

Estratégias de Aprendizagem em Cursos de Gestão: um estudo comparativo entre os alunos dos cursos presenciais e a distância

Autoria

CLEIDENI ALVES DE FIGUEIREDO
MESTRADO/FUMEC

HENRIQUE CORDEIRO MARTINS
MESTRADO/DOCTORADO/FUMEC

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 a estratégia 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) associação com a prática e 7) estratégia de reforço. Por meio da análise dos resultados, não foram evidenciadas estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do curso presencial que fazem disciplina a distância que mereçam destaque. Já com relação às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos totalmente a distância, destacaram 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 maiores para os alunos totalmente a distância.

ÁREA TEMÁTICA: ESTRATÉGIA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GESTÃO: UM
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS ALUNOS DOS CURSOS
PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA**

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 a estratégia 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) associação com a prática e 7) estratégia de reforço. Por meio da análise dos resultados, não foram evidenciadas estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do curso presencial que fazem disciplina a distância que mereçam destaque. Já com relação às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos totalmente a distância, destacaram 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 maiores para os alunos totalmente a distância.

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

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the learning strategies of classroom students that take Management course and make the discipline distance and of students that take the Management course fully distance of Private Higher Education Institutions (ISEs) and check possible impacts of these strategies on student performance. That is, sought to identify the actions applied by students to facilitate and make the learning contents of the subjects of their college degree possible. For this, a strategy survey for data collection in an institution of higher education, located in Belo Horizonte was used. The scale adapted from Zerbini and Abbad (2008) was used, totalizing in 177 students who answered the survey. The exploratory factor analysis found seven factors with good adhesion and reliability: 1) collaborative process; 2) individualized study; 3) self-regulation strategies; 4) Self-motivation strategies; 5) seeking additional aid; 6) association with the practice and 7) reinforcement strategy. Through the analysis of the results, learning strategies used by students in the classroom course that make distance discipline that deserve emphasis, were not highlighted. With regard to learning strategies used by the students of distance courses, the constructs Individualized Studies, self-motivation strategies and Association with the Practice were highlighted. Comparing the learning strategies used by the students of classroom courses that make distance disciplines with the strategies of students of distance courses, individualized study indicators, Self-motivation strategies and association with the practice showed significant higher values (p -value < 0.050) for the full distance students. To check if the strategies had an impact on the performance of the courses in general and in

both modes, learning strategies indicators were correlated with the number of disapprovals and the number of disapprovals in virtual courses, being that there was no significant correlation ($p\text{-value} > 0.050$) between the indicators and the numbers of disapprovals, both in a general form, on-site mode and fully distance course modality.

Key-words: Learning strategies. Distance education.

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. De 2003 à 2015 o número de matriculados na educação superior subiu de 3.989.366 para 8.027.297, representando um crescimento de 201,22%. (MEC/INEP, 2016).

Desse 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 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, por apresentar um baixo custo, aliados à falta de tempo das pessoas e a dificuldade de mobilidade, tornando-se, a EaD, um aspecto essencial para o desenvolvimento humano dos menos favorecidos e para a diminuição da desigualdade social, pois através dessa modalidade, reduziram-se as barreiras de acesso ao conhecimento. (CAMARGO, LAMIM-GUEDES, 2015).

Esse crescimento foi ainda maior depois da regulamentação da Portaria Ministerial 4059 de 2004 (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)

Essa portaria contribuiu ainda mais com o crescimento do ensino superior a distância. De acordo com dados fornecidos pelo MEC/INEP (2016), o número de matrículas em cursos de graduação presenciais cresceu 21,74% entre 2010 e 2015. Já na modalidade a distância, o aumento foi de 49,84% no mesmo período.

Com relação à qualidade dos cursos a distância, dados divulgados em 2012 pelo MEC/INEP demonstraram que os alunos concluintes que realizaram suas graduações em cursos oferecidos a distância, apresentaram desempenho superior aos estudantes que frequentaram cursos presenciais, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2011.

Após essa publicação, não foram encontrados novos dados de avaliação comparativa, por parte dos órgãos oficiais, dados esses que seriam de extrema importância para uma melhor avaliação sobre qualidade. No entanto, pesquisas sobre estratégias de aprendizagem estão sendo 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, pesquisadoras brasileiras, desenvolveram uma escala em língua portuguesa para identificação das estratégias de aprendizagem em estudantes de cursos online, tanto em ambiente corporativo quanto no ensino superior. As autoras, da mesma forma que os outros trabalhos citados acima, 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), repleção, 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 profunda na educação online, a qual envolve 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, as seguintes questões de investigação norteiam 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 para o planejamento de próximos cursos na Instituição pesquisada e, ainda, oferecendo 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 refere-se 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, Souza (2010), entende que o ensino adequado não é somente transferir informações para a memória dos sujeitos e também não é mais estar associada a bons resultados. Longe disso, muitos pesquisadores defendem que um dos maiores 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 volta-se a fatores afetivomotivacionais, cognitivos e metacognitivos. Contudo, nenhum deles tem sido mais discutido e investigado do que as estratégias de aprendizagem. Pois, o tema vem apontando que o uso de estratégias está ligado a uma vasta quantidade de elementos, onde muitos são de natureza motivacional.

Souza (2010) classifica as estratégias cognitivas como aquelas onde os comportamentos e pensamentos favoreçam que a informação seja armazenada mais hábil. Já as estratégias metacognitivas são os meios que o sujeito tem de planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento.

Boruchovitch (1999), acrescenta mais uma categoria de estratégia de aprendizagem - estratégias de colaboração, a fim de se ajudar e trabalhar conjuntamente com os colegas.

Apesar de existir diversas pesquisas que investigam o uso de estratégias, 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 tem como objetivo alcançar o aprendizado mais simples, elas são pessoais e podem ser desenvolvidas espontaneamente ou fomentadas por estímulos externos. Pesquisas estão sendo desenvolvidas a fim de identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos espontaneamente ou como consequência de treinamentos sistemáticos, na busca dos processos cognitivos utilizados por aprendizes bem sucedidos, bem como na 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-a 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.

Teixeira e Alliprandini (2013), 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.

Porem, 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, através do ensino de estratégias de aprendizagem. Portanto, as estratégias de aprendizagem passam a desempenhar tanto a aprendizagem efetiva quanto a Autorregulação, que tem sido cada vez mais reconhecido 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 desempenho satisfatório 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. Prevenindo as dificuldades de aprendizagem em idades precoces, bem como desenvolvendo uma teoria mais clara do desempenho acadêmico (Boruchovitch, 1999).

As estratégias de aprendizagem são técnicas para adquirir conhecimento, definidas como procedimentos ou atividades 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).

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

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 esta relacionada em estruturar o material, para que 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 à eliminação de sentimentos ruins, que não corresponde com a aprendizagem .

É possível listar uma série de benefícios que estão relacionados as 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. Pois, 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. Porém dois conceitos são imprescindíveis para a compreensão da motivação: a motivação intrínseca e a extrínseca (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2013).

Frequentemente algumas estratégias são usadas espontaneamente sem a necessidade de uma orientação diretiva, embora outras, esporadicamente são 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 estejam cada vez mais empenhados pela maneira como a motivação e cognição agem juntas. Já outros teóricos, se dedicam 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 usar as diferentes estratégias quando tiver capacidade de relevar a importância do método e se julgar capaz de produzir os efeitos desejados. Assim, entende-se que a motivação esta 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 (SOUZA, 2010).

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

Os ambientes de ensino com base virtual têm contribuído para o ensino de estratégias, 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 ultimo, 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 das TICs no ambiente educacional vêm acompanhadas de um novo modelo que tanto as práticas sociais quanto as educacionais. Deste modo, as inovações no ensino e na aprendizagem de estratégias em ambientes virtuais consistem em explorar e se atentar aos 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).

Conforme Martins e Zerbini (2014) as estratégias de aprendizagem são fáceis de serem aprendidas e, transformadas, melhorando o ensino. Mudar as estratégias não implicaria, necessariamente, em mudar os procedimentos instrucionais, mas sim na maneira que os sujeitos adotam durante o processo de aprendizagem, com o objetivo de melhorar seu desempenho.

Ampliar o entendimento sobre as estratégias de aprendizagem possibilitaria conhecer a competência dos sujeitos enquanto aprendizes e esclareceria como se aprende. Estudos com objetivo de identificar quais métodos são mais apropriados em cursos à distância, podem aumentar os resultados e serem ensinadas através do curso (Martins e Zerbini, 2014)

A necessidade de focar no ensino em cenários virtuais, conforme Zerbini; Abbad; Mourão e Martins (2015) fundamentam-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 à distância, além de conduzir, mais satisfatoriamente, o planejamento instrucional e auxiliar o esclarecimento dos processos de aprendizagem individuais.

Identificar sobre 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 a identificação quais são os métodos mais eficientes em

cursos à distância, podem colaborar para os resultados de aprendizagem. Apesar de contribuir em recursos das estratégias para uma aprendizagem com mais êxitos, uma análise recente na área de ações educacionais presenciais e à distância trazem um número menor de pesquisas envolvendo tais características (Zerbini; Abbad; Mourão e Martins, 2015).

Porem, 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 à 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 à longo prazo. Porem, 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 organizacional com a transferência de treinamento ainda não se estabilizaram como vertente, pois ainda e recente e existem poucos materiais sobre esse assunto. Frequentemente, os estudos relacionam o clima para a transferência por meio de medidas de autorrelato feitas após o término do ensino (ABBAD; SALLORENZO, 2001).

Ao investigar o efeito de três estratégias pós-treinamento sobre reação, aprendizagem e transferência, foram encontradas duas estratégias que podem estar fortemente relacionadas com a transferência de treinamento, mesmo após transcorridos dois meses desde o término do treinamento (ABBAD; SALLORENZO, 2001).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se neste item a amostragem desenvolvida, os instrumentos de coleta de dados utilizados e as técnicas de análises consideradas.

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 incluindo o curso de Administração, que cursam e/ou cursaram as disciplinas online e 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 (ver quadro 1 abaixo). Adicionalmente, o instrumento de coleta de dados incluiu características demográficas, como gênero, idade, ocupação e nacionalidade.

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

Fonte: Adaptada de Zerbini e Abbad (2008)

Considerando que o objetivo principal desta pesquisa foi 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 e verificar os impactos dessas estratégias no desempenho dos estudantes, utilizando a escala desenvolvida por Zerbini e Abbad (2008), a técnica de análise de dados utilizada foi a Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

Neste artigo a AFC 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 contribuir 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
Estratégias de Autorregulação	Q9	0,443	0,000	0,431	0,186	0,443	0,000	0,431	0,186
	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
Estratégias de Automotivação	Q19	0,418	0,000	0,442	0,195	0,418	0,000	0,442	0,195
	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
Busca de Ajuda Complementar ao Material Didático	Q27	0,571	0,000	0,440	0,194	0,571	0,000	0,440	0,194
	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
Associação com a Prática	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				
	Q15	1,000	-	0,961	0,924	1,000	-	0,961	0,924
Estratégia de Reforço	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

¹Carga Fatorial; ²Comunalidade.

Fonte: a autora.

RESULTADOS E DESCRIÇÃO

Perfil dos respondentes

A amostra apresentou idade média de 29,40 anos, com um desvio padrão de 8,21 anos. 68,2% da amostra foi composta 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 tinham renda. 48,0% dos alunos faziam Administração, enquanto que 6,9% faziam 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 Belo Horizonte.

Análise Fatorial Confirmatória e Alfa de Cronbach

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, foi verificada a dimensionalidade, confiabilidade e validade convergente. Para verificar a validade convergente foi utilizado o critério proposto por de Fornell e Lacker (1981). Ele garante 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 pode-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 ¹	AC ²	CC ³	Dim ⁴
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

¹ Variância Extraída; ² Alfa de Cronbach; ³ Confiabilidade Composta; ⁴ Dimensionalidade.

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 ¹
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	
Busca de Ajuda 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	

¹ Teste de Mann-Whitney.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra apresentou idade média de 29 anos (desvio padrão = 8,15 anos). Observou-se que a maioria dos respondentes é do gênero feminino (65%). Além disso, 87,8% trabalham, sendo que desses 59,2% tinham emprego formal, enquanto 23,2% faziam estágio. Os alunos, em sua totalidade, eram brasileiros, residiam em Minas Gerais, sendo que 79,6% residiam em Belo Horizonte. Um dos objetivos específicos 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 mereçam destaque. Esse é um importante dado para os próximos estudos com relação às estratégias de aprendizagem, sendo necessários, portanto, mais estudos que mostrem resultados de eventos educacionais ofertados nas duas modalidades, para levantar um panorama sobre as diferentes estratégias que os alunos utilizam para se beneficiar de tais cursos. Já com relação ao objetivo específico “identificar a estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos a distância”, destacaram 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 (Valor- $p < 0,050$) maiores para os alunos de cursos totalmente a distância. Para verificar se as estratégias tinham 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 o número de reprovações em disciplinas virtuais, sendo que não houve correlação significativa (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.

Há também alguns dados não aludidos nos trabalhos anteriores que deverão ser observados nos próximos trabalhos: 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”. A Análise Fatorial Confirmatória revelou que o item Q1 (“Busquei outros sites relacionados ao conteúdo da disciplina”) apresentou uma carga fatorial muito baixa e um peso não significativo, por isso foi excluído. Após essa exclusão, a análise fatorial final demonstra que todos os constructos apresentaram validação convergente (AVE > 0,40); a razão entre a estatística qui-quadrado e os graus liberdade foi menor que 3, o que indica um bom ajuste do modelo; analisando o CFI é possível verificar que ele apresentou um valor muito próximo de 0,90, o que também indica um ajuste razoável do modelo; o RMSEA apresentou um valor de 0,066, abaixo do limite de 0,10, o que também indica um bom ajuste do modelo. Um dos aspectos observados durante a realização da pesquisa refere-se às dificuldades encontradas para a obtenção de dados institucionais, inclusive, referente aos alunos (aprovações e reprovações). Com a demora por parte da IES de repassar o questionário aos alunos através do AVA, foi feito um questionário *survey* e encaminhado aos mesmos pelos professores de gestão dos cursos de gestão para replicar aos seus respectivos alunos. Os resultados observados nessa pesquisa são relativos somente a IES estudada e aos cursos de gestão, restrito 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, Lucia 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>
- 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.

Anuário estatístico do Brasil 1936. Rio de Janeiro: IBGE, v. 2, 1936.

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-2-2/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.** Psicologia 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 fev. de 2016, as 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 fev 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/cleidenifigueiredo/Downloads/6400-25447-1-PB.pdf. Acesso em 09 de fevereiro de 2016 às 13:25 horas.

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. Acesso em 09 de fevereiro de 2016, às 11:31 hs.

Censo 2012 MEC/INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>

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.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 27/01/2015 17:30 hs

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. acesso em 27/01/2015 17:30 hs

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. acesso em 27/01/2015 17:30 hs
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais-em-foco> - Acesso em 08 de fev de 2016 as 16:45
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007> Acesso em 08 de fev de 2016 as 13:30
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em 04 de fev. 2016
- MAIA, Carmem [org.]. ead.br: **Experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003. [Série Universidade Virtual]
- MANTOVANI, D. M. N.; VIAN, A. B. N.; CARVALHO, L. C. **Estratégias de Aprendizagem na Educação Online: 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 no brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cirúrgica Brasileira - Vol 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 fev. 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
 PERASSINOTO, Maria Gislaine 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>. 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 fev. 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 – ISSN 1679-8678
 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 as 20:57 hs.
 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 pp.279-288, 2013. Available from:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 2175-3539. <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. <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. <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 [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)