

COMPETÊNCIAS DE ESTUDO E PENSAMENTO CRÍTICO EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Anelise Silva Dias*, Amanda H. R. Franco**, Leandro S. Almeida**, & M. Cristina R. A. Joly*

*Universidade São Francisco – São Paulo/Brasil; **Universidade do Minho – Braga/Portugal

Levando-se em conta os modelos teóricos de autorregulação, foi construída a Escala de Competências de Estudo (ECE), na qual se consideraram três grandes dimensões cognitivas-comportamentais e motivacionais autorreguladas do aluno ao longo da sua aprendizagem e realização acadêmica. A primeira dimensão inclui os comportamentos de organização do estudo, que envolve a planificação dos apontamentos e recursos necessários, bem como a gestão do tempo e participação nas aulas. A segunda dimensão volta-se para a aprendizagem dos conteúdos curriculares e monitoramento, sua aquisição e compreensão, e para as estratégias de processamento da informação e construção do conhecimento arbitradas pelo aluno. A terceira dimensão contempla os aspectos motivacionais e avaliativos, abordando a forma como o aluno regula seus interesses relacionados com o curso e as unidades curriculares. Nesta comunicação, são apresentadas as características psicométricas da escala, construída e validada no âmbito de um projecto entre Portugal e Brasil. Tecem-se, adicionalmente, algumas considerações quanto à pertinência de uma conduta autorregulada nas aprendizagens escolares, nomeadamente em apoio a um estudo ativo e eficiente do aluno, fazendo-se ainda uma aproximação ao construto de pensamento crítico.

Palavras-chave: autorregulação; competências de estudo; pensamento crítico; ensino superior

Introdução

Durante o percurso académico dos indivíduos, verificam-se várias mudanças desde o Ensino Fundamental até à chegada ao Ensino Superior, passando pelo Ensino Médio, sendo uma destas referente ao grau de exigência em cada um desses níveis académicos. Mais especificamente no Ensino Superior, a exigência é em relação à formação do estudante, que demanda a realização de diversas atividades nas quais se devem garantir condições mínimas necessárias para o enfrentamento e resolução das dificuldades frequentemente encontradas. Isto visando a formação humana e profissional almejada neste nível educacional (Carelli & Santos, 1998; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005), em que se espera uma conduta voltada para maior participação, mais iniciativa e autonomia do estudante em relação à sua aprendizagem.

Diante do exposto, pesquisas realizadas nesta área, como por exemplo a de Carelli e Santos (1998) e a de Vasconcelos e cols. (2005), evidenciam que os estudantes chegam ao nível universitário com dificuldades no processo de aprendizagem, sendo que algumas das dificuldades de adaptação ao Ensino Superior ocorrem a partir da ineficácia dos métodos de estudo utilizados. De forma que, conhecendo os problemas de seu ajustamento, sabe-se que emergem dificuldades de aprendizagem e de rendimento académico, em sua maioria, explicadas por processos de aprendizagem e métodos de estudo pouco eficazes (Almeida, 2002). Com efeito, para além das dificuldades nos métodos de estudo, pesquisas têm revelado que

a maioria dos estudantes chega à universidade com pouca competência para autorregular o seu estudo de forma eficaz (Almeida et al., 2009; Pintrich & Zusho, 2002), sendo este construto essencial no Ensino Superior.

Face a esta relevância, nos últimos anos temos desenvolvido um projecto nas Universidades do Minho (Braga, Portugal) e de São Francisco (São Paulo, Brasil), procurando conhecer e intervir nas competências autorregulatórias com que os estudantes universitários enfrentam as suas tarefas académicas de aprendizagem. Os estudos iniciais apontaram para competências diferentes em alunos de cursos de Ciências e Tecnologias e de cursos de Ciências Sociais e Humanidades, pelo que a sua avaliação será feita através de escalas distintas para um e outro grupo de alunos. Mais recentemente, o projecto de investigação procura relacionar tais competências de autorregulação na aprendizagem com o pensamento crítico dos alunos.

Autorregulação, competências de estudo e pensamento crítico

A autorregulação pode ser compreendida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios estudantes para a realização de seus objetivos, por meio da seleção de estratégias adequadas para a execução dos mesmos, da revisão sistemática de suas estratégias, bem como de seus objetivos e de seus re-direcionamentos, quando julgarem necessários (Zimmerman, 2000). Schunk (1989) destaca que só pode ser considerada como autorregulada aquela aprendizagem em que os sujeitos autogeram suas próprias atuações, sistematicamente encaminhadas para alcançar as metas de aprendizagem previamente formuladas ou elegidas por eles. Meece (1994) considera que a aprendizagem autorregulada refere-se ao controle sobre o próprio pensamento, afeto e conduta durante a aquisição de conhecimentos, acrescentando Winne (1995) a tomada de consciência pelo aluno das dificuldades que podem impedir a aprendizagem, a utilização deliberada de procedimentos (estratégias) para alcançar suas metas e o controle detalhado das variáveis afetivas e cognitivas.

Destaque é dado ao fato de que o processo de autorregulação se baseia no grau em como os estudantes estão conscientes das suas possibilidades e limitações, ou seja, é um processo ativo no qual estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, centrada no conhecimento e mediada pela utilização de estratégias apropriadas, tais como monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento. Assim, os estudantes são considerados como autorregulados quando planificam, implementam e controlam seus métodos de estudo, visando a sua aprendizagem. Para tanto, envolve o uso de estratégias de aprendizagem específicas que possibilitem ao estudante alcançar seus objetivos (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Pelo fato de existir uma grande diversidade de estratégias a serem utilizadas dependendo das condições interpessoais, contextuais e ambientais, os estudantes autorregulados se auto-avaliam a fim de verificar a eficácia das estratégias escolhidas e utilizadas (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Considerando este processo dinâmico, Zimmerman (2000) e Zimmerman e Martinez-Pons (1990) consideram a autorregulação como um processo cíclico que possui fases e componentes que se integram para uma maior eficiência da aprendizagem. Assim, de acordo com os autores citados, a autorregulação é composta por três fases, a saber, prévia, controle volitivo e autorreflexão. A fase prévia é aquela em que o estudante formula os objetivos e metas iniciais, antes da realização das atividades. A fase de controle volitivo se refere à realização das atividades para a obtenção dos objetivos iniciais propostos. E na fase de autorreflexão, o estudante avalia a eficácia das estratégias utilizadas visando o objetivo inicial, a fim de julgar a necessidade de ajustamentos durante o processo. Por consequência da autorreflexão, acaba por influenciar na “fase prévia” seguinte, no que se refere à estratégia a ser utilizada ou no esforço aplicado, determinando-se, assim, o processo cíclico da autorregulação (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, & Rúbio, 2004; Zimmerman, 2000).

Considerando as ideias principais sobre a autorregulação explanadas acima – a salientar, uma atitude ativa e comprometida do aluno, que conhece as suas características pessoais bem como a sua forma de pensar e de aprender, e que atua e se avalia de acordo com tal entendimento –, gostaríamos de fazer a sua articulação com um outro construto, dada a evidente proximidade teórica de ambos e as partilhadas implicações na prática: tal construto é o “pensamento crítico”. De uma forma muito sucinta, o pensamento crítico pode ser, essencialmente, definido como um processo de tomada de decisão que produz boas decisões (Paul, 2005). Em alternativa e de forma mais aprofundada, designa uma forma de raciocinar com duas componentes principais que se encontram proximamente interligadas: “primeiro”, a realização de condutas para a obtenção de uma meta específica estabelecida, que se traduzem nas competências de compreensão da linguagem, análise de argumentos, testagem de hipóteses, probabilidade e incerteza, e tomada de decisão e resolução de problemas; em “segundo” lugar, a disposição para cultivar este processo de raciocínio e fazer uso de tais competências nas situações de aprendizagem e do quotidiano em geral (Halpern, 2003). Os indivíduos que possuem um adequado grau de pensamento crítico definem um objetivo que pretendem ver cumprido, utilizando depois os recursos que têm disponíveis – principalmente, conhecimentos prévios e aptidões cognitivas – para obter um conhecimento suficientemente esclarecido, fundamentado e racional para, com base nele, (re)agirem (Carroll, 2005). Torna-se, assim evidente, a sua marcada componente reflexiva, considerando que é nutrido pela monitorização e avaliação da atividade pessoal na prossecução do objectivo definido previamente (Halpern, 1998; Pithers & Soden, 2000).

O pensamento crítico é apresentado como potenciando uma mais adequada tomada de decisão, logo, uma mais eficiente resolução dos problemas que surgem quotidianamente em distintas circunstâncias (Saiz & Rivas, 2010). As vantagens inerentes a esta forma de pensamento são especificamente notórias no contexto das aprendizagens escolares, dado que estas beneficiam de tal capacidade de análise da qualidade do desempenho e de avaliação do mesmo – por referência ao objectivo traçado –, ao mesmo tempo que servem de base a partir da qual os alunos podem tornar-se mais hábeis a empregar as competências de pensamento

crítico. Com efeito, o pensamento crítico tem vindo a ser associado a competências como a monitorização ou auto-avaliação, influenciando de forma positiva no rendimento escolar (Paul, 2005).

Apesar de a sua pertinência para as aprendizagens ser descrita como independente do ano escolar em que o aluno se encontra, o pensamento crítico é uma forma de raciocinar sobretudo valorizada no Ensino Superior, dado ser esse um momento decisivo na formação dos indivíduos, em que se tem em vista uma formação de qualidade e uma entrada ajustada no mercado de trabalho, onde deverão ser competentes para dar resposta aos desafios aí elicitados (Barnes, 2005). Na mesma linha, de acordo com os estudos realizados, a autorregulação também se tem revelado como um factor decisivo nesta fase da formação académica. Tendo em mente que oferece aos alunos um senso de controle e incentivo, além de proporcionar maior foco e atenção em seus métodos de aprendizagem, é um aspecto relevante para o melhor desempenho e conseqüente sucesso académico dos estudantes universitários (Lindner & Harris, 1993; Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1993).

Avaliação das competências de estudo

Considerando o impacto de uma conduta regulada e proactiva da parte dos alunos, traduzida na apropriação de um método de aprendizagem mais eficiente – e que integra competências de estudo mais ajustadas –, foi desenvolvido um projecto de construção e validação de um instrumento de avaliação dos comportamentos de estudo autorregulado dos estudantes universitários (Almeida et al., 2009), designado de Escala de Competências de Estudo para as Ciências Sociais e Humanidades (ECE-Sup (S&H)). Mais especificamente, tal escala pretende avaliar os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior. É composta por 16 itens do tipo *Likert* com seis pontos, de discordo totalmente (1 ponto) até concordo totalmente (6 pontos), agrupando-se em 3 factores. O fator 1, *Comportamentos Estratégicos de Planeamento*, contém cinco itens que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo; como exemplo, destaca-se o item 3, “Acompanho o meu estudo fazendo anotações, resumos ou esquemas”. O fator 2, *Comportamentos Estratégicos de Monitoração*, que objetiva realizar a auto-monitorização pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo, composto por cinco itens, pode ser exemplificado pelo item 15, “Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades das matérias”. E no fator 3, *Comportamentos Estratégicos de Auto-avaliação*, os seis itens reportam-se a comportamentos e a preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem sucedido, sendo por isso dependentes da existência de uma auto-reflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar, como destacado pelo item 2, “Interpreto os bons resultados académicos como uma recompensa ao meu esforço”. A aplicação é coletiva, com duração média de 15 minutos.

O estudo de Almeida e cols. (no prelo) revela as qualidades psicométricas da escala na sua versão para alunos dos cursos de Ciências Sociais e Humanidades. A versão da escala para alunos de Ciências e Tecnologias mantém-se, ainda, numa fase bastante inicial de construção (as unidades curriculares e os formatos de ensino, de aprendizagem e de avaliação específicos destes dois grupos de cursos justificam as dificuldades encontradas quando no início se procurou construir e validar uma única escala.) A análise fatorial exploratória revelou que os itens se agruparam nos três fatores, indicando cargas fatoriais bastante altas que variaram de 0,49 a 0,79 e comunalidade acima de 35%. O fator 1 explica 17,7% da variância, o fator 2 explica 17,7% de variância e o fator 3 explica 17,9% da variância. A análise da precisão foi realizada por meio da consistência interna dos itens (alfa de Cronbach) para cada um dos três fatores: constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 para o fator 1, 0,77 para o fator 2 e de 0,76 para o fator 3. Deve-se considerar, ainda, que os resultados nas três dimensões se encontram bastante correlacionados, como seria de esperar de acordo com o construto teórico da auto-regulação. Os coeficientes de correlação produto-momento de Pearson situaram-se entre 0,67 (dimensão 1 e 3) e 0,73 (dimensão 1 e 2). De igual modo, as correlações entre os itens e o total dentro de cada um dos três fatores situaram-se acima de .20, apontando no sentido da validade interna dos itens da escala.

De acrescentar que novos estudos com esta escala estão em curso, considerando que a mesma foi construída com base nas estratégias relatadas pelos estudantes e de acordo com o modelo teórico de Zimmerman (2000) e de Zimmerman e Martinez-Pons (1990). Atendendo a que o modelo proposto de autorregulação estabelece um *continuum* de regulação visando a aprendizagem e que os estudantes autorregulados são participantes ativos nesse processo (Zimmerman, 1989), os nossos estudos prolongam-se agora para analisar o impacto de tais competências no rendimento escolar dos alunos e em outras dimensões da sua vida académica; por exemplo, se tais competências autorregulatórias se desenvolvem à medida que os estudantes avançam nos respetivos cursos.

Algumas características são comuns aos estudantes que autorregulam a sua aprendizagem, a saber, são conscientes da utilidade do processo de autorregulação de forma a potencializar o sucesso académico; concedem grande importância à utilização de estratégias de aprendizagem; supervisionam a eficácia de seus métodos e estratégias de aprendizagem; e respondem a esta informação de diversas formas, que podem ir desde a modificação de suas auto-percepções até à substituição de uma estratégia por outra que seja considerada mais eficaz. Para eles, a auto-regulação desempenha um papel de destaque, tais como os auto-esquemas, a auto-eficácia e o valor que se dá ao sucesso académico (Zimmerman, 1989). Face a estas considerações, importa junto de pequenos grupos, através de entrevistas e da consulta dos seus dossiês de estudo, verificar em que medida tais comportamentos usuais de estudo se relacionam com as suas competências de aprendizagem autorregulada.

Considerações finais

Embora o presente artigo se foque mais explicitamente na autorregulação, fazendo-se referência à ECE – instrumento construído com a finalidade de captar as competências de estudo autorregulado –, é nosso objectivo, com o presente projeto de investigação, estudar a pertinência da autorregulação e do pensamento crítico no contexto das aprendizagens escolares, bem como os elos que aproximam ambos os construtos no Ensino Superior. Apesar das especificidades de cada um, há pontos em comum a que importa atender. Dos aspectos a que ambos se reportam e que procuram veicular, aquele que mais se evidencia é a importância conferida ao aluno, à sua reflexão e à atitude ativa face ao conhecimento e à resolução de problemas. Com efeito, ao aluno cabe a responsabilidade de tomar posse do controlo das rédeas das suas aprendizagens, através da adopção de uma atitude proactiva e comprometida, traduzida em condutas próprias a um desempenho de maior qualidade. Parte dos desafios atuais do Ensino Superior, a nível internacional, passa por uma maior co-responsabilização dos estudantes pela sua aprendizagem e resultados académicos.

Não obstante a pertinência associada a cada um que é veiculada pela literatura, bem como a importância que pretendemos transmitir no presente artigo, verifica-se, regra geral, que os alunos não exibem características e condutas de autorregulação e/ou do pensamento crítico. Tal realidade é particularmente preocupante no Ensino Superior, dado ser esta uma fase decisiva do percurso académico e de formação pessoal e social. À semelhança da autorregulação, em relação à qual se verifica que os alunos do Ensino Superior apresentam ainda limitações numa autónoma e eficiente gestão das suas aprendizagens, também o pensamento crítico é esquecido e as suas competências descuradas no currículo formal e informal. A título de exemplo, vários autores apontam a ênfase excessiva na transmissão, memorização e evocação de conhecimentos (Paul, 2005; Pithers & Soden, 2000). Uma das hipóteses que se pode colocar é que estará a faltar um foco concreto do ensino na leccionação destas aptidões, considerando que tais características e competências acabam por não se poderem desenvolver de forma intuitiva (Saiz & Rivas, 2010).

Para terminar, será de valia aprofundar esta área, com vista a detectar mais aprofundadamente quais são os esforços que devem ser implementados para mudar o currículo, como forma de incluir o ensino-aprendizagens de competências úteis, não apenas no contexto escolar, mas igualmente profissional e mesmo pessoal. Para tal, a escala ECE revela ser um instrumento de avaliação detentor de adequadas características psicométricas, podendo ser utilizado em estudos futuros para maior compreensão dos construtos aqui tratados e das vivências académicas dos estudantes, visando-se a promoção de atitudes e condutas autorreguladas de aprendizagem e de pensamento crítico.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 155-165.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Pereira, A., Joly, M. C. R. A., Donaciano, B., Mendes, T., & Ribeiro, M. S. (2009). Escala de Competências de Estudo (ECE-Sup): Fundamentos e construção. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca. X. M. Peralbo (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4282-4292). Braga: CIED – Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Joly, M. C. R. A., Monteiro, S. C., Donaciano, B., Pereira, A. S., & Dias, A. S. (no prelo). Estudo exploratório pela análise fatorial da escala de competência de estudo para Brasil e Portugal. *Psicologia: Educação e Cultura*.
- Barnes, C. A. (2005). Critical thinking revisited: Its past, present, and future. *New Directions for Community Colleges, Summer 2005*, 5-13.
- Carelli, M. J. G., & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 265-278.
- Carroll, R. (2005). *Becoming a critical thinker: A guide for the new millennium (2nd ed.)*. Boston: Pearson Custom Publishing.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (4th ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Lindner, R. W., & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16, 29-37.
- Meece, J. L. (1994). The role of motivation on self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges, Summer 2005*, 27-38.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42, 237-249.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de autorregulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8, 141-157.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2010). Mejorar el pensamiento crítico contribuye al desarrollo personal de los jóvenes? In H. J. Ribeiro & J. N. Vicente (Eds.), *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da Filosofia* (pp. 39-52). Coimbra: Unidade I & D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-207.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 195-202.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.