

3. Como estudam os alunos universitários: Levantamento na Universidade Pedagógica de Moçambique

Bendita Donaciano Lopes⁸

Leandro da Silva Almeida⁹

Resumo

O presente trabalho intitulado *como estudam os alunos universitários: levantamento na Universidade Pedagógica de Moçambique* aborda sobre a forma de como os estudantes organizam a sua aprendizagem e que preparações fazem para serem bem sucedidos no desempenho escolar. Com o objectivo de auscultar como se processa a organização dos estudos pelos alunos universitários, tanto nas ciências quanto nas humanidades. Participaram no estudo 48 estudantes do 1º ano e 3º ano (24 homens e 24 mulheres) distribuídos em dois grupos de cursos: *Humanidades* e *Ciências*. Para percebermos o comportamento dos estudantes perante a organização da aprendizagem recorremos a um questionário de 13 (treze) perguntas abertas previamente elaboradas, das quais obtivemos respostas que a partir delas, formamos categorias. Das categorias obtidas, elaboramos quatro dimensões de competências e estratégias de aprendizagem assim caracterizadas: (i) os comportamentos de organização do estudo, a tomada de apontamentos e recursos necessários, a gestão do tempo e a frequência das aulas; (ii) a aquisição e compreensão das matérias e assuntos curriculares, as estratégias deliberadas de processar a informação e de construir o conhecimento; (iii) os aspectos motivacionais, os interesses no curso e nas unidades curriculares que frequentam; e (iv) os comportamentos de preparação e realização das situações de avaliação, incluindo a realização de exames e outras situações de avaliação.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Comportamentos de Estudo; Auto-Regulação da Aprendizagem; Rendimento Escolar.

Introdução

O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem no processo de construção de conhecimentos acontece em cada sujeito através de um desempenho pessoal. Fizemos o nosso estudo preliminar na Universidade Pedagógica (UP), uma instituição vocacionada à formação de professores e técnicos de educação. Os seus alunos são, na sua maioria, professores e/ou educadores de carreira. Por isso, a finalidade primordial desta Instituição é fazer com que o próprio Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) decorra tomando como referência, a futura actividade profissional destes alunos. Assim, procura-se dinamizar e diversificar as formas de ensinar e aprender através de seminários, discussões, visitas às

⁸Universidade Pedagógica, Moçambique. (donacianob@gmail.com)

⁹Universidade do Minho, Portugal

escolas, assistência às aulas, promoção de micro-aulas, entre outras, para que o futuro professor melhor integre a diversificação das metodologias pedagógicas.

Neste contexto, Almeida e Vasconcelos (2008) afirmam que os estudantes com diferentes características sociais, motivacionais e intelectuais, chegam à universidade, originando assimetrias em termos das suas competências de estudo e de aprendizagem, muitas vezes reflectidas também no próprio desempenho académico. Interligando os conhecimentos da psicologia, da pedagogia e, especialmente, da didáctica, o processo de ensino e aprendizagem numa universidade deve ser activo, visando fundamentalmente a integração dinâmica e criativa dos conhecimentos e proporcionando a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências. As perspectivas construtivistas de aprendizagem são uma referência importante na organização desse processo (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Libâneo, 1994; Paiva, 2007).

Numa sociedade como a nossa (Moçambique) em que o ensino superior está a ganhar cada vez mais o seu terreno em termos de formação de novos profissionais e com exigências próprias que a conferem, as competências de estudo e/ou de aprendizagem assumem um papel preponderante, sendo que os estudantes nesta fase da nova dinâmica precisam de aprender e readaptar o seu desempenho a um novo contexto de aprendizagem (Almeida & Vasconcelos, 2008). Assim, a transição do ensino médio para o ensino superior confronta os seus novos intervenientes (estudantes) com inúmeros desafios. Esse momento de transição, defendem alguns pesquisadores na área (Almeida, et al., 2004; Astin, 1993; Bastos, 1997; Pascarella, & Terenzini, 1991; Rosário, 2004), constitui como um dos momentos peculiares, potenciador de crises desenvolvimentais, o que tem despertado um crescente interesse pelo estudo de como os estudantes que ingressam no ensino superior se desenvolvem e se adaptam ao contexto universitário.

Apesar do esforço que a UP depreende em termos de boa qualidade de ensino, o certo é que alguns alunos experimentam dificuldades na sua aprendizagem e apresentam baixo rendimento académico. Por outro lado, mesmo melhorando os métodos de ensino, alguns alunos apresentam dificuldades na aprendizagem das matérias. Estudar significa aprender. A aprendizagem é, portanto, um processo de compreensão, fixação e integração do aprendido. Esse processo leva a retenção de dados, informações, atitudes, hábitos e habilidades (Libâneo, 1994; Golias, 1995). Não basta ouvir para dizer que aprendeu. É necessário trabalhar, repetir o aprendido para ganhar maior consistência no comportamento de

aprendizagem, que deve levar a uma relação cognitiva entre o sujeito e os objectos de conhecimento para assimilá-los.

Para percebermos como estudam os alunos da UP, levantamos várias questões: *como é que eles estudam os textos que se lhes dão?; como passam os seus apontamentos?; como fazem os resumos?; que motivações têm para estudar?* Estas e outras questões surgem a partir do produto das aprendizagens dos próprios alunos: o seu rendimento académico.

A opção por este tema de pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender com mais pormenor o processo de aprendizagem e com objectivo de melhorar os resultados dessa aprendizagem nos alunos, sabendo-se, no entanto que a aprendizagem processa-se pela repetição e aplicação das habilidades adquiridas (Libâneo, 1994). Há aqui um esforço consciente que o aluno deve garantir para compreender e fixar as matérias aprendidas.

Enquadramento teórico

A integração dos alunos no ensino superior tem sido marcada por experiências tanto positivas (quando são bem acolhidos pelos professores e colegas) como negativas (quando não encontram ninguém para lhes explicar o que devem fazer e como devem estudar, por exemplo). Essas experiências são determinantes para a continuação ou não dos estudos no ensino superior. Como é que os estudantes podem aprender no novo ambiente e com novos métodos de ensino e de aprendizagem?

Como dissemos na introdução deste artigo, a transição do ensino secundário ao superior traz momentos críticos e marcantes na vida dos jovens. Esse período é marcante para o desenvolvimento dos jovens estudantes face aos novos padrões de comportamentos e vivências sociais e afectivas exigidas pelo novo meio académico em que se inserem (Schlossberg, citado por Almeida et al, 2004). Uma das grandes mudanças é o novo comportamento que o estudante tem perante ao estudo e à aprendizagem como por exemplo planificar as suas actividades de aprendizagem através da escolha de recursos, meios adequados do controlo do seu rendimento que levam a sua auto-regulação (Schunk & Zimmerman, 1996).

As investigações recentes afirmam que um número significativo de agentes educativos e sociais olham para aprendizagem auto-regulada como um importante elemento para uma aprendizagem de sucesso e qualidade não só nas escolas mas também nos demais

contextos da vida dos indivíduos. O estudo da auto-regulação, ao contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem na sala de aula desempenha um papel preponderante no entendimento e na construção de ambientes óptimos e salutarés de aprendizagem (Cfr. Soares, 2007).

Assim, a auto-regulação, segundo Rosário (2002), é o grau no qual os estudantes estão metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos e envolvidos na sua auto-aprendizagem. Os estudantes podem auto-regular suas dimensões de aprendizagem, por exemplo, (i) os seus motivos de aprender, (ii) os métodos e estratégias que empregam, (iii) os resultados da aprendizagem que almejam e (iv) os recursos sociais e ambientais que utilizam. A auto-regulação da aprendizagem envolve, assim, aspectos qualitativos e quantitativos do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que engloba as estratégias que os alunos utilizam, a frequência e a proficiência na sua utilização (Rosário, 2002, Rosário, Trigo & Guimarães, 2003, Soares, 2007).

Soares (2007) advoga que para os investigadores que adoptam uma perspectiva cognitiva (exemplo Bandura, 1986, 1997), a auto-regulação em contextos de aprendizagem refere-se aos processos que envolvem a activação e a manutenção das cognições, dos comportamentos e afectos dos estudantes planeados e ciclicamente adaptados para a obtenção dos seus objectivos escolares.

Sprinthall & Sprinthall (1993), falando das teorias de aprendizagem, defende que existem duas escolas de pensamento: (i) **aprendizagem por associação** que preconiza a aprendizagem como resultado de conexões entre estímulos e respostas e (ii) **aprendizagem cognitiva** que preconiza a aprendizagem como uma reorganização de percepções. Esta reorganização permite que quem aprende perceba novas relações, resolva novos problemas e ganhe uma compreensão básica da matéria.

O nosso trabalho fundamenta-se na aprendizagem consciente do sujeito. Almeida (1993) apresenta quatro etapas fundamentais da teoria de inteligência, segundo Binet: a compreensão, a invenção, a direcção e a avaliação, para ilustrar como é que um sujeito deve aprender. Para um sujeito aprender deve compreender bem o conteúdo a adquirir, procurar várias alternativas, vários métodos de aprendizagem para uma compreensão eficaz desse conteúdo, estar consciente das metas que o levam a aprender e a avaliar o seu próprio

processo de aprendizagem para se chegar a um aprofundamento claro dos conhecimentos adquiridos.

Assim, diferentes sujeitos mostram formas diversificadas de aprender consoante o método que adoptam (Paiva, 2007). *Uns aprendem tomando um papel mais dinâmico e activo na aquisição de conhecimentos* (contribuindo com ideias na sala de aulas, fazendo discutir pontos de vista lidos em obras e artigos próprios) e *outros adoptam uma aprendizagem passiva* (escutando o que o professor e os colegas discutem na sala de aulas, sem uma intervenção nem esforço visíveis e que a sua aprendizagem acontece naturalmente). Tanto uns como outros precisam que alguém lhes oriente para aprenderem com qualidade.

Como reagem os estudantes perante o sucesso e o fracasso escolares? Tomando a diversidade de explicações que os alunos invocam para falar do seu fracasso e sucesso escolares, Almeida et al (2004), citando Weiner, diz que elas podem ser organizadas em seis factores: (i) *capacidade*, reflecte o grau em que considera as suas próprias habilidades e aptidões como relevantes para a realização da tarefa; (ii) *esforço*, reflecte a intensidade e energia que o sujeito imprime para levar a cabo uma determinada tarefa; (iii) *estratégias*, referem-se aos diferentes processos e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem; (iv) *tarefa*, diz respeito à dificuldade ou facilidade das tarefas escolares; (v) *professores*, relaciona-se com a percepção do papel que o professor assume no rendimento do aluno, por exemplo em função das suas características de personalidade e de destrezas profissionais; e (vi) *sorte*, expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou à sorte nos seus desempenhos académicos.

Um dos principais ganhos dos estudantes no ensino superior é ter um rendimento positivo e uma progressão satisfatória de ano para ano. Sabe-se de antemão que estes estudantes passam por vários factores na fase da sua transição que pode ajudar ou não a elevar a sua motivação para a aprendizagem. Dentre vários conceitos, o nosso trabalho debruça sobre os seguintes: Inteligência, rendimento escolar e método de estudo.

Pesquisas sobre inteligência iniciaram há bastante tempo, mais ou menos entre os séculos XIX e XX. Almeida (1983 e 1988) apresenta uma síntese sobre as diferentes formas como os psicólogos, reunidos em diferentes correntes, têm concebido a inteligência ao longo do século XX. Na abordagem sobre a inteligência Almeida (idem) traz à tona outros conceitos adjacentes como (i) raciocínio, (ii) cognição, (iii) comportamento intelectual, (iv)

percepção verbal entre outros. A **inteligência**, para os percursores (Galton, Cattell e Binet), embora contestada em pontos mínimos, é definida como uma capacidade unitária que integra diferentes capacidades (Almeida, 1988).

O **rendimento escolar** comporta em si duas realidades *sucesso e insucesso escolar*. Este conceito pode ser definido (duma maneira geral) como um conjunto de estratégias, esforço do sujeito, aprendizagem permanente que leva a apropriação dos conhecimentos. Se os conhecimentos forem apreendidos no sentido de levar o aluno a progredir na sua aprendizagem chamamos de sucesso mas se pelo contrário o aluno não atingir o mínimo de competências intelectuais e comportamentais exigidas estamos perante o insucesso. Nesse sentido há rendimento escolar quando existe sucesso.

No entanto, Almeida & Vasconcelos (2008) defendem que quando falamos do insucesso escolar no ensino superior, falamos de um número considerável de alunos que arrastam por vários anos a sua permanência na universidade, com dificuldades quer nas transições de ano quer na conclusão de disciplinas curriculares específicas, normalmente com baixas classificações e que, eventualmente, acabam por abandonar os seus projectos de formação e/ou, no caso da Universidade Pedagógica, acabam por prescrever¹⁰ (Artigo 38 n. 2 do Regulamento Académico da UP).

Metodologia

Participantes

Para este estudo foram seleccionados 48 estudantes do 1º ano e 3º ano (24 homens e 24 mulheres) distribuídos em dois grupos de cursos, sendo *Humanidades* (Psicologia Escolar 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano; Ensino Básico 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano; História 8 = 4, 1º e 4, 3º ano e Geografia 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano) e *Ciências* (Matemática 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano e Química 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano). Responderam ao nosso questionário 35 estudantes (16 do 1º ano e 19 do 3º ano dos quais 17 mulheres e 18 homens). Critérios usados nesta amostra foram: (i) número igual entre homens e mulheres, (ii) nível em que se encontram a estudar, e o tipo de curso a frequentar.

¹⁰O estudante que reprovar mais de duas vezes ao longo do curso, de ano, na mesma disciplina ou actividade curricular está impedido de continuar os estudos naquele curso por um período de três anos.

Instrumentos

Para avaliar como é que os estudantes da Universidade Pedagógica organizam o seu estudo, usamos um questionário com treze (13) perguntas abertas previamente elaboradas, e.g. (1) *Como é que você estuda os textos de apoio?*; (4) *Como faz para entender bem as matérias leccionadas e discutidas nas aulas?*; (6) *Como é que sabe diferenciar quando o seu estudo está bem e quando está mal organizado?*; (11) *Que qualidades podem diferenciar um estudante mais eficiente de um estudante menos eficiente numa aula da Universidade?*; entre outras. A opção foi por inquérito escrito *versus* entrevista dado o interesse de obter um maior número de respondentes.

Procedimentos

Para se proceder o preenchimento do questionário, os estudantes foram contactados em tempos lectivos de aulas e/ou em intervalos, num espaço de quinze e vinte minutos. Seleccionados aleatoriamente, a sua participação apenas avançava se estes expressassem o seu consentimento informado. Após compilação dos dados por perguntas, organizamos categorias para cada uma dessas perguntas, através das sínteses de respostas dadas, para análise de conteúdo que a seguir apresentamos e discutimos.

Resultados

Os dados foram organizados em categorias, pergunta a pergunta, como forma de um entendimento mais detalhado de como os estudantes organizam e percebem a sua aprendizagem quotidiana. Na Tabela 1 apresentamos a frequência de respostas, aludindo às percentagens estimadas dada a sua mais fácil compreensão. Por outro lado, foi nossa intenção diferenciar categorias que, ainda que próximas, permitem alguma diferenciação dos discursos escritos dos alunos.

Tabela 1 - Como é que estuda os textos de apoio?

Categoria	Frequência	%
Leio e faço resumo	14	29,2
Leio e sublinho os aspectos importantes	10	20,8

Leio e discuto com os colegas	11	22,9
Leio repetidamente	2	4,2
Leio e retiro palavras-chave e fixo	5	10,4
Leio e compreendo	5	10,4

Em relação à pergunta como estudam os textos de apoio, dos 48 estudantes 14 (29,2%) disseram que estudam lendo e fazendo resumos, 11 (22,9%) leem e discutem com os colegas e 10 (20,8%) leem e sublinham aspectos importantes. 10 Estudantes divididos em dois grupos de 5 (10,4%) lêem, retiram as palavras-chave e fixam, enquanto outros 5 (10,4%) leem e compreendem, e só 2 (4,2%) leem repetidamente. Isso quer dizer que, na sua maioria os estudantes da UP quando recebem os textos de apoio, leem e fazem resumos, discutem com os colegas e sublinham os aspectos importantes. Com esta distribuição de comportamentos pode-se inferir que um maior número de estudantes organiza o seu estudo para melhor desempenho e rendimento. Esta situação está também presente na forma como o aluno procede ao longo do seu estudo, buscando a sua rentabilização (Tabela 2).

Tabela 2 - Que comportamento tem você quando está a estudar?

Categoria	Frequência	%
Concentrado na leitura que faço	31	64,6
Sublinho o importante	4	8,3
Faço esquemas	2	4,2
Estudo divertidamente, sem esforço	6	12,5

No que concerne ao comportamento que tomam ao estudar, a larga maioria dos (70%) esforçam-se para níveis elevados de concentração no que estão a ler. Essa atitude leva naturalmente a uma melhor compreensão das matérias. Outros, 12,5% dos alunos afirmam que estudam sem esforço; 4 (8,3%) dizem que estudam sublinhando o importante e só 2 (4,2%) estudam fazendo esquemas. Nesta pergunta nota-se a preocupação dos estudantes em estar atentos para compreenderem a matéria, o que aliás se traduz em comportamentos activos na realização dos resumos (Tabela 3).

Tabela 3 - Como faz resumo das obras recomendadas pelo professor?

Categoria	Frequência	%
Anoto o importante/ faço resumo/ faço ficha de leitura	28	58,3
Sublinho os aspectos importantes	5	10,4
Reescrevo ideias-chave por minha linguagem	13	27,1

Para fazer resumo de obras recomendadas, 58,3% dos estudantes disseram que anotam aspectos importantes e fazem ficha de leitura para fazerem o resumo; enquanto 27,1% reescrevem as ideias-chave com uma linguagem mais apropriada à sua compreensão. Só 5 (10,4) estudantes dizem que, para fazer resumos de obras, sublinham os aspectos importantes. Esta intencionalidade no estudo dos estudantes encontra-se também presente quando passam apontamentos nas aulas (Tabela 4).

Tabela 4 - Como faz para passar apontamentos na aula?

Categoria	Frequência	%
Anoto ideias importantes e desenvolvo em casa	25	52,1
Faço esquemas ao longo da explicação	3	6,3
Registo as anotações que o professor faz no quadro	20	41,7

Em relação à pergunta sobre como passam os apontamentos na sala de aulas, os estudantes maioritariamente anotam ideias importantes e desenvolvem os assuntos com mais calma em casa. No entanto, um outro grupo de 20 (41,7%) alunos preferem registar as anotações que o professor vai colocando ao quadro e só 3 (6,3%) referem que para passar os apontamentos nas aulas fazem esquemas ao longo da explicação. O que se verifica nas respostas desta pergunta é que a maior parte dos estudantes repetem a matéria no momento em que desenvolvem em casa o que iniciaram na sala de aulas. Estes e outros comportamentos estão presentes nos seus hábitos de estudo quando se trata de compreenderem as matérias (Tabela 5).

Tabela 5 - Como faz para entender as matérias leccionadas e discutidas nas aulas

Categoria	Frequência	%
Discuto com os colegas em grupo	12	25,0
Leio obras recomendadas e outras	7	14,6
Faço resumos e leio repetidamente	18	37,5
Presto a atenção à explicação do professor	8	16,7
Relaciono com a vida prática	1	2,1

Para entender as matérias leccionadas e discutidas nas aulas, 37,5% dos estudantes preferem fazer resumos e ler repetidamente ao passo que 12 (25%) estudantes entendem melhor quando discutem com os colegas. Por sua vez, 8 e 7 estudantes afirmam que para entender melhor a matéria prestam atenção na explicação do professor e leem obras recomendadas, respectivamente. Interessante que apenas um estudante refere entender melhor relacionando as matérias leccionadas com a vida prática. Na Tabela 6 indicamos as categorias de respostas obtidas pelos estudantes à questão sobre as motivações que os fazem estudar.

Tabela 6 - Que motivações levam a estudar?

Categoria	Frequência	%
Para poder ter emprego no futuro	7	14,6
Para ter uma estabilidade familiar e ajudar a sociedade	8	16,7
Para ter uma estabilidade financeira	8	16,7
Para ter mais conhecimentos	17	35,4
Para transmitir aos outros com segurança e domínio	1	2,1
Tenho paixão pelo curso	1	2,1
Para satisfazer os meus pais que exigem tanto que eu estude	1	2,1

Quando quisemos saber que motivações os levam a estudar, 35,4% dos estudantes consideram como motivação o obterem mais conhecimentos, havendo 16,7% que estudam para ter uma estabilidade financeira ou uma estabilidade familiar e ajudar a sociedade, respectivamente. Um outro grupo de 7 sujeitos estuda para poder ter emprego no futuro, havendo ainda um número mínimo de alunos referindo o estudar para transmitir

conhecimentos aos outros com segurança e domínio, o ter paixão com o curso e o satisfazer o desejo dos pais. Estas motivações estão presentes, de algum modo, nas respostas dadas às razões para a frequência do seu curso (Tabela 7).

Tabela 7 - Quais são as razões para frequentar o curso?

Categoria	Frequência	%
Por ser o curso dos meus sonhos	10	20,8
Para ajudar os que necessitam/ porque gosto da Química	8	16,7
Para contribuir na educação da sociedade do meu país	5	10,4
Apenas para ter um curso superior	11	22,9
Relaciona-se com a minha carreira docente	5	10,4
Apenas para ser doutor e ser alguém na sociedade	3	6,3
Foi o curso no qual consegui uma vaga	3	6,3

Ao nos interessarmos por saber quais eram as razões para frequentarem o curso em que se encontravam inscritos, verificamos uma relativa heterogeneidade de respostas ou justificações. Assim, 22,9% dos estudantes responderam que estão na universidade e a frequentar o seu curso apenas para ter um curso superior e 10,4% referem ser o curso dos seus sonhos. Por sua vez, 16,7% dos estudantes referem que o que os motiva a frequentar o curso é a necessidade que têm para ajudar os outros e porque gostam da cadeira, *e.g.* Química. Outros 15 estudantes, distribuídos em dois grupos de 5 (10,4) para cada resposta afirmam que frequentam o curso para contribuir na educação da sociedade e do País e por se relacionar com a carreira docente da qual fazem parte. No final, 6 sujeitos distribuídos em 3 (6,3) estudantes afirmam ser razões da sua frequência no curso em que se encontram: ser doutor e alguém na sociedade e ser o único curso que tinha um número de vagas, relativamente maior.

Indo um pouco mais de encontro às estratégias de auto-regulação da sua aprendizagem pelos alunos, na Tabela 8 apresentamos a frequência das respostas dos alunos à questão sobre a forma como conseguiam saber que o seu estudo se encontrava bem e mal organizado.

Tabela 8 - Como é que sabe diferenciar quando o seu estudo está bem e quando está mal organizado?

Categoria	Frequência	%
Quando não consigo conciliar o tempo de estudo de todas as cadeiras	2	4,2
Através do aproveitamento (notas positivas e notas negativas)	9	18,8
Através do meu nível de preparação que pode ser positivo ou negativo	5	10,4
Através do meu desempenho nas discussões em grupo	4	8,3
Através da minha intervenção ou não na sala	14	29,2
Quando consigo ultrapassar vários desafios da disciplina	10	20,8

Em relação a esta pergunta, 29,2% dos estudantes sentem que o estudo está bem ou mal organizado através da sua intervenção ou não em sala de aula, enquanto 20,8% sentem-se bem quando conseguem ultrapassar os vários desafios que a cadeira em estudo oferece; e 18,8% sentem-no através das notas que recebem nos testes. Outros, em número disperso de 5, 4 e 2 estudantes dizem que o estudo está bem organizado através do nível de preparação que pode ser positivo ou negativo, através do seu desempenho nas discussões da aula e quando não conseguem conciliar o tempo de estudo de todas as cadeiras. Na linha da auto-regulação da aprendizagem, na Tabela 9 os alunos descrevem o entendimento que fazem sobre um aluno bem organizado no seu estudo.

Tabela 9 – O que faz um estudante que é bem organizado no seu estudo?

Categoria	Frequência	%
Organiza as matérias sequencialmente	9	18,8
Faz todos os trabalhos dentro dos prazos	8	16,7

Tem um bom desempenho na sala e no grupo de estudo (boa participação)	7	14,6
Prepara as aulas com antecipação	7	14,6
Faz plano de estudo e cumpre-o rigorosamente	15	31,3

Descrevendo o estudante bem organizado no seu estudo, 31,3% dos alunos apontam que tal estudante faz um plano de estudo e o cumpre rigorosamente, ao mesmo tempo que outros 18,8% sugerem uma organização sequencial da matéria. Por outro lado, 7 estudantes dizem que o estudante é bem organizado quando tem um bom desempenho na sala de aulas e no grupo de trabalho, havendo igual número a apontar o aluno que prepara as aulas com antecipação (aliás outros 8 alunos vão no mesmo sentido dizendo que um estudante bem organizado faz todos os trabalhos dentro dos prazos). Estes valores invertem, de algum modo, as respostas constantes da Tabela 10 referente a um aluno desorganizado no seu estudo.

Tabela 10 - Que faz um estudante que é desorganizado no seu estudo?

Categoria	Frequência	%
Tem matérias desorganizadas ou dispersas	15	31,3
Não tem todos os apontamentos	4	8,3
Não faz trabalhos	9	18,8
Não participa na aula nem no grupo	4	8,3
Não tem plano de seus estudos	10	20,8
Não assiste à todas as aulas	3	6,3
Não é assíduo e não cumpre as normas	1	2,1

sobre o que faz o estudante desorganizado, um terço dos respondentes aponta as matérias desorganizadas ou dispersas, havendo mais 20,8% respondendo serem alunos que não têm um plano de estudo ou, ainda, mais 18,8% apontando que não fazem os trabalhos. Um menor número de estudantes aponta que tais alunos não têm apontamentos, não participam nas aulas, nem nos trabalhos de grupo, não assistem à todas as aulas, e, por fim, não são assíduos às aulas e não cumprem as normas.

Tabela 11 - O que acontece no seu estudo quando está perante uma matéria que lhe parece difícil de compreender?

Categoria	Frequência	%
Faço muitas leituras e investigo	13	27,1
Procuo ajuda dos colegas ou do professor	21	43,8
Presto mais atenção à explicação do professor	3	6,3
Fico nervoso, <i>stressado</i>	11	22,9

Perante uma matéria mais difícil, 43,8% dos estudantes dizem procurar ajuda dos colegas ou do professor, enquanto 27,1% prefere fazer mais leituras e investigação. A par destes comportamentos proactivos, importa não descurar 22,9% dos estudantes que dizem ficar nervosos ou *stressados*. De referir que 3 alunos sugerem o prestar mais atenção à explicação do professor. Na Tabela 12, descrevemos o que os alunos pensam sobre a ajuda dos professores à melhoria do seu estudo.

Tabela 12 – O que podem fazer os professores para ajudar os estudantes a melhorar o seu estudo?

Categoria	Frequência	%
Explicar com material didáctico	6	12,5
Preparar-se melhor, sobretudo nas matérias difíceis	11	22,9
Promover estudos orientados principalmente aos fracos	6	12,5
Indicar as fontes das matérias	11	22,9
Dar maior motivação	6	12,5
Dar explicações fora de período lectivo	2	4,2
Utilizar as metodologias participativas	5	10,4
Dar trabalhos e exercícios em grupo e/ou individualmente	1	2,1

As opiniões dos alunos são bastante diversas sobre a ajuda que os professores podem prestar. As sugestões passam por melhor preparação do professor e indicações concretas de ajuda aos alunos, explicar com material didáctico, tomar em atenção os alunos mais fracos e motivá-los. Alguns estudantes, em menor número, aconselham o uso de metodologias participativas, as explicações fora do período lectivo e o incentivo através de trabalho e exercícios em grupo e/ou individualmente. Estas considerações repetem-se, de algum modo, quando se reportam à ajuda dos colegas (Tabela 13).

Tabela 13 - Que actividades podem fazer os colegas para ajudar um estudante a melhorar o seu estudo?

Categoria	Frequência	%
Ensinar os métodos de estudo	3	6,3
Convidar para um estudo em grupo	23	47,9
Dar explicação sobre a matéria que necessita	17	35,4
Dar moral ao colega	5	10,4

Quase metade dos alunos (47,9%) propõe o convite para o estudo em grupo, acrescidos de 35,4% que afirmam que o ideal é a explicação sobre as matérias aos alunos mais fracos e, ainda, mais 6,3% sugerindo que ensinem aos colegas métodos de estudo. De acrescentar que 10% dos respondentes sugerem o apoio moral aos colegas com mais dificuldades. Na Tabela 14 indicamos as respostas dos estudantes à questão sobre o que diferencia os alunos mais e menos eficientes.

Tabela 14 - Que qualidades podem diferenciar um estudante mais eficiente de um estudante menos eficiente numa aula da universidade?

Categoria	Frequência	%
Através das notas ou aproveitamento	8	16,7
Responsabilidade, comprometimento, dedicação, dinamismo	14	29,2
Interessado e organizado	9	18,8
Controla o tempo	2	4,2
Produção de conhecimentos e qualificado	9	18,8
Frequência às aulas	1	2,1

A eficiência dos alunos passa, para a larga maioria dos alunos, por qualidades como sentido de responsabilidade, comprometimento, dedicação e dinamismo, a par, também, o interesse e a organização. De referir que 16,7% dos alunos afirmaram essa diferenciação através das notas ou do aproveitamento, apontando 2 e 1 alunos a diferença no controlo do tempo e na frequência às aulas. No quadro 15 indicamos como o aluno mais e menos eficiente estuda para se preparar para a avaliação (exames).

Tabela 15 - Como é que estuda o aluno mais e menos eficiente para se preparar para os exames no final do semestre a uma disciplina?

Categoria (aluno mais eficiente)	Frequência	%
Estuda sistematicamente, não espera estudar no fim	25	52,1
Expande as suas leituras com outras obras	10	20,8
Usa os resumos feitos	11	22,9
Faz exercícios	1	2,1
Categoria (aluno menos eficiente)	Frequência	%
Estuda em grupo porque é dependente	2	4,2
Estuda somente os textos de apoio, não lê outras obras	2	4,2
Não estuda sistematicamente	28	58,3
Decora os apontamentos	5	10,4
Não tem todos os apontamentos	9	18,8

Em relação ao aluno mais eficiente, a larga maioria aponta o estudo sistemático ou o não estudar só no fim, mencionando 22,9% o recurso aos próprios resumos feitos para estudar e outros 20,8% sugerem a expansão das suas leituras com outras obras. O inverso ocorre em relação ao aluno menos eficiente, por exemplo 58,3% dos estudantes apontam o seu estudo pouco sistemático, acrescidos de 18,8% que dizem que o aluno menos eficiente não tem todos os apontamentos. Alguns alunos, ou seja 10,4%, consideram que o aluno menos eficiente decora os apontamentos; havendo ainda outros apontando o estudo em grupo porque são alunos dependentes ou estudam somente os textos de apoio, não leem outras obras.

Considerações Finais

Face às questões colocadas, conseguimos obter as opiniões dos estudantes sobre os seus métodos de estudo em relação a quatro grandes áreas que nos interessava abarcar: **comportamentos diários, compreensão, motivação e avaliação**. Na linha dos contributos dos próprios alunos, e da literatura na área (Almeida, 2009; Rosário et al., 2006; Zimmerman, 2002; Schunk, 2005; Fior & Mercuri, 2003), construímos uma Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem para os alunos do Ensino Superior (ECEA-Sup), referenciada aos universitários moçambicanos, especialmente da Universidade Pedagógica.

Antecipando as características da escala a construir, trata-se de um questionário de auto-relato com itens reportados a comportamentos e a sentimentos dos estudantes, organizados num formato *likert* de seis níveis (desde 1- discordo totalmente até 6- concordo totalmente). Desde já, serão incluídos itens cobrindo quatro dimensões de competências e estratégias de aprendizagem acima mencionadas, assim caracterizadas: (i) os comportamentos de organização do estudo, a tomada de apontamentos e recursos necessários, a gestão do tempo e a frequência das aulas; (ii) a aquisição e compreensão das matérias e assuntos curriculares, as estratégias deliberadas de processar a informação e de construir o conhecimento; (iii) os aspectos motivacionais, os interesses no curso e nas unidades curriculares que frequentam; e (iv) os comportamentos de preparação e realização das situações de avaliação, incluindo a realização de exames e outras situações de avaliação.

No nosso entender, com esta Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem, pode-se desenhar pesquisas que apoiem na abertura de caminhos seguros para uma autonomia na aprendizagem e desenvolver nos estudantes a atitude de busca e construção individual dos conhecimentos.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L.S. (1988). *Teorias da Inteligência*. 2ª Edição revista e ampliada, Edições Jornal de Psicologia, Porto.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª Edição), Braga: Psiquilíbrios Edições.

- ALMEIDA, L. S. & SOARES, A. P. (2003). Os Estudantes Universitários: Sucesso Escolar e Desenvolvimento Psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. POLYDORO (Orgs). *Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação*. São Paulo: Editora Cabral e Livraria Universitária.
- ALMEIDA, L. S. (2009). *Ensino Superior: Adaptación e Éxito Académico dos Estudantes*. Vigo: Vacerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo.
- ALMEIDA, L.S., et al (2004). *Relatório Final do Projecto: Transição, Adaptação e Rendimento Académico de jovens no Ensino Superior*. Fundação Calouste Gulbenkian, Universidade do Minho, Braga.
- ALMEIDA, L.S., L. MIRANDA & M. A. GUISANDE (s/d). *Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares em função do género e do ano escolar*. Universidade do Minho, Braga.
- DONACIANO, B., & ALMEIDA, L. S. (2011). Estratégias de estudo: Auscultando os estudantes da Universidade de Moçambique sobre as suas aprendizagens. In J. L. C. Silva, F. Vieira, C. C. Oliveira, J. C. Morgado, et al. (Orgs.). *Actas do Congresso Ibérico sobre Pedagogia para Autonomia / 5º encontro do GT-PA*, pp 285-297, ISBN, 978-989-8525-02-4, Universidade do Minho.
- LEMOS, G., L.S. ALMEIDA, M.A. GUISANDE & R. PRIMI (2008). *Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 21(11), pp 83-99, Universidade do Minho, Braga.
- LIBÂNIO, J.C. (1994). *Didática*. Cortez Editora, S. Paulo.
- PAIVA, M. O. A. de (2007). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Universidade do Minho, Braga.
- SPRINTHALL, N.A. & SPRINTHALL, R.C (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill, Lisboa.
- VASCONCELOS, R.M., ALMEIDA L.S. & MONTEIRO, S. (s/d). *O insucesso e abandono académico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia*. Universidade de Minho, Braga.