

---

# Estratégias de aprendizagem em cursos de gestão: um estudo comparativo entre os alunos dos cursos presenciais e a distância

CLEIDENI ALVES DE FIGUEIREDO\*

HENRIQUE CORDEIRO MARTINS\*\*

---

## Resumo

*Este trabalho teve como objetivo analisar as estratégias de aprendizagem de alunos de cursos de Gestão presenciais que fazem disciplina a distância e de alunos de cursos de Gestão totalmente a distância de uma IES Privada e verificar os possíveis impactos destas estratégias no desempenho dos alunos. Isto é, buscou-se identificar as ações aplicadas pelos estudantes para facilitar e tornar possível a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de seu curso superior. Para tanto, aplicou-se o método survey para coleta de dados em uma instituição localizada em Belo Horizonte. Foi utilizada a escala adaptada de Zerbini e Abbad (2008), totalizando uma amostra de 177 estudantes respondentes. A análise fatorial exploratória encontrou sete fatores com boa aderência e confiabilidade: 1) processo colaborativo; 2) estudo individualizado; 3) estratégias de autorregulação; 4) estratégias de automotivação; 5) busca de ajuda complementar; 6)*

---

\* Mestre em Administração – Universidade FUMEC.

\*\* Doutor em Administração – Universidade FUMEC.

associação com a prática e 7) estratégia de reforço. Por meio da análise dos resultados, ao se comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos de cursos presenciais que fazem disciplinas a distância com as estratégias dos alunos de cursos totalmente a distância, constatou-se que os indicadores Estudo Individualizado, Estratégias de Automotivação e Associação com a Prática apresentaram valores significativamente maiores para os alunos totalmente a distância.

**Palavras-chave:** Estratégias de Aprendizagem. Educação a Distância.

---

## Introdução

O ensino superior brasileiro tem sofrido um crescimento acelerado do número de cursos, instituições de ensino e alunos, principalmente devido à expansão do setor privado desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. De 1996 até os dias atuais o número de matriculados na educação superior subiu expressivamente (MEC/INEP, 2018).

Do número de matriculados, são duas as modalidades de Educação: presencial e a distância. A modalidade presencial é aquela na qual professores e alunos utilizam-se de sala de aula física, normalmente em um mesmo endereço e os encontros se dão ao mesmo tempo. É o nominado ensino convencional ou tradicional (Aretio, 1994). Na modalidade a distância, professores e alunos não estão no mesmo espaço físico e/ou tempo. É realizada por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação, lançando mão ou não de momentos presenciais (Moran, 2009).

Em ambas as modalidades de educação, o número de inscritos vem crescendo muito, contudo a educação a distância tende a um crescimento em percentual maior, por atender a todos os tipos de público e por apresentar um baixo custo, aliados à dificuldade de mobilidade, tornando-se uma modalidade de ensino importante

para o desenvolvimento humano dos menos favorecidos e para a diminuição da desigualdade social. (Camargo, Lamim-Guedes, 2015).

Esse crescimento foi ainda maior depois da regulamentação da Portaria nº 4059, de 2004, do Ministério da Educação, a qual permitiu às instituições de ensino superior lançar mão da Educação a Distância para 20% da carga horária dos cursos presenciais de graduação reconhecidos (Portal Ministério da Educação, 2004).

A partir deste contexto, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem começaram a ser desenvolvidas a fim de identificar as ações aplicadas pelos estudantes para facilitar e tornar possível a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de seu curso superior. Instrumentos capazes de identificar e mensurar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos em cursos a distância alcançam elevada relevância, considerando o crescimento da modalidade. (Martins; Zerbini, 2014)

Zhu *et al.* (2009) afirmam que muitos fatores influenciam a aprendizagem do estudante e em especial as estratégias de aprendizagem têm um papel importante, assim como o ambiente em que ocorre a aprendizagem. De acordo com os autores há três categorias de estratégias de aprendizagem: 1) estratégias cognitivas, como repetição e análise crítica; 2) estratégias metacognitivas, importantes para o planejamento das atividades e 3) estratégias de colaboração, para ajudar e trabalhar conjuntamente com os colegas (Zhu; Valcke; Schellens, 2009).

Zerbini e Abbad (2005) desenvolveram uma escala em língua portuguesa para identificação das estratégias de aprendizagem em estudantes de cursos on-line, tanto em ambiente corporativo, quanto no ensino superior. As autoras destacam três classes de estratégias de aprendizagem: cognitivas, comportamentais e autorregulatórias. O trabalho de 2005 trouxe uma estrutura tridimensional: busca de ajuda interpessoal (8 itens), repetição, organização e ajuda do material (7 itens) e elaboração e aplicação do conteúdo na prática (5 itens) (Zerbini; Abbad, 2005).

Mantovani et al (2015) destacam a importância das estratégias de aprendizagem na educação on-line, as quais envolvem iniciativas de ensino-aprendizagem centradas no aluno, em especial aquelas que desenvolvem o raciocínio crítico. Para as autoras, a aprendizagem profunda é resultado da interação entre os estudantes durante o processo educacional, isto é, ao interagir, os estudantes criam novos conhecimentos, significativos e aplicados a situações reais (Mantovani; Viana; Carvalho, 2015).

Neste cenário, dando continuidade às pesquisas citadas, a seguinte questão de investigação norteia este trabalho: Quais as diferenças das estratégias de aprendizagem de alunos de cursos de Gestão presenciais que fazem disciplinas a distância e dos alunos de cursos de Gestão totalmente a distância em uma IES Privada e quais os impactos destas estratégias nos desempenhos dos alunos?

Assim, procura-se, com este estudo, contribuir para a pesquisa na área e, ainda, oferecer subsídios para decisões de planejamento dessa natureza em outras instituições de ensino superior.

---

## Estratégias de aprendizagem

Atualmente os alunos têm recorrido à procedimentos chamados de estratégias de aprendizagem, objetivando facilitar a aquisição e posterior aplicação de conhecimento. Essas estratégias são utilizadas como modo de processamento de informação, estando assertivamente relacionadas com a efetiva aprendizagem em estudos. (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009; Martins & Zerbini, 2014).

Para Souza (2010), o ensino-aprendizagem hoje se refere a um papel ativo por parte do aluno. Nesta lógica, é necessário que o sujeito tenha capacidade de estabelecer as próprias metas, que possa planejar e monitorar seus esforços para um melhor desempenho. Nessa direção, o autor entende que o ensino adequado

não é somente transferir informações para a memória dos sujeitos e também não é mais estar associado a bons resultados. Longe disso, muitos pesquisadores defendem que um dos objetivos do ensino deveria ser preparar os sujeitos com capacidades autorregulatórias, sendo eles, aqueles que possuem capacidades adaptativas e estratégias para alcançar demandas de mudança (SOUZA, 2010).

Souza (2010) ainda ressalta que estudos sobre aprendizagem autorregulada voltam-se a fatores afetivo-motivacionais, cognitivos e metacognitivos. Contudo, nenhum deles tem sido mais discutido e investigado do que as estratégias de aprendizagem. O tema vem apontando que o uso de estratégias está ligado a uma vasta quantidade de elementos, onde muitos são de natureza motivacional. O autor classifica as estratégias cognitivas como aquelas em que os comportamentos e pensamentos favoreçam que a informação seja armazenada mais facilmente. Já as estratégias metacognitivas são os meios que o sujeito tem de planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento.

Apesar de existir diversas pesquisas que investigam o uso de estratégias de aprendizagem, há pouco material sobre os efeitos e, menos ainda, sobre o efeito do treinamento no uso de estratégias metacognitivas e como elas devem ser utilizadas (Teixeira; Alliprandini, 2013).

Boruchovitch (1999) define as estratégias de aprendizagem como sendo métodos utilizados por sujeitos que têm como objetivo alcançar o aprendizado mais simples; tais estratégias são pessoais e podem ser desenvolvidas espontaneamente ou fomentadas por estímulos externos. Pesquisas estão sendo desenvolvidas a fim de identificarem as estratégias de aprendizagem utilizadas espontaneamente ou como consequência de treinamentos sistemáticos. Buscam-se, assim, processos cognitivos utilizados por aprendizes bem sucedidos, bem como análise dos fatores que impedem os alunos de se engajarem no uso de estratégias de aprendizagem.

Já Zerbini & Abbad (2008) definem estratégias de aprendizagem como habilidades cognitivas e comportamentais utilizadas pelos indivíduos no decorrer de suas práticas de aprendizagem, garantindo o sucesso em todas suas etapas. São procedimentos focados apenas em atividades de aprendizagem.

Segundo Zerbini & Abbad (2008), as estratégias podem ser melhoradas através de treinamento objetivando o aumento da efetividade da aprendizagem de acordo com a atividade ou com o ambiente específico. Ou seja, não existem estratégias melhores ou piores, mas, sim, estratégias mais ou menos adequadas ao tipo de atividade a ser aprendida.

Teixeira e Alliprandini (2013) defendem que o objetivo das estratégias de aprendizagem é aumentar o conhecimento do aluno acerca das estratégias já existentes de modo que o sujeito aplique cada uma delas de acordo com seu estilo. Afirma, também, que esse tipo de intervenção deve aumentar o conhecimento dos alunos sobre elas, garantindo a flexibilidade no seu uso e aumentando o autoconhecimento e a autorregulação dos estudantes. Os autores propuseram estudos que analisassem as estratégias dos estudantes para definir se os sujeitos bem sucedidos são diferentes dos sujeitos sem êxito, na qualidade de seu processamento de informações. O estudo apontou que, na maioria dos casos, os sujeitos com bom desempenho foram motivados para ter sucesso e a usar as estratégias para alcançá-lo.

Porém, conforme mostra Teixeira e Alliprandini (2013), os sujeitos com baixo rendimento podem beneficiar-se de intervenções em estratégias de aprendizagem, eles podem aprender a sublinhar partes relevantes de um texto, usar técnicas de memorização, fazer resumos, dentre outros meios. Com isso, aprender a utilizar as estratégias de aprendizagem pode ampliar os resultados desses alunos.

Pesquisas de diferentes autores têm sugerido que é possível que os sujeitos com baixo rendimento possam controlar e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, por meio do ensi-

no de estratégias de aprendizagem. Portanto, as estratégias de aprendizagem passam a desempenhar tanto a aprendizagem efetiva quanto a autorregulação, que têm sido cada vez mais reconhecidas pelos educadores (Boruchovitch, 1999).

De acordo com Boruchovitch (1999), para ser um aluno de bom rendimento escolar é preciso que se tenha conhecimento dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão. Um sujeito com desempenhos satisfatórios é sempre capaz de questionar quando não compreende, pois ele está constantemente monitorando seu entendimento. Desta forma, conhecer mais profundamente o repertório de estratégias de aprendizagem e a cultura de estudo dos sujeitos se faz fundamental para ampliar a capacidade de aprender.

As estratégias de aprendizagem são técnicas para adquirir conhecimento, definidas como procedimentos ou atividades que têm como propósito facilitar o armazenamento e/ou a utilização da informação. As estratégias de aprendizagem também podem ser consideradas como qualquer método adotado para a realização de uma tarefa (Boruchovitch, 1999).

Teixeira e Alliprandini (2013) destacam nove critérios que devem ser considerados ao se realizar uma intervenção em estratégias de aprendizagem, quais sejam: 1) ensinar somente uma estratégia de cada vez; 2) informar sobre o porquê, o onde e o quando aplicá-la; 3) fornecer explicações mínimas de cada nova estratégia, modelando-a; 4) repetir a modelagem e a explicação, eliminando possíveis dúvidas; 5) criar contextos diversificados, nos quais se possam praticar as estratégias ensinadas; 6) incentivar o monitoramento da compreensão do estudante acerca de como está fazendo e o que está pensando quando está usando as estratégias; 7) prover oportunidades que favoreçam a capacidade do estudante de generalizar o uso das estratégias aprendidas para outras situações para as quais elas sejam adequadas; 8) aumentar a motivação dos estudantes e 9) promover o processamento profundo e reflexivo

da informação. Além dos critérios descritos acima, Boruchovitch (1999) identificou cinco tipos de estratégias de aprendizagem que posteriormente foram reformuladas, sendo elas: estratégias de ensaio; elaboração; organização; monitoramento e estratégias afetivas. As estratégias de ensaio envolvem repetir, por diversas vezes, o conteúdo tanto pela fala como pela escrita. As estratégias de elaboração acarretam em conexões entre o material novo, a ser aprendido, ao material já antigo e familiar. As estratégias de organização estão relacionadas em estruturar o material, para que o conteúdo seja aprendido em partes. As estratégias de monitoramento da compreensão referem-se à consciência do quanto o sujeito está captando e absorvendo do conteúdo ensinado. As estratégias afetivas representam a eliminação de sentimentos ruins, que não correspondem com a aprendizagem.

E possível listar uma série de benefícios que estão relacionados às estratégias no processo de aprendizagem, sendo um deles o desempenho escolar. No entanto, nem sempre elas são utilizadas com intuito de melhorar a aprendizagem e, por isso, vale ressaltar que sua utilização está ligada a uma gama de fatores (Souza, 2010).

Diversos autores defendem que além de conhecer e saber quando e como utilizar as estratégias, o sujeito necessita de motivação para colocá-las em prática. A motivação é o que faz uma pessoa agir ou persistir no objetivo (Perassinoto; Boruchovitch e Bzuneck, 2013). Embora algumas teorias tentem explicar a motivação sobre a aprendizagem, cada uma enfatiza sua crença.

Frequentemente algumas estratégias são usadas espontaneamente sem a necessidade de uma orientação diretiva, embora outras, esporadicamente, sejam utilizadas. Uma das explicações para isso são as diferenças motivacionais dos sujeitos, que destacam-se em geral, como crenças sobre inteligência, autoeficácia, idade, dentre outros aspectos (Souza, 2010).

Souza (2010) aponta ainda que estudos sobre a motivação estão cada vez mais empenhados pela maneira como a motivação e a

cognição agem juntas. Já outros teóricos, dedicam-se a estudar os vínculos entre motivação e o uso de várias estratégias cognitivas. Como a utilização das estratégias demanda esforço, o sujeito só encontrará sentido em usá-las quando tiver capacidade de relevar a importância do método e se julgar capaz de produzir os efeitos desejados. Assim, entende-se que a motivação está interligada ao uso de estratégias. Nesse passo, os aspectos são entendidos como um suporte no uso de estratégias e não como influência direta no âmbito acadêmico.

Segundo Martins e Zerbini (2014), os cenários atuais de ensino virtual requerem habilidades para uma aprendizagem autônoma e flexível, levando em conta o tempo, espaço e ritmo do sujeito, através de recursos mais tecnológicos. Essas são algumas das estratégias de aprendizagem que possibilitam o sujeito regular e avaliar sua própria aprendizagem.

Os ambientes de ensino com base virtual têm contribuído para a adoção de novas estratégias de aprendizagem, pois dispõem de algumas particularidades como: a necessidade de planejamento para alcançar os resultados desejados; uma interação entre conteúdo e os sujeitos por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs); e, por último, aumentar as chances de se aprender a partir de novas formas de gestão do conhecimento graças à flexibilidade que ele dispõe (Martins e Zerbini 2014).

As estratégias de aprendizagem por meio das TICs no ambiente educacional vêm acompanhadas de um novo modelo que favorece tanto as práticas sociais quanto as educacionais. Desse modo, as inovações no ensino e na aprendizagem em ambientes virtuais consistem em explorar os novos perfis e competências, favorecendo a construção de novos cenários, ferramentas e finalidades, permitindo que os sujeitos assumam, cada vez mais, os métodos de autoaprendizagem (Martins e Zerbini, 2014).

Ampliar o entendimento sobre as estratégias de aprendizagem possibilita conhecer a competência dos sujeitos enquanto apren-

dizes e, ainda, esclarece como se aprende. Estudos com objetivo de identificar quais métodos são mais apropriados em cursos a distância, podem melhorar os resultados e serem ensinados através do curso (Martins e Zerbini, 2014).

A necessidade de focar no ensino em cenários virtuais, conforme Zerbini; Abbad; Mourão e Martins (2015) fundamenta-se em traços cognitivo-comportamentais fáceis de serem compreendidos, logo, sendo fácil no momento da intervenção. Tais métodos podem melhorar o rendimento dos sujeitos dos cursos a distância, além de conduzir, mais satisfatoriamente, o planejamento instrucional e auxiliar o esclarecimento dos processos de aprendizagem individuais.

Identificar como as estratégias de aprendizagem afetam a maneira como os sujeitos agem ao aprender, pode ser uma forma de aperfeiçoar a habilidade de “aprender a aprender” e, similarmente, a identificação de quais são os métodos mais eficientes em cursos a distância pode colaborar para os resultados de aprendizagem (Zerbini; Abbad; Mourão e Martins, 2015).

Porém, segundo Zerbini e Abbad (2005), as alterações referentes aos aspectos individuais apresentam menos explicações sobre as categorias “Suporte e Clima para Transferência”. Para as autoras, em cursos a distância, as características individuais podem ter mais influência no aprendizado, por depender mais do esforço do sujeito, que dos métodos oferecidos; considerando que os sujeitos supostamente utilizaram de diferentes métodos nos cursos presenciais em função dos novos procedimentos instrucionais específicos de treinamentos baseados na Web (TBWs). As variáveis de “Suporte e Clima para Transferência” vêm sendo pontuadas, como as mais mencionadas no impacto do ensino a longo prazo. Porém, não existe estudos que apontam quais variáveis são necessárias no auxílio à transferência de competências aprendidas (Zerbini; Abbad, 2005).

Pesquisas que buscam compreender o relacionamento entre as variáveis relativas ao ambiente de aprendizagem ainda não se

estabilizaram como vertente, pois existem poucos materiais sobre esse assunto (Abbad; Sallorenzo,2001).

## Procedimentos metodológicos

Este trabalho foi uma pesquisa quantitativa e descritiva, com delineamento pela estratégia Survey. Buscou-se com a pesquisa descritiva obter dados acerca das estratégias de aprendizagem de alunos de cursos presenciais que fazem disciplinas a distância e de alunos de cursos totalmente a distância de uma IES Privada, localizada na cidade de Belo Horizonte, sendo os sujeitos de análise os alunos dos cursos de Gestão que cursam e/ou cursaram as disciplinas on-line. Utilizou-se a escala desenvolvida por Zerbini e Abbad (2008) e a técnica de análise de dados utilizada foi a Análise Fatorial Confirmatória(AFC).

A amostra se deu por meio da técnica de amostragem não probabilística e intencional, totalizando 177 respondentes voluntários. No instrumento original, utilizou-se a escala de notas de 1 a 11, sendo que 1 consistia em discordo totalmente e 11 consistia em concordo totalmente (Quadro 1). Adicionalmente, o instrumento de coleta de dados incluiu características demográficas, como gênero, idade, ocupação enacionalidade.

**Quadro 1- Variáveis da escala**

ITEM
1) Busquei outros sites relacionados ao conteúdo da disciplina.
2) Busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas à disciplina.
3) Expressei minhas ideias nos chats.
4) Expressei as minhas ideias nos fóruns de discussão.
5) Troquei e-mails com meus colegas, participando da comunidade de aprendizagem.
6) Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo da disciplina.
7) Troquei informações com os tutores/professores sobre o conteúdo da disciplina.

<b>8)</b> Busquei auxílio do tutor/professor para esclarecer minhas dúvidas sobre a disciplina.
<b>9)</b> Realizei todas as atividades propostas da disciplina.
<b>10)</b> Revisei os conteúdos relativos aos exercícios em que cometi erros.
<b>11)</b> Fiz anotações sobre o conteúdo da disciplina.
<b>12)</b> Repeti mentalmente o conteúdo da disciplina.
<b>13)</b> Desenhei esquemas para estudar o conteúdo da disciplina.
<b>14)</b> Associei os conteúdos da disciplina aos meus conhecimentos anteriores.
<b>15)</b> Associei os conteúdos da disciplina às minhas experiências anteriores.
<b>16)</b> Fiz resumos da disciplina.
<b>17)</b> Identifiquei, no meudia a dia, situações para aplicar o conteúdo da disciplina.
<b>18)</b> Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas ficarem difíceis.
<b>19)</b> Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final da disciplina.
<b>20)</b> Mantive-me calmo diante da possibilidade de ter um rendimento na disciplina abaixo do esperado.
<b>21)</b> Mantive-me calmo diante da possibilidade de cometer erros ao realizar as atividades da disciplina.
<b>22)</b> Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas darem errado.
<b>23)</b> Forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado.
<b>24)</b> Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração.
<b>25)</b> Aumentei meus esforços quando o assunto não me interessava.
<b>26)</b> Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo o interesse.
<b>27)</b> Questionei-me sobre o quanto eu havia aprendido.
<b>28)</b> Elaborei perguntas para testar minha compreensão sobre os conteúdos da disciplina.
<b>29)</b> Revisei a matéria para verificar o quanto eu dominava o conteúdo.
<b>30)</b> Elaborei perguntas, testes e provas para estimular minha aprendizagem.
<b>31)</b> Esforcei-me mais para reforçar minha compreensão dos conteúdos ensinados.
<b>32)</b> Procurei ajuda do professor/tutor quando quis aprofundar os meus conhecimentos sobre o conteúdo da disciplina.
<b>33)</b> Pedi ajuda aos colegas quando tive dúvidas sobre a disciplina
<b>34)</b> Ajudei os meus colegas quando eles tiveram dúvidas
<b>35)</b> Estudei em grupo com outros(as) colegas
<b>36)</b> Li os textos e material de apoio à disciplina
<b>37)</b> Li em voz alta o conteúdo do curso

Fonte: Adaptada de Zerbini e Abbad (2008)

---

## Resultados e análise

A amostra apresentou que a idade média idade dos participantes era de 29 a 40 anos, com um desvio padrão de 8,21 anos. 68,2% da amostra foicomposta por respondentes do sexo feminino. 87,4% dos respondentes trabalhavam, sendo que desses 59,7% tinham emprego formal, enquanto que 21,4% faziam estágio. 57,5% dos entrevistados tinham uma renda de R\$1.001,00 a R\$3.000,00, enquanto que 7,4% não tinha renda. 48,0%dos alunos cursavam Administração, enquanto que 6,9% cursavam Gestão de Recursos Humanos. 40,4% dos entrevistados ingressaram na faculdade em 2014, enquanto que 20,5% ingressaram em 2016. Todos os estudantes residiam no país, em Minas Gerais, sendo que 79,0% residiam em BeloHorizonte.

### ***Análise Fatorial Confirmatória e Alfa de Cronbach***

Neste artigo, a análise final confirmatória dos dados foi utilizada para confirmar a validade das relações entre os construtos/fatores e seus respectivos indicadores. Para um bom modelo, esperam-se cargas fatoriais acima de 0,70 ou comunalidade acima de 0,40, porém itens com cargas fatoriais menores que 0,50 devem ser eliminados (Hair, et al, 2009), pois ao não contribuírem de forma relevante para formação da variável latente, prejudicam o alcance das suposições básicas para validade e qualidade dos indicadores criados para representar o conceito de interesse. A tabela 1 apresenta a Análise Fatorial Confirmatória.

Tabela 1- Análise Fatorial Confirmatória.

Constructo	Item	Inicial				Final			
		Peso	Valor-p	C.F.	Com.	Peso	Valor-p	C.F.	Com.
Processo Colaborativo	Q34	1,000	-	0,863	0,745	1,000	-	0,863	0,745
	Q6	0,914	0,000	0,769	0,591	0,914	0,000	0,769	0,591
	Q33	1,050	0,000	0,850	0,723	1,050	0,000	0,850	0,723
	Q5	0,625	0,000	0,517	0,267	0,625	0,000	0,517	0,267
	Q35	0,833	0,000	0,614	0,377	0,834	0,000	0,614	0,377
Estudo Individualizado	Q11	1,000	-	0,694	0,482	1,000	-	0,694	0,482
	Q10	0,899	0,000	0,674	0,454	0,899	0,000	0,674	0,454
	Q16	1,037	0,000	0,694	0,482	1,037	0,000	0,694	0,482
	Q12	1,015	0,000	0,730	0,533	1,015	0,000	0,730	0,533
	Q13	1,021	0,000	0,669	0,448	1,021	0,000	0,669	0,448
	Q36	0,690	0,000	0,620	0,384	0,690	0,000	0,620	0,384
	Q9	0,443	0,000	0,431	0,186	0,443	0,000	0,431	0,186
Estratégias de Autorregulação	Q20	1,000	-	0,862	0,743	1,000	-	0,862	0,743
	Q22	1,016	0,000	0,917	0,841	1,016	0,000	0,917	0,841
	Q21	0,974	0,000	0,881	0,776	0,974	0,000	0,881	0,776
	Q18	0,660	0,000	0,637	0,406	0,660	0,000	0,637	0,406
	Q19	0,418	0,000	0,442	0,195	0,418	0,000	0,442	0,195
Estratégias de Automotivação	Q26	1,000	-	0,826	0,682	1,000	-	0,826	0,682
	Q25	0,958	0,000	0,735	0,540	0,958	0,000	0,735	0,540
	Q24	0,959	0,000	0,754	0,569	0,959	0,000	0,754	0,569
	Q23	0,903	0,000	0,674	0,454	0,903	0,000	0,674	0,454
	Q31	0,938	0,000	0,643	0,413	0,938	0,000	0,643	0,413
	Q27	0,571	0,000	0,440	0,194	0,571	0,000	0,440	0,194
Busca de Ajuda Complementar ao Material Didático	Q4	1,000	-	0,573	0,328	1,000	-	0,572	0,327
	Q8	1,705	0,000	0,885	0,783	1,709	0,000	0,885	0,783
	Q3	0,924	0,000	0,539	0,291	0,924	0,000	0,538	0,289
	Q7	1,634	0,000	0,909	0,826	1,641	0,000	0,911	0,830
	Q32	1,432	0,000	0,802	0,643	1,437	0,000	0,803	0,645
	Q2	0,597	0,000	0,312	0,097	0,591	0,000	0,308	0,095
	Q1	0,298	0,031	0,184	0,034				
Associação com a Prática	Q15	1,000	-	0,961	0,924	1,000	-	0,961	0,924
	Q14	1,022	0,000	0,946	0,895	1,022	0,000	0,946	0,895
	Q17	0,741	0,000	0,695	0,483	0,741	0,000	0,695	0,483
Estratégia de Reforço	Q30	1,000	-	0,727	0,529	1,000	-	0,727	0,529
	Q28	0,945	0,000	0,720	0,518	0,945	0,000	0,721	0,520
	Q37	0,724	0,000	0,478	0,228	0,724	0,000	0,478	0,228
	Q29	0,913	0,000	0,725	0,526	0,912	0,000	0,725	0,526

<sup>1</sup> Carga Fatorial; <sup>2</sup> Comunalidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da AFC pode-se observar que o item Q1 foi excluído, uma vez que ele apresentou uma carga fatorial muito baixa. Após a exclusão desse item, a análise fatorial confirmatória foi ajustada novamente. Dessa forma, com base na análise fatorial final pode-se ressaltar que: avaliando os valores-p observa-se que todos os pesos foram significativos, confirmando a importância de todos os itens para a formação do indicador que representará o constructo. Os itens Q9, Q19, Q27, Q2 e Q37 apresentaram cargas fatoriais abaixo de 0,50, mas não foram excluídos das análises uma vez que seus constructos apresentaram validação convergente.

Para analisar a qualidade e validade dos indicadores, foram verificadas a dimensionalidade, a confiabilidade e a validade convergente. Para verificar a validade convergente foi utilizado o critério proposto por Fornell e Lacker (1981) garantindo tal validade caso a Variância Média Extraída - AVE, que indica o percentual médio de variância compartilhada entre o construto latente e seus itens, seja superior a 50% (Henseler, Ringle e Sinkovics, 2009), ou 40% no caso de pesquisas exploratórias (Nunnally e Bernstein, 1994). Para mensurar a confiabilidade foi utilizado o Alfa de Cronbach (AC) e a Confiabilidade Composta (CC). De acordo com Tenenhaus, et al (2005) os indicadores AC e CC devem ser maiores que 0,70 para uma indicação de confiabilidade do constructo, sendo que em pesquisas exploratórias valores acima de 0,60 também são aceitos. Para verificar a dimensionalidade dos constructos foi utilizado o critério da análise paralela elaborado por Horn (1965), que retorna a quantidade de dimensões do constructo.

Na tabela 2 podem-se verificar as medidas de validade e qualidade dos constructos, sendo que todos os constructos apresentaram validação convergente ( $AVE > 0,40$ ). Todos os constructos apresentaram Alfa de Cronbach (AC) ou Confiabilidade Composta (CC) acima de 0,70. Ou seja, todos apresentaram os níveis exigidos de confiabilidade. Todos os constructos foram unidimensionais.

**Tabela 2- Confiabilidade, Validade Convergente e Dimensionalidade dos Constructos.**

Constructo	Itens	AVE <sup>1</sup>	AC <sup>2</sup>	CC <sup>3</sup>	Dim <sup>4</sup>
Competências e Habilidades	11	0,402	0,876	0,880	1
Qualidade da Formação Acadêmica	3	0,592	0,766	0,802	1
Permanência no Ambiente Escolar	3	0,590	0,809	0,811	1
Demanda	2	0,520	0,682	0,684	1

<sup>1</sup> Variância Extraída; <sup>2</sup> Alfa de Cronbach; <sup>3</sup> Confiabilidade Composta; <sup>4</sup> Dimensionalidade.

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 3 apresenta a comparação dos indicadores entre as categorias da variável “modalidade”. A partir dela pode-se destacar que:

- Houve diferença significativa (Valor-p=0,000) do indicador Estudo Individualizado entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Estudo Individualizado.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,038) do indicador Estratégias de Autorregulação entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Estratégias de Autorregulação.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,016) do indicador Estratégias de Automotivação entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Estratégias de Automotivação.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,033) do indicador Busca de Ajuda Complementar entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Busca de Ajuda Complementar.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,000) do indicador Associação com a Prática entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Associação com a Prática.
- Houve diferença significativa (Valor-p=0,002) do indicador Estratégia de Reforço entre as modalidades dos cursos, sendo que os alunos de cursos totalmente a distância apresentaram uma maior mediana de Estratégia de Reforço.

**Tabela 3- Comparação dos Indicadores Entre as Categorias da Variável “Modalidade”.**

Modalidade		N	Média	E.P.	1º Q	2º Q	3º Q	Valor-p <sup>1</sup>
Processo Colaborativo	Presencial	127	0,220	0,048	-0,079	0,351	0,651	0,696
	Totalmente a distância	49	0,133	0,096	-0,383	0,309	0,689	
Estudo Individualizado	Presencial	127	0,252	0,040	0,000	0,326	0,562	0,000
	Totalmente a distância	49	0,557	0,055	0,332	0,660	0,889	
Estratégias de Autorregulação	Presencial	127	0,116	0,046	-0,264	0,170	0,534	0,038
	Totalmente a distância	49	0,291	0,079	-0,095	0,357	0,754	
Estratégias de Automotivação	Presencial	127	0,296	0,034	0,083	0,289	0,577	0,016
	Totalmente a distância	49	0,454	0,056	0,214	0,492	0,764	
BuscadeAjuda Complementar	Presencial	127	-0,181	0,046	-0,644	-0,136	0,250	0,033
	Totalmente a distância	49	0,024	0,082	-0,437	0,115	0,429	
Associação com a Prática	Presencial	127	0,399	0,045	0,121	0,512	0,756	0,000
	Totalmente a distância	49	0,756	0,046	0,666	0,910	1,000	
Estratégia de Reforço	Presencial	127	-0,063	0,045	-0,486	-0,018	0,259	0,002
	Totalmente a distância	49	0,218	0,065	-0,139	0,258	0,638	

<sup>1</sup> Teste de Mann-Whitney.

Fonte: Dados da pesquisa

## Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar as estratégias de aprendizagem de alunos de cursos de gestão presenciais que fazem disciplina a distância e de alunos de cursos de gestão totalmente a distância de uma IES privada e verificar os possíveis impactos destas estratégias no desempenho dos alunos. Para isto foi feita uma pesquisa do tipo *Survey* com esses estudantes das duas modalidades.

Um dos propósitos deste trabalho foi identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos presenciais que fazem disciplinas a distância. Por meio da análise dos resultados, não foram evidenciadas estratégias de aprendizagem utilizadas

por esses alunos que foram significativas estatisticamente e que mereçam destaque. Esse é um importante dado para os próximos estudos acerca das estratégias de aprendizagem.

Em relação às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos a distância, destacaram-se os constructos Estudos Individualizado, Estratégias de automotivação e Associação com a Prática.

Comparando as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos de cursos presenciais que fazem disciplinas a distância com as estratégias dos alunos de cursos totalmente a distância, constatou-se que os indicadores Estudo Individualizado, Estratégias de Automotivação e Associação com a Prática apresentaram valores significativamente ( $\text{Valor-p} < 0,050$ ) maiores para os alunos de cursos totalmente a distância.

Para verificar se as estratégias exerciam impacto sobre o desempenho dos cursos de forma geral e em ambas as modalidades, os indicadores de estratégias de aprendizagem foram correlacionados com o número de reprovações e com o número de reprovações em disciplinas virtuais, sendo que não houve correlação significativa ( $\text{Valor-p} > 0,050$ ) entre os indicadores e os números de reprovações, tanto de forma geral quanto na modalidade presencial e na modalidade totalmente a distância.

Vale a pena destacar alguns dados desta pesquisa que trazem contribuições importantes para a temática: quanto maior o tempo de curso, maior tende a ser o “Processo Colaborativo”; quanto maior o tempo de curso, menores tendem a ser as “Estratégias de Automotivação”; quanto maior o tempo de curso, menor tende a ser a “Busca de Ajuda Complementar”; quanto maior a renda, maiores tendem a ser as “Estratégias de Autorregulação”; quanto maior a idade, maiores tendem a ser as “Estratégias de Automotivação”; quanto maior a idade, maior tende a ser a “Associação com a Prática”.

Os resultados observados nesta pesquisa são relativos somente à IES estudada e aos cursos de gestão, restritos ao campo de atuação da Instituição. Faz-se relevante que outras pesquisas, de cunho semelhante, sejam feitas com os dados completos da IES, também em cursos de outras áreas de conhecimento e que possuam alunos presenciais e a distância.

---

## Referências

A EDUCAÇÃO NO BRASIL, site do Itamaraty – revista1-mat4.pdf <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista1-mat4.pdf>

ABBAD, Gardênia; SALLORENZO, Lúcia Henriques. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. *Revista de Administração*, São Paulo v.36, n.2, p.33-45, abril/junho 2001. <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/v36n2p33a45.pdf>

ARETIO, L. G. *Fundamento y componentes de la educación a distancia*. In: Educación a distancia hoy. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 1994, p. 28-39. Disponível em: <[http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol-2/fundamento\\_componentes.pdf](http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol-2/fundamento_componentes.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2007.

BASANTE, J. G. *Ensino-aprendizagem em Ambientes Virtuais: A Prática e a Formação Docente em Curso de Ciências Contábeis*. 2009. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BORUCHOVITCH, E. *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*. *Psicología Reflexão e Crítica*, ano/vol. 12, número 002 Universidad Federal do Rio Grande do Sul Puerto Alegre, 1999  
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Relatório da Comissão assessora para a educação superior a distância. Brasília, 2002.

BRÜGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. *Utilizando as abordagens qualitativa e quantitativa na produção do conhecimento*. *Revista Escola de Enfermagem USP*, 2008; (42)3 <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2016, às 13:43.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria n.º 4.059*, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

CAMARGO, P., LAMIM-GUEDES, V. *Educação a distância no Brasil: comentários e desafios pedagógicos no ensino superior*. Ano 2015 – Volume 8 – número 1. Disponível em file:///C:/Users/cleidenfigueiredo/Downloads/6400-25447-1-PB.pdf. Acesso em 09 de fevereiro de 2016 às 13:25.

CASAGRANDE, L. *Educação nas modalidades presencial e a Distância: um estudo comparativo das Percepções de estudantes de cursos do nível de Especialização na EA/UFRGS*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CAVALCANTI, C. M. C. *Tendências e possibilidades da educação a distância como modalidade de ensino*. Disponível em [http://www.unisa.br/unisadigital/tendencias\\_possibilidades\\_ead.pdf](http://www.unisa.br/unisadigital/tendencias_possibilidades_ead.pdf). Acesso em 09 de fevereiro de 2016, às 11:31

FREITAS, L. F. C. FERREIRA, S. L. *Evolução da EaD no Brasil – um comparativo no ensino superior - a distância x presencial*. Volta Redonda – RJ – Abril, 2013.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. *O campo da História da Educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa* Carlos Roberto Massao Hayashi.- São Carlos: UFSCar, 2007.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables And Measurement Error. *Journal of marketing research*, p. 39-50, 1981.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário estatístico do Brasil 1936*. Rio de Janeiro: IBGE, v. 2, 1936. Disponível em <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>>. Acesso em 08 de fev. 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário estatístico do Brasil 1936* - Rio de Janeiro:IBGE, v. 2, 1936.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [online]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 27/01/2018 17:30

MAIA, Carmem [org.].ead.br: *Experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003. [Série UniversidadeVirtual]

MANTOVANI, D. M. N.; VIAN, A. B. N.; CARVALHO, L. C. *Estratégias de Aprendizagem na Educação On-line: um estudo em uma IES portuguesa*. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 5, 2015, Salvador, 15 a 17/nov, 2015.

MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 2015. Disponível em <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>, acesso em 07/06/2016.

MARTINS, A. C. P. *Ensino superior noBrasil: da descoberta aos dias atuais*. Acta Cirúrgica Brasileira – v. 17 (Suplemento 3) 2002 – 5

MARTINS, J. G. *Aprendizagem baseada em problemas aplicada a ambiente virtual de aprendizagem*. 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L. *A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise*. Revista de Administração Pública, v.39, n.39, jul/ago. 2005.

MENDONÇA, T. R. B. *Brasil: o ensino superior às primeiras universidades Colônia – império – primeira república*. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2., 2005, Cascavel, UNIOESTE, outubro, 2005.

MENDONÇA, G. A. A., MENDONÇA, A. F. *Utilização de ambientes virtuais no apoio ao aprendiz na EaD*. Goiania, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/1942010094738.pdf>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

MONTEVECHI, W. R. A. *A educação não formal no Brasil: 1500 a 1808 - 2005*. 133 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *A educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M.G., KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. *Professor, Pesquisador e Gestor de Educação a Distância*. Educação a distância: meios, atores e processos/Fernando Selmar Rocha Fidalgo... [et al.], organizadores. – Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p.39.

Peixoto HM, Peixoto MM, Alves ED. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por graduandos e pós-graduandos em disciplinas semipresenciais da área de saúde*. Rev. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. maio-jun. 2012 [acesso em 29/07/2016;20(3):[8 telas]. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n3/pt\\_a17v20n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n3/pt_a17v20n3.pdf)

PERASSINOTO, Maria Gislaíne Marques; BORUCHOVITCH, Evely e BZUNECK, José Aloyseo. *Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental*. *Aval. psicol.*, vol.12, n.3 pp. 351-359, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1677-0471.

SAMPAIO, D. O. et al. *Um estudo comparativo sobre o comportamento do consumidor de automóveis novos*. 2004. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3344943/2-um-estudo-comparativo-sobre-comportamento-consumidor-automoveis-novos.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil. O setor privado*. Ed. Hucitec, São Paulo, 1999

SILVA, J. S., ZAMAI, C. A., SILVA, J. S. F. *As reformas educacionais no Brasil*. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.8, n.11, jul/dez 2007 – Sistema Educativo Nacional de Brasil - Breve Evolução Histórica Do Sistema Educacional - OEI – Ministério Da Educação De Brasil. Pesquisado em <http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>, dia 06/02/2016 às 20:57.

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. *Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem*. *Psicol. Esc. Educ.*, vol.17, n.2, p.279-288, 2013. ISSN 21753539. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200010>>

ZERBINI, T., ABBAD, G. *Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala*. Psico-USF, v. 13, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana; MARTINS, Lara Barros *Estratégias de Aprendizagem em Curso Corporativo a Distância: como Estudam os Trabalhadores?* Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 35, (4), 1024-1041, 2015. Disponível em : <<http://www.redalyc.org/pdf/2820/282043249004.pdf>>

ZERBINI, Thaís; MARTINS, Lara Barros. *Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido*. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 317-328, maio/agosto 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n2/a14v19n2.pdf>>

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. *Impacto de treinamento no trabalho via internet*. UNB RAE-eletrônica, v.4, n.2, Art.16, jul./dez.2005. Disponível em <[http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3575&Secao=ARTIGOS&Volu me=4&Numero=2&Ano=2005](http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3575&Secao=ARTIGOS&Volu%20me=4&Numero=2&Ano=2005)>

Data de submissão: 14/08/2020

Data de aprovação: 28/10/2020