro e, num nível superior, quando se atinge a verdadeira finalidade da aprendizagem, pode-se dispensar o modelo, indo além dele. No entanto, o verdadeiro desafio consiste na abstração, que se efetiva quando se podem conceber noções e princípios, associando ideias e chegando a deduzir consequências pessoais e inéditas, mediante uma ação predominantemente motora, reflexiva e/ou perceptiva (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Tais ações partem de um conjunto de estratégias facilitadoras de determinado aprendizado.

Estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os estudantes utilizam a fim de obter e aprender uma determinada informação. Podem, portanto, ser consideradas como

qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (SILVA; SÁ, 1997). O termo estratégia é tido como as ações e a forma como é executado o planejamento tanto no processo de ensino quanto de aprendizagem, faz referência aos procedimentos e técnicas utilizadas e como são postos em prática. A realização da tarefa se concebe com a finalidade de aquisição, tratamento/processamento e armazenamento do conhecimento.

Em relação à aprendizagem, a seleção da estratégia adequada encaminha o estudante para o sucesso nos seus estudos, mas que é influenciável a partir de variáveis como os conhecimentos prévios e as experiências do estudante, suas aptidões e habilidades, os seus hábitos de estudo e, especialmente, sua motivação.

Coll (1994) reforça esta ideia quando afirma que uma mesma tarefa, apresentada de forma idêntica a um grupo de alunos, dará lugar a adoção de enfoques de aprendizagem distintos, segundo a intenção destes, dirigir-se-ão preferencialmente a buscar e estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios e suas experiências pessoais, a memorizar elementos discretos de informação ou a fazer render ao máximo o esforço e o tempo dispendidos. Um mesmo aluno, por outro lado, pode adotar sucessivamente um ou mais enfoques de aprendizagem, segundo a intenção com que executa as respectivas tarefas. É certo que também, o mesmo ensino dirigido a um grupo de alunos pode dar lugar a interpretações muito diferentes e, conseqüentemente, a construção de significados também muito distintos, segundo a intenção com a qual tais alunos participem da mesma (COLL, 1994).

Boruchovitch (1993; 1999) revê a literatura acerca de estratégias de aprendizagem em relação ao desempenho escolar de alunos e nos descreve cinco tipos, baseados nos estudos de Weinstein e Mayer (1985) e organizados posteriormente por Good e Brophy (1986). São eles: estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e estratégias afetivas.

As estratégias de ensaio envolvem repetir ativamente tanto pela fala como pela escrita o material a ser aprendido. As estratégias de elaboração implicam na realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar (por exemplo, reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido). As estratégias de organização referem-se à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou superordinadas (por exemplo, topificar um texto, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas mostrando relações entre conceitos). As estratégias de monitoramento da compreensão implicam que o indivíduo esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado (por

exemplo, tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, autoquestionamento para investigar se houve compreensão, usar os objetivos a serem aprendidos como uma forma de guia de estudo, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégia utilizadas, se necessário). As estratégias afetivas referem-se à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem (por exemplo, estabelecimento e manutenção da motivação, manutenção da atenção e concentração, controle da ansiedade, planejamento apropriado do tempo e do desempenho) (BORUCHOVITCH, 1993 apud BORUCHOVITCH, 1999).

Boruchovitch (1999) reúne um rol de exemplos de estratégias praticadas pelos alunos quando aprendem: auto-avaliação, organização, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, auto-monitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão; selecionar, resumir e estruturar as ideias principais de um texto, fazer leituras em voz alta e sublinhar.

Apesar de tantas possibilidades, Monereo apud Santos e Boruchovitch (2009) considera que a maioria dos estudantes domina poucas técnicas de estudo e outros simplesmente empregam procedimentos gerais, como repetição, imitação, ensaio-erro.

Boruchovitch et al. (2005), revela uma revisão de literatura nacional, realizada acerca das pesquisas realizadas sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior, que os alunos universitários, de maneira geral, desconhecem e não usam estratégias de aprendizagem adequadas, de modo que, por diversas vezes, a aprendizagem não acontece de maneira eficaz.

2.1 O curso de especialização em docência no ensino superior

O curso atualmente está com sua sétima turma em andamento, apresentando duração de 15 meses, sob uma carga horária total de 390h e aulas ocorrendo semanalmente. É composto por equipe de professores mestres e doutores, atuantes no mercado de trabalho, e admite, para composição do seu corpo discente, profissionais de diversas áreas de conhecimento que atuam ou desejam atuar no ensino superior e que se interessam no aperfeiçoamento profissional.

A IES apresenta como objetivo geral do curso, a qualificação de profissionais (tecnólogos, licenciados e ou bacharéis) das diversas áreas do conhecimento que estejam em exercício ou pretendam exercer funções relacionadas à docência no ensino superior. Após a formação, estarão aptos a atuar em Instituições de Ensino Superior, Centros de Pesquisa e Desenvolvimento de Atividades de Assessoria e Consultoria em Docência do ensino Superior.

Subdividido em 13 componentes curriculares que contemplam os vários vértices da educação, a instituição aponta alguns resultados esperados:

- Aprender as técnicas utilizadas na Educação Superior a partir das diretrizes institucionais para o fortalecimento da sua atuação;
- Compreender a importância do Planejamento como mais uma estratégia de gestão;
- Compreender o significado do Ensino, Pesquisa e Extensão como atores fundamentais na construção do conhecimento;
- Identificar a concepção de avaliação a partir das diretrizes institucionais de ensino.

Além destas habilidades e competências, o curso ainda favorece abordagens em temáticas como História, Estrutura, Política e Organização do Ensino Superior; Metodologia da Pesquisa; Profissionalidade e Saberes Docentes e Formação de Professores.

3 METODOLOGIA

Os sujeitos da pesquisa compõem o corpo discente de um curso de Especialização em Docência no Ensino Superior de uma IES da Região Metropolitana do Recife. O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, visto que este contempla os objetivos propostos, uma vez que, segundo Gil (2002), seu propósito é o de estudar características de uma população.

A escolha deste método se justifica pelas palavras de Oliveira (2005), quando este nos esclarece que o estudo de caso é um método abrangente que permite chegar a generalizações amplas baseadas em evidências de um grupo e que facilita a compreensão da realidade.

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado constituiu-se do questionário, o qual foi elaborado a partir da problemática que ensejou a pesquisa à luz da fundamentação teórica. Composto por sete questões abertas, o questionário buscou a triagem do perfil da turma, dos elementos motivadores da busca pelo conhecimento e da identificação das estratégias de aprendizagem declarada pelos sujeitos, as quais as elencamos em categorias de análise.

O questionário foi escolhido por ser um instrumento que apresenta, entre seus objetivos, descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 2005).

Desta forma, tal pesquisa possui uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que esta é “uma tentativa de se explicar, em profundidade, o significado e as características do resultado das informações obtidas (...), sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento” (OLIVEIRA, 2005, p. 66).

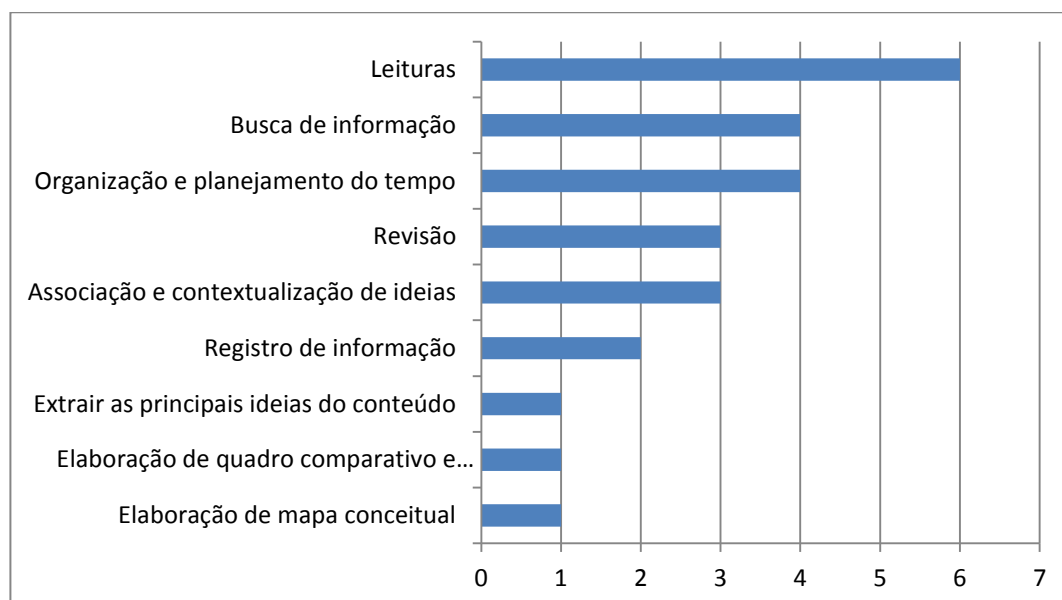
Posteriormente à aplicação do questionário, procedeu-se a leitura dos mesmos para a categorização e análise das informações obtidas. Os dados foram interpretados à luz da teoria da análise de conteúdo, a qual é tida por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter indicadores que permitam a inferência por parte dos pesquisadores.

Para preservar a identidade de cada participante, utilizamos a denominação “E”, seguido de uma sequência numérica para possibilitar a diferenciação destes.

4 RESULTADOS

De modo que a discussão e a análise dos dados fossem facilitadas, organizamos 9 categorias de análise que nos levam as estratégias utilizadas pelos estudantes para viabilizar a assimilação do conteúdo. Assim, elencamos: *busca de informação, registro de informação, leituras, associação e contextualização de ideias, elaboração de mapa conceitual, organização e planejamento do tempo, revisão, extrair as principais ideias do conteúdo, elaboração de quadro comparativo e ilustrações.*

Figura 1 – Frequência de estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes.



Fonte: As autoras.

A partir das frequências reveladas no gráfico 1, podemos inferir que as estratégias que exigem elaboração de material ou algum produto de apoio para a efetivação do estudo são pouquíssimo citadas. Tal fato sugere que a maioria dos estudantes optam por atividades que demandem menos complexidade de execução.

A característica de recorrer a atividades de estudo mais simples pode ser justificada pela segunda estratégia mais citada e utilizada: a *organização e planejamento do tempo*, visto que esta apresenta 36% de frequência, revelando que a administração e adequação do tempo de estudo é uma preocupação que permeia a realidade deste público.

Acreditamos que por ser uma turma composta por profissionais, muitos dos quais já inseridos no mercado de trabalho, os estudos vêm se adaptar a realidade cotidiana e de trabalho de cada um, não o contrário. Neste sentido, constatamos que o tempo disponível dedicado às disciplinas é reduzido a poucas horas semanais, que se restringem ao período noturno ou final de semana ou até mesmo na própria sala de aula, apenas.

Houve sujeitos que afirmaram dedicar apenas o tempo de uma a duas horas por semana para seus estudos devido à pesada rotina de trabalho.

“Dedico uma hora diária aos estudos.” (E10)

“Por conta de atividades profissionais durante a semana, defino cerca de duas horas no fim de semana para estudos/pesquisa.” (E11)

Alguns sujeitos salientaram que uma boa gestão de tempo é essencial para a organização e inserção dos estudos em suas rotinas. Afirmaram, ainda, a necessidade de adequar as estratégias de estudo na administração do tempo dedicado a este estudo. Eles se preocupam com a estratégia de *organização e planejamento do tempo*, para que consigam também conciliar os estudos com suas atividades profissionais.

Acreditamos que o pouco tempo dedicado aos objetos de estudo é fator que torna a aprendizagem limitada, uma vez que o estudante não se aproxima profundamente da matéria proposta por não haver tempo hábil para tal.

Enquanto estess procuram adaptar ou escolher suas estratégias baseando-se em suas disponibilidades cotidianas, outros buscam *misturar* várias estratégias para alcançar melhor compreensão do objeto de estudo.

A estratégia de *busca de informação*, terceira no ranking alcançou uma frequência similar, 36% de utilização, traduzindo a importância que oferecem à pesquisa. Esta estratégia

foi seguida pelas de *associação e contextualização de ideias* e de *revisão*, praticadas por 27% dos participantes.

A mais citada entre as estratégias, contemplando 55% dos estudantes, foi a *leitura*. Logo, a predominância de leituras para a aprendizagem deste público pode estar associada a sua simplicidade de execução, visto que possuem pouco tempo dedicado exclusivamente para o estudo.

As estratégias que exigem bom envolvimento, dedicação e estudo mais diferenciado/direcionado, sendo citadas apenas uma vez foram: *extrair as principais ideias do conteúdo, elaboração de quadro comparativo e ilustrações, elaboração de mapa conceitual, registro de informação*. Este conjunto de atividades demandam do estudante a produção de materiais escritos que requerem um maior planejamento e análise do material disponível.

Salientamos que unicamente E4 citou o uso de *mapa conceitual*. Estratégia que requer uma leitura aprofundada do texto e um prévio estudo sobre como elaborá-lo. O sujeito pertence à área pedagógica com formação específica em educação (Graduação em Pedagogia). Percebemos grande motivação. O mesmo afirmou ser adepto da escola construtivista.

“gosto da abordagem auzubeliana, aprendizagem significativa e com construção de mapa conceitual” (E4).

E4 não teve dificuldades na assimilação dos conteúdos bem como nas atividades decorrentes deles e acredita que sua afinidade com o curso é originária de sua formação inicial.

“foi muito gratificante e de muito boa assimilação. Acredito que por origem do curso de pedagogia” (E4).

A estratégia de *registro de informação* foi citada juntamente com outras, sendo: *leituras, revisão e busca de informação*. Salientamos que E5 mantém uma sequência de estudo bem metódica, ordenada, seguindo etapas que se complementam e fortalecem a formação da aprendizagem. Acreditamos que estas características podem ter sido trazidas de sua formação inicial, na área das ciências exatas, em Química Industrial, que sugerem uma disciplina de estudos de foco metodológico. E5 afirma que:

“A maioria dos professores (porque não os reconhecem enquanto docentes) das áreas de ciências exatas e da terra e de engenharia não apresentam nenhuma preocupação com a construção do conhecimento do aluno. Eles desejam que seus alunos reproduzam tudo aquilo que eles aprenderam” (E5).

Tal concepção fez parte da formação deste sujeito e continua influenciando os seus estudos, uma vez que este afirma que segue o estilo do professor ao escolher seus métodos de estudo.

“Procuro sempre conhecer o estilo do professor, no que se refere ao seu grau de exigência e na forma como ele avalia os seus alunos. Após isso, busco corresponder às expectativas daquele professor. Eles não estão preocupados com o que você realmente aprendeu ou com o que mais lhe interessou dentro de tudo aquilo que ele apresentou. O que importa para eles é a nota” (E5).

Outros sujeitos também fazem considerações a respeito:

“Alguns professores são mais teóricos, outros trabalham de forma balanceada a teoria e prática, então, dependendo da metodologia de trabalho, modifico minha forma de estudar, mas não considero grandes mudanças e sim pequenos ajustes para cada professor” (E3).

“Porque é através dela [a metodologia do professor] que será realizada a melhor forma de aprender aquele novo saber” (E6).

E6 afirmou ainda utilizar as *leituras* e a *revisão* enquanto estratégias de aprendizagem. Diante deste fato e da afirmação anterior, consideramos que suas ações em prol de uma aprendizagem efetiva são restritas ao método aplicado, ao material fornecido e as informações repassadas pelo professor em sala de aula.

Tudo que for colocado pelo professor em sala de aula vai ser aceito, replicado e revisado por este sujeito em seus estudos. Tais características podem revelar sua postura profissional e comportamento manifestado quando em docência. Com graduação em Letras e pós-graduação em metodologia do ensino de língua inglesa, leciona aulas de inglês e português na educação básica e ensino técnico com o mesmo pensamento que assiste às aulas, o de que a forma com que ensina será a melhor para o aprendizado dos alunos. Podemos perceber tal percepção na seguinte colocação:

“busco estudar no momento do planejamento das minhas aulas para encontrar a melhor forma para repassar o conhecimento para os alunos” (E6)

Ainda considerando o conjunto de estratégias “*registro de informação, leituras, revisão e busca de informações*”, estas são utilizadas também pelo sujeito E7, o qual possui dupla formação, Enfermagem e Psicologia. Formações tais que são ricas em conhecimentos procedimentais, ordenados, assim como é verificado na escolha do conjunto de estratégias, não sendo observado nenhum mecanismo de análise, de contextualização ou de produção de conhecimento, apenas de reprodução.

Ao ser questionado sobre as necessidades e objetivos com o curso, E7 expressa a preocupação em “aprimorar as técnicas de ensino” e “estar apto a lecionar”, visando “ministrar aulas para técnicos e na graduação”. Estas colocações ressaltam a visão mecânica e técnica que possui sobre o processo educativo e pedagógico.

O sujeito E8, por sua vez, se mostra mais sensível a métodos de aprendizagem que possuam mais reflexão e criticidade. Sua formação inicial é em Enfermagem, no entanto, sua atuação profissional difere da anterior, uma vez que atua em Enfermagem do Trabalho e, dessa forma, possui uma abordagem diferenciada, a partir de orientações e palestras. E8 afirma que as metodologias vivenciadas no curso influenciam a escolha de suas estratégias de estudo uma vez que estas:

“cooperam, agregando valor, ideias, orientando. Por que precisamos nos atualizar continuamente e para isso é necessário a pesquisa, organizar as ideias de forma continua” (E8)

Em se tratando unicamente da estratégia de *leituras*, apenas E1 se colocou a respeito, afirmando que era uma estratégia válida. Acreditamos que tal estratégia exige menos mobilizações cognitivas para o resultado final, levando-se em consideração que não será necessário organizar/planejar outras estratégias que o levem a raciocinar, a pensar de outras maneiras.

Com formação inicial em Tecnologia em sistemas para internet e atuando profissionalmente como Programador, E1 não possui hábitos ou experiências pedagógicas que o levem a criar diferentes formas de estudo. O mesmo buscou o curso em questão com o intuito de iniciar-se na área, objetivando futuramente lecionar.

Com formação inicial na área de informática – Análise e Desenvolvimento de Software – outro sujeito (E3) combina as estratégias de *leituras* e a *busca de informações*. E afirma:

“sempre que possível, costumo realizar uma leitura prévia aos conteúdos abordados em sala e em seguida pesquisar sobre estes conteúdos já com uma nova visão/pensamento”. (E3)

Atuando na educação tecnológica como educador pedagógico em programas de robótica e sem a formação específica para a área docente, declarou sentir necessidade em tal busca.

“Embora esteja atuando há alguns anos na área de educação, minha formação inicial não foi em nenhuma licenciatura. Sendo assim, percebi a necessidade de realizar alguns cursos voltados para docência. Principalmente na área em que estou atuando profissionalmente (Tecnologia Educacional), que exige sempre uma formação continuada, cursos de atualização, etc” (E3).

Ponderamos, então, que a motivação diante da atuação profissional de E3 faz com que este esteja em busca de novos conhecimentos que contemplem o espaço e posição que ocupa atualmente e que aponta sua escolha pelas estratégias de aprendizagem utilizadas.

“Em relação a prática profissional, já que dia a dia nas escolas é bastante dinâmico, sempre surge alguma situação nova, algo inesperado e que necessita de um certo conhecimento para agir. Dessa forma, leio bastante sobre situações que vou encontrando na prática da docência” (E3).

Para E9, a estratégia de *leituras* foi encontrada interagindo e antecedendo a *associação e contextualização de ideias*. O que é muito pertinente, uma vez que para efetuar qualquer uma das demais estratégias citadas requer a prática da leitura. Porém, acreditamos que por ser tão lógico, apenas 50% deles citaram tal estratégia.

Com formação em História, a ideia de E9 em fazer associação e contextualização de ideias é bem embasada na sua forma de encarar os estudos, percebemos isso quando afirma que é preciso

“estar sempre conhecendo o novo, e o que podemos fazer para inovar, compreender o universo em que vivemos, e entender que conhecimento não é estático, é movimento e mudança” (E9).

Este pensamento reflete sua escolha pela estratégia de aprendizagem quando o mesmo objetiva estudar vinculando os novos conhecimentos a sua origem, aplicação ou tempo/espaço.

Estratégias como *extrair as principais ideias do conteúdo* e de *elaboração de quadro comparativo e ilustrações* foram citadas por E2, o qual as utiliza de maneira combinada com a *associação e contextualização de ideias*. Percebemos aqui meios dinâmicos de aprendizagem, estratégias que buscam construção e entendimento profundo da matéria. E2, por sua vez, atribui tais características a metodologia de aula do professor:

“os professores procuram trazer para sala dinâmicas que favorecem para a compreensão das temáticas abordadas; a escolha dos textos ; a apresentação de filmes e quando avalia os trabalhos apresentados em sala. Porque isto nos direciona o caminho que devemos traçar para obtenção de melhor produtividade nos estudos” (E2).

Sugerimos que E2 busca dinamizar seus estudos em resposta à metodologia vivenciada em sala de aula. Uma vez que tal experiência vivenciada em sala foi exitosa, mantém-se na mesma motivação para a programação dos seus estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As literaturas evidenciam o papel fundamental exercido pelas estratégias de aprendizagem no sucesso e desempenho acadêmico dos aprendizes. É inegável que quanto mais se conhecer a respeito, tanto para professores quanto para estudantes, maior será a possibilidade de se obter um aprendizado mais efetivo.

Percebemos que os discentes não relacionam as próprias ações praticadas em prol do seu estudo enquanto estratégias de aprendizagem, não reconhecem que estas são o pivô da apropriação do conhecimento por parte deles mesmo e que podem ser usadas/aperfeiçoadas visando determinados objetivos específicos no aprendiz.

Estratégias são utilizadas de forma genérica, desconsiderando o potencial que cada uma desempenha sobre os estudos e a conseqüente formação do sujeito. Percebemos que as expectativas de aprendizagem são depositadas na figura do docente e de sua atuação na intermediação do que eles devem fazer para aprender.

Consideramos, portanto, que este estudo apresenta contribuições ímpares para o entendimento do como e das condições em que são realizadas as escolhas dos caminhos para efetivar a aprendizagem de estudantes-profissionais, que fatores interagem, interferem ou contribuem para a construção do seu conhecimento. Confiamos que ao passo que se

reconhece uma determinada realidade, se torna possível aprimorar formas de atuação para este contexto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, vol.12, n.2, p. 361-376. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jul 2014.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 239-260.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005. p. 79-108.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife, Ed. Bagaço, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, O. J. X. dos.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem na formação de professores: uma análise da produção científica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 346-354, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812707015>. Acesso em: 31 jul 2014.

SILVA, A. L.; SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. Cidade do Porto: Porto. 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

* Especialista em Docência no Ensino Superior, Faculdade Senac PE.

** Orientadora, Mestre em Ensino de Ciências, UFRPE.