



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 73-93.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ACADÊMICO: ANÁLISE COM ESTUDANTES DE MEDICINA

Bruna Casiraghi
Tainá Aimé E. Lourenço
Leandro S. Almeida
Evely Boruchovitch

Resumo

As estratégias de aprendizagem se relacionam com a aquisição, armazenamento e utilização do conhecimento, capacitando o estudante a autoavaliar o seu processo de aprender. O presente trabalho objetivou avaliar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes de medicina e seu impacto no rendimento acadêmico. Participaram 252 estudantes de medicina do 1º ao 6º ano, com média de idades em torno dos 22 anos e de ambos os sexos. A coleta de dados se deu por meio de formulário eletrônico, utilizando como instrumento a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) e um questionário socioeconômico. Os resultados obtidos revelaram que os alunos utilizam diferentes estratégias de aprendizagem e possuem um rendimento acadêmico médio acima do estabelecido para a aprovação. Não foram encontradas correlações entre o coeficiente de rendimento e os diferentes fatores da escala de estratégias de aprendizagem. Este dado sugere a necessidade de se avaliar, tanto as estratégias de aprendizagem quanto o rendimento acadêmico, considerando o contexto educacional geral, os aspectos institucionais e relativos a prática docente e aos procedimentos instituídos de avaliação dos conhecimentos dos estudantes.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem; Rendimento Acadêmico; Ensino Superior; Educação médica.

Abstract

Learning strategies relate to the acquisition, storage and use of knowledge, enabling students to self-evaluate their learning process. This study aimed to evaluate the learning strategies used by medical students and their impact on academic performance. From 1st to 6th year, 252 medical students participated, with an average age of 22 years old and of both sexes. Data were collected through an electronic form, using as an instrument the Scale of Learning Strategies for University Students and a socioeconomic questionnaire. The results obtained revealed that the students use different learning strategies and have an average academic performance above that established for approval. No correlations were found between the academic achievement global score and



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

the different factors of the learning strategies scale. This data suggests the need to evaluate both learning strategies and academic performance, considering the general educational context, institutional characteristics and aspects related to teaching practice and the established procedures for evaluating students' knowledge.

Keywords: Learning Strategies; Academic performance; Higher education; Medical education.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior desempenha um papel primordial, tanto no desenvolvimento pessoal dos estudantes, como no avanço da ciência e do conhecimento e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Mais do que adquirir conhecimentos técnicos e conceituais, espera-se que esta etapa do ensino promova mudanças significativas no potencial de solucionar problemas, tomar decisões acertadas e aprender constantemente (Almeida & Franco, 2010; Dias et al., 2011).

Para que os objetivos do Ensino Superior sejam efetivados, são necessárias ações no âmbito das instituições e também do estudante. Às instituições de ensino, e aos professores, cabe reformular e desenvolver estratégias de ensino adequadas às necessidades atuais e que permitam ao estudante apreender as competências teórico-práticas próprias da carreira profissional cursada, além do desenvolvimento cognitivo e do pensamento crítico (Anastasiou & Alves, 2006; Pimenta & Anastasiou, 2008; Pineda-Báez et al., 2011; Saiz et al., 2020). O estudante, por sua vez, deve assumir seu protagonismo na aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal, agindo de forma ativa e autônoma (Almeida, 2002). Assim, espera-se que os estudantes universitários apresentem bom processamento da informação, capacidade de tomada de decisão, planejamento e responsabilidade pelas próprias ações. Características e qualidades essas do estudante autorregulado que devem ser fomentadas durante a escolarização (Boruchovitch & Gomes, 2019; Simão & Frison, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011).



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Os estudos sobre a autorregulação apontam, de forma consensual, o gerenciamento do processo cognitivo, das emoções, da motivação e do comportamento como aspectos fundamentais deste constructo. Revelam também que as estratégias de aprendizagem e as variáveis afetivas e motivacionais são fundamentais para a aprendizagem autorregulada (Boruchovitch, 2014; Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Panadero, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011).

De acordo com a Psicologia Cognitiva, com base na teoria do processamento da informação, as estratégias de aprendizagem (EA) são procedimentos ou atividades que favorecem a aquisição, o armazenamento e a utilização dos conhecimentos, ajudando os estudantes a aprender mais e melhor (Casiraghi et al., 2020; Dembo, 1994; Gagne et al., 1997; Pozo, 2002). As EA se inserem como instrumentos potencializadores do processamento da informação por viabilizarem, de modo diversificado, o planejamento, o monitoramento e a recuperação dos conhecimentos adquiridos, capacitando o estudante a melhorar seu desempenho acadêmico (Caliatto et al., 2017; Oliveira et al., 2009).

Existem várias taxionomias e classificações para as estratégias de aprendizagem (Dembo, 1994; Garner & Alexander, 1989; McKeachie et al., 1987; Weinstein & Acee, 2018; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Alguns autores consideram que EA podem ser classificadas em duas grandes categorias: cognitivas e metacognitivas (Dembo, 1994; Garner & Alexander, 1989). As estratégias cognitivas auxiliam a organização, elaboração e aplicação das informações de modo direto pelos estudantes. Já as estratégias metacognitivas estão relacionadas com reflexão do aluno sobre sua própria aprendizagem e são consideradas mais complexas por envolverem o planejamento, monitoramento e regulação das atividades de aprendizagem (Oliveira et al., 2017; Boruchovitch & Santos, 2006; Dembo, 2001). Diversos autores defendem que a utilização de estratégias metacognitivas favorecem o bom rendimento acadêmico, visto que auxiliam o aluno a refletir sobre seu



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

processo de aprendizagem de modo que ele consiga buscar novas soluções e superar desafios (Darroz et al., 2018; Marini & Boruchovitch, 2014; McCombs, 2017; Portilho, 2006; Zimmerman, 1990).

É importante destacar que, a despeito da sua importância, muitos alunos não possuem um conjunto diversificado de estratégias de aprendizagem ou não as utilizam com frequência (Lins et al., 2011; Perassinoto et al., 2013; Oliveira et al., 2017). Lins e colaboradores (2011) identificaram que estudantes conseguem perceber suas dificuldades e monitorar sua aprendizagem, contudo não sabem como planejar ações para melhorá-las

A importância das EA para a aquisição de conhecimento é consagrada na literatura. Pesquisas, tanto em âmbito nacional como internacional, revelam a relação positiva entre o comportamento estratégico e o sucesso acadêmico (Fluminhan et al., 2019; Martins & Santos, 2019; Marini & Boruchovitch, 2014; Rotgans & Schmidt, 2012; Tinajero et al., 2012; Weinstein & Acee, 2018; B. J. Zimmerman & Schunk, 2011).

Sendo o sucesso acadêmico um conceito amplo, multidimensional e de difícil avaliação, o rendimento acadêmico, no formato de notas ou conceitos, é o critério mais comumente utilizado para avaliar o sucesso dos estudantes (Araújo, 2017; Isaza Valencia, 2014; Valadas et al., 2014). Especificamente no curso de medicina, devido à necessária articulação entre competências, habilidades e atitudes contempladas pela Diretriz Curricular Nacional (DCN), fica ainda mais evidente a necessidade dos acadêmicos atuarem como protagonistas da sua formação e serem capazes de aprender continuamente (Casiraghi & Aragão, 2020). Desse modo, a utilização de EA é essencial e contribui não apenas para o desempenho durante a graduação, mas também para a necessidade de aprendizado constante durante os anos de atividade profissional (Barreto et al., 2019).

Pesquisas internacionais sobre as estratégias de aprendizagem e estudantes de medicina abordam o uso e a eficácia de estratégias específicas, como, por exemplo, mapas mentais e mapas conceituais (D'Antoni et al., 2010;



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Pudielko et al., 2012; Schmidmaier et al., 2011; Torre et al., 2007). Bickerdike e colaboradores (2016), ao estudarem o uso de estratégias de aprendizagem e o rendimento acadêmico em escolas médicas irlandesas identificaram correlação positiva entre rendimento e gerenciamento de esforço e estudo organizado, resultado similar ao encontrado por Shin e colaboradores (2010), ao investigar estudantes de medicina de primeiro ano, cujos resultados indicaram que estudantes com alto desempenho pontuaram mais na maioria das estratégias de aprendizagem do que os com baixo rendimento. Embora tenha havido diversas iniciativas de pesquisadores brasileiros em analisar as estratégias de aprendizagem e o rendimento acadêmico em estudantes de diferentes níveis de escolaridade, poucas abordaram essas variáveis conjuntamente entre estudantes de medicina (Barreto et al., 2019; Silva, 2017).

Desse modo, considerando a importância das EA para um desempenho acadêmico bem-sucedido e a relevância dessas estratégias para acadêmicos do curso de medicina, aliada à escassez de estudos sobre esse tema no Brasil, este artigo tem como objetivo identificar e analisar as EA utilizadas por estudantes de medicina, bem como avaliar sua relação com o rendimento acadêmico desses alunos.

MÉTODOS

Participantes

Participaram deste estudo 252 estudantes do curso de Medicina, provenientes de uma instituição privada do interior do Rio de Janeiro, Brasil. Como a instituição tem, em média, 700 matrículas na medicina, a amostra obtida corresponde a mais de 1/3 dos alunos do curso. As idades variaram de 18 a 58 anos com média de 22,35 anos (DP = 4,21), de ambos os sexos, sendo a maior parte do sexo feminino (65,1%). Responderam à pesquisa alunos de todos os anos de formação, sendo 47 (18,7%) do primeiro ano; 65 (25,8%) do segundo ano; 37 (14,7%) do terceiro ano; 44 (17,5%) do quarto ano; 32 (12,7%) do quinto ano e 27 (10,7%) do sexto e último ano.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Quanto ao grau de instrução dos pais, a maior taxa reportou-se ao Ensino Superior completo, tanto do lado materno, 167 (66,30%), quanto do lado paterno, 122 (48,40%). Quando questionados sobre o curso, 38 (15,1%) estudantes não tinham o curso de Medicina como primeira opção de carreira e 187 (74,2%) referiram não frequentar a instituição de primeira opção. Indagados sobre a necessidade de sair da casa dos pais para ingressar no Ensino Superior, 127 (50,4%) informaram que houve necessidade de mudança.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos de avaliação: um questionário socioeconômico, desenvolvido para esta pesquisa, e a *Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U*; Boruchovitch & Santos, 2015) cujas características psicométricas foram avaliadas e validadas em estudo anterior, utilizando-se neste artigo o modelo multidimensional testado (Casiraghi, Almeida, & Boruchovitch, submetido).

Questionário socioeconômico: solicitava ao estudante as seguintes informações: idade, sexo, grau de instrução da mãe e do pai, se o curso escolhido era sua primeira opção, se a instituição que frequentava era a primeira opção e se precisou sair da casa dos pais para frequentar o ensino superior.

Escala de avaliação das Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U; Boruchovitch & Santos, 2015): tem o objetivo de avaliar a frequência de uso das estratégias de aprendizagem no ensino superior e contém itens no formato tipo Likert com quatro possibilidades de resposta, “Sempre, Às vezes, Raramente e Nunca” de modo que, quanto maior o escore obtido, mais estratégico tende a ser o aluno. Um estudo anterior de validação da escala reteve 19 itens, de 35 dos seus originais, com cargas fatoriais satisfatórias, distribuídos em três fatores: 10 de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva ($\alpha = 0,83$); 5 de Autorregulação dos Recursos Internos e



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Contextuais ($\alpha= 0,80$) e 4 de Autorregulação Social ($\alpha= 0,74$) (Casiraghi, Almeida, & Boruchovitch, submetido).

Procedimentos

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com número 96352018.5.0000.5237, foi realizada a coleta de dados por meio de formulário eletrônico disponibilizado através de *link* ou *QR Code* por meio de contato direto, por e-mail ou pelas redes sociais. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e deram o seu consentimento informado para sua livre participação. Os nomes e números de matrícula dos alunos foram solicitados para possibilitar o recolhimento dos dados de coeficiente acadêmico e todas as medidas foram tomadas para garantir o sigilo e a segurança dos dados.

Os dados de coeficiente acadêmico (CR), calculados a partir da média dos alunos em todos os períodos cursados até o momento da coleta dos dados, foram obtidos no banco de dados da instituição utilizando a matrícula disponibilizada pelos alunos. O CR nesta instituição varia de zero a dez, sendo que a nota necessária para aprovação é de sete, em um modelo de ensino modular e integrado.

As análises estatísticas foram realizadas usando o software IBM/SPSS Statistics for Windows (versão 26.0). Foram criados scores das variáveis em estudo mediante a soma das respostas aos itens de cada dimensão. Realizaram-se análises descritivas e testes estatísticos de comparação de médias. De acordo com o ano de formação, os estudantes foram agrupados por ciclos, conforme nomenclatura corrente nos cursos de medicina, considerando os dois primeiros anos de formação como “ciclo básico”, o terceiro e quarto ano como “ciclo clínico” e os dois últimos anos como “internato”.

RESULTADOS

Os resultados descritivos (Tabela 1) indicam médias altas, mais próximas das notas máximas, tanto com relação ao coeficiente de rendimento



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

(CR) como nos diferentes fatores da escala de EA, apresentando o escore médio maior que 80% do escore total em Autorregulação cognitiva e metacognitiva (81%) e em Autorregulação dos recursos internos e contextuais (85%) e de 75% na Autorregulação social. Os valores de assimetria (A) e curtose (K), para o CR e a escala em estudo, mostraram-se menores que 1, assumindo-se, assim, uma distribuição normal dos resultados na presente amostra, mesmo se tratando de um público específico e tendendo para a homogeneidade em alguns aspectos.

Tabela 1

Resultados descritivos do CR e da EEA-U

	Média	DP	A	K	Mínimo	Máximo
Coefficiente de Rendimento	7,98	0,68	0,35	-0,41	6,3	9,7
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	32,50	3,72	-0,72	0,81	18	40
Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	17,10	2,62	-0,84	0,13	9	20
Autorregulação Social	11,94	2,36	-0,26	-0,42	5	16

Fonte: bases de dados pesquisa.

A análise da correlação não mostrou resultados significativos entre o CR e os fatores da escala de EA (Tabela 2). Foram encontradas correlações significativas e positivas altas e moderadas, respectivamente, somente entre a Autorregulação cognitiva e metacognitiva e os dois outros fatores da escala (Autorregulação dos recursos internos e contextuais e Autorregulação social).

Tabela 2

Correlação entre CR e os diferentes fatores da EEA-U

	CR	ACM	ARIC	AS
CR				
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	0,067			
Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	0,044	,722**		
Autorregulação Social	-0,101	,369**	0,076	

Nota. CR = Coeficiente de Rendimento; ACM = Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; ARIC = Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais; AS = Autorregulação Social.

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: bases de dados pesquisa.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

A correlação entre o CR, as estratégias de aprendizagem e indicadores socioeconômicos (Tabela 3) apresentou pouca convergência. O CR apresentou correlação significativa positiva com ciclo e negativa com o fato de o aluno frequentar a instituição de primeira opção e se ele teve que sair da casa dos pais para frequentar o ensino superior.

Tabela 3
Correlação entre CR, estratégias de aprendizagem e variáveis socioeconômicas

	CR	ACM	ARIC	AS
Ciclo	.166**	-.171**	-.068	-.122
Sexo	.023	.073	.145*	.044
Grau de instrução da mãe:	.059	-.049	.034	-.075
Grau de instrução do pai:	.066	-.051	-.046	-.121
O curso escolhido era sua primeira opção de carreira?	.012	.141*	.178**	-.035
A instituição que frequenta era sua primeira opção?	-.226**	.041	-.053	.07
Para frequentar o ensino superior teve que sair de casa dos pais?	-.142*	-.095	-.087	.002

Nota. CR = Coeficiente de Rendimento; ACM = Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; ARIC = Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais; AS = Autorregulação Social.

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades). *A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: bases de dados pesquisa.

Ao analisar a correlação entre os itens da escala e o CR, somente em cinco itens, as correlações foram significativas com o desempenho acadêmico, sendo uns correlacionados pela positiva e outros pela negativa. Tais itens são apresentados na Tabela 4.



Correlação entre Itens da EEU-A e CR

	R	p
Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.	,169	0,007
Ler os textos indicados pelo professor.	,138	0,029
Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	-,125	0,047
Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.	-,160	0,011
Administrar seu tempo de estudo.	,135	0,032

Fonte: bases de dados pesquisa.

DISCUSSÃO

Cursar medicina, no Brasil, é um sonho de muitos jovens, pois significa adquirir um status social e uma possibilidade de renda bem acima da média da população em geral. Contudo, não é acessível a todos, pois o número de vagas em instituições públicas e gratuitas é muito pequeno e o maior número se forma em instituições particulares, com valores de mensalidade que podem superar a faixa de dez salários mínimos. Consequentemente, é esperado que, em uma amostra de estudantes de uma instituição particular, a grande maioria não tivesse esta instituição como primeira opção e almejasse o ingresso em instituições públicas. A preparação prévia para entrada em uma instituição pública, com alta concorrência e exigência de notas altas nos processos seletivos, podem explicar, pelo menos parcialmente, a correlação entre não frequentar (negativa) a instituição de primeira escolha e o CR.

Observam-se altas médias referentes ao CR e ao uso das estratégias de aprendizagem, indicando que os estudantes de medicina reportam utilizar diferentes estratégias e possuem um rendimento acadêmico médio acima do estabelecido para a aprovação. No entanto, não foram encontradas correlações entre o CR e os diferentes fatores da escala de estratégias de aprendizagem. Tais dados contradizem os estudos na área, que indicam que o uso de estratégias de aprendizagem favorece o sucesso acadêmico (Fluminhan



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

et al., 2019; Martins & Santos, 2019; Marini & Boruchovitch, 2014; Rotgans & Schmidt, 2012; Tinajero et al., 2012; Weinstein & Acee, 2018; B. J. Zimmerman & Schunk, 2011).

Como apontado anteriormente, o sucesso acadêmico é uma variável complexa e multifacetada, devendo ser avaliada considerando aspectos da instituição, dos docentes e dos discentes. Para além do esforço ou das estratégias adotadas pelos estudantes, deve-se levar em consideração as estratégias de ensino e os métodos avaliativos, que interferem não apenas no resultado direto, mas também no próprio esforço dispendido como nas estratégias escolhidas. Estudos anteriores em um curso de medicina (Casiraghi & Aragão, 2020) revelaram que as avaliações enfatizavam conhecimentos teóricos e memorização, em detrimento de questões que envolvessem análise de casos, raciocínio clínico e resolução de problemas. Avaliações que favoreçam o uso de processos cognitivos voltados a retenção e memorização, a despeito de raciocínios voltados a análise, a síntese e ao pensamento crítico poderiam explicar o fato de indivíduos com perfil mais estratégicos não alcançarem melhores resultados, tendo em vista que tais competências não são as mais privilegiadas.

A análise dos itens referentes às estratégias de aprendizagem que possuem correlação com o coeficiente de rendimento reforçam parcialmente a hipótese levantada ao indicar, por um lado, que alunos que estudam “escrevendo com suas palavras”, atividade reconhecida como promotora de aprendizagem significativa (Moreira, 2006), obtém resultados menores. Por outro, revela que comportamentos como ler o texto indicado pelo professor aparecem como correlacionados positivamente com o rendimento, o que explicita o sucesso associado ao engajamento em ações que sabidamente muito favorecem à aprendizagem, mas não necessariamente revelam maior autonomia dos estudantes na produção do conhecimento. Essa autonomia, embora muito importante, nem sempre é valorizada em atividades que valem nota no Ensino Superior.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Chama a atenção o fato de 15,1% dos estudantes relatarem que a medicina não era o curso de primeira opção, o que apesar de ser uma porcentagem baixa, possui importância considerando o elevado grau de dificuldade para o acesso ao curso. Nesse sentido, essa porcentagem pode estar relacionada com alguns fatores motivadores como a influência dos pais e as expectativas do estudante em busca de ascensão profissional, independência financeira e reconhecimento social, comumente atribuídos à carreira médica (Noronha et al., 2014). O fato de estar num curso de primeira escolha não tem correlação com o rendimento acadêmico, porém está correlacionado à autorregulação cognitiva e metacognitiva e à autorregulação dos recursos internos e contextuais, o que poderia sugerir uma maior motivação para o estudo nestes indivíduos, levando a se dedicar mais e de forma mais organizada (Alcará & Santos, 2013; Castro et al., 2016).

O rendimento acadêmico aumenta conforme os acadêmicos de medicina avançam nos ciclos, o que pode ser explicado pela necessidade de adaptação ao Ensino Superior nos primeiros períodos, assim como pelo aumento sucessivo de atividades práticas no currículo e, conseqüentemente, na avaliação. Em contrapartida, a autorregulação cognitiva e metacognitiva diminui conforme o estudante progride nos ciclos, revelando uma postura menos estratégica ao final do curso do que no começo, o que é incongruente com a necessidade de formar sujeitos capazes de aprenderem sozinhos ao longo da vida. Esse dado foi inusitado e merece ser alvo de pesquisas futuras. Como o instrumento utilizado foi de autorrelato, sugere-se que estudos com base na observação do comportamento estratégico possam ser conduzidos.

Não sair da casa dos pais é um fator associado a um rendimento melhor, se comparado aos que saíram, revelando que a distância da família, a necessidade de organizar e manter sua residência ou, ainda, a maior liberdade para participar de atividades sociais, podem atrapalhar a produtividade e as notas. A saída da casa dos pais é apontada por diferentes



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

estudos sobre a qualidade de vida e a adaptação ao Ensino Superior como um fator importante a ser considerado neste processo (Araújo et al., 2016; Oliveira & Dias, 2014; Vizzotto et al., 2017), no entanto, estudos específicos com estudantes de medicina apontam que os acadêmicos não consideram que isso pode prejudicar a aprendizagem (Lima et al., 2016) e associam esta saída a sensação de liberdade (Tanaka et al., 2016).

As mulheres mostraram-se mais autorreguladas com relação aos recursos internos e contextuais, indicando que tendem a organizar melhor suas tarefas, contextos e espaços de estudo, apesar do sexo não se mostrar como uma variável explicativa nem do rendimento acadêmico, nem do relato de uso de estratégias de aprendizagem na presente amostra. Estes dados corroboram os achados de Anjos & Aguilar-da-Silva (2017), também com estudantes de medicina, nos quais as mulheres apresentaram melhores desempenhos em vários aspectos relacionados aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou avaliar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes de medicina e seu impacto no rendimento acadêmico. Investigações nesta perspectiva no Brasil, embora revestidas de ineditismo, deparam-se com a dificuldade de contextualização dos resultados e de sua contraposição com realidades similares.

A utilização das estratégias de aprendizagem pode, e deve, variar de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos, além das características dos conteúdos estudados ou dos próprios estudantes. Assim, ressalta-se que, embora os resultados deste estudo não tenham constatado relação significativa das estratégias de aprendizagem com o coeficiente acadêmico, é relevante compreendê-las como ferramentas eficazes no processo de ensino-aprendizagem, tal como defende a literatura.

Outro aspecto importante de ser considerado é a incorporação dos recursos tecnológicos no ensino e na aprendizagem, levando os estudantes a



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

fazerem uso da tecnologia e incorporarem, e até desenvolverem, novas estratégias baseadas em outras formas de conexão, apresentação, aquisição de informação e interação. Com isso, a atualização constante das escalas produzidas com a finalidade de avaliar as estratégias de aprendizagem nos parece indispensável para permitir uma avaliação mais efetiva dos comportamentos dos estudantes.

Os resultados observados indicam a necessidade de avaliar, tanto as estratégias de aprendizagem quanto o rendimento acadêmico, considerando o contexto educacional geral, os aspectos institucionais e relativos a prática docente. A interrelação entre os métodos de ensino e de avaliação adotados e o comportamento estratégico dos estudantes deve ser alvo de novas investigações e de ações práticas que favoreçam a autonomia e a capacidade de aprender constantemente, competências esperadas dos egressos do Ensino Superior.

Ao avaliar dois fenômenos complexos, como o rendimento acadêmico e o uso de estratégias de aprendizagem, a investigação não objetiva chegar a respostas definitivas ou explicações simplificadas, mas, frente a relevância do tema, a busca pelo conhecimento dos aspectos intervenientes dos dois constructos estudados e a correlação entre elas permite uma compreensão, mesmo que preliminar, do fenômeno, além de indicar direções importantes para a continuidade da investigação da temática.

REFERÊNCIAS

Alcará, A. R., & Santos, A. A. A. dos. (2013). Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. *Psico*, 44(3), 411–420.

Almeida, L., & Franco, A. (2010). Pensamiento crítico: Su relevancia para la educación en una sociedad cambiante. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29, 175–195.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155–165. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>

Anastasiou, L. das G. C., & Alves, L. P. (2006). *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. UNIVILLE.

Anjos, D. R. L. dos, & Aguilar-da-Silva, R. H. (2017). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): Avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 105–123.

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4(2), 132–141.

Araújo, A. M., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano || Anticipated adaptation difficulties to higher education: a study with first-year students. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>

Barreto, I. D. P., Gomes, P. A., Furlaneto, I. P., Barreto, B., Barreto, I. D. P., Gomes, P. A., Furlaneto, I. P., & Barreto, B. (2019). Evaluation of Self-Directed Learning Strategies in Students of a Medicine Course in Belém – Pará. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(4), 36–46. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n4rb20180190>

Bickerdike, A., O’Deasmhunaigh, C., O’Flynn, S., & O’Tuathaigh, C. (2016). Learning strategies, study habits and social networking activity of undergraduate medical students. *International Journal of Medical Education*, 7, 230–236. <https://doi.org/10.5116/ijme.576f.d074>

Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=282332826003>

Boruchovitch, E., & Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?* Editora Vozes.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Boruchovitch, E., & Santos, A. A. D. (2006). Estratégias de aprendizagem: Conceituação e avaliação. In A. P. Noronha, F. F. Sisto, & A. A. D. Santos (Orgs.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp. 107–124). Vetor.

Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. dos. (2015). Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 19–27. <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201504>

Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73–84. <https://doi.org/10.21826/2179-58002016727584>

Caliatto, S. G., Cunha, N. de B., & Oliveira, S. M. da S. S. (2017). Estratégias de aprendizagem: Uma comparação entre cursos superiores. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 0(01), 103–107. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2306>

Casiraghi, B., & Aragão, J. C. S. (2020). Metavaliação no ensino superior: Raciocínio clínico em provas de Medicina. *Estudos em Avaliação Educacional*, 31(76), 219–230. <https://doi.org/10.18222/eae.v31i76.4550>

Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista e-psi: revista eletrônica de psicologia, educação e saúde*, 9(1), 27–38.

Castro, J. X., Miranda, G., & Leal, E. (2016). Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(1), 080–097.

D’Antoni, A. V., Zipp, G. P., Olson, V. G., & Cahill, T. F. (2010). Does the mind map learning strategy facilitate information retrieval and critical thinking in medical students? *BMC Medical Education*, 10(1), 61. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-61>

Darroz, L. M., Trevisan, T. L., & Rosa, C. T. W. da. (2018). Estratégias de aprendizagem: Caminhos para o sucesso escolar. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 14(Extra 29), 93–109.

Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed). Longman.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough - future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23–35. JSTOR.

Dias, A. S., Franco, A. H. R., Almeida, L. S., & Joly, C. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 4647–4654. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15662>

Fluminhan, C. S. L., Murgo, C. S., Fluminhan, C. S. L., & Murgo, C. S. (2019). Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019190>

Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1997). *The Cognitive Psychology of school learning* (Edição: 2). Allyn & Bacon.

Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143–158. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2

Isaza Valencia, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: Una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros*, 12(2). <https://doi.org/10.15665/re.v12i2.267>

Lima, R. L. de, Soares, M. E. C., Prado, S. N. do, & Albuquerque, G. S. C. de. (2016). Estresse do Estudante de Medicina e Rendimento Acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(4), 678–684. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e01532015>

Lins, M. R. C., Araujo, M. R., & Minervino, C. A. da S. M. (2011). Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 63–70. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100007>

Marini, J. A. da S., & Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 102–126.

Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. dos. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: Estudo correlacional. *Psicol. esc. educ*, e176346–e176346.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

McCombs, B. L. (2017). Historical Review of Learning Strategies Research: Strategies for the Whole Learner—A Tribute to Claire Ellen Weinstein and Early Researchers of This Topic. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00006>

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G., & Smith, D. A. F. (1987). *Teaching and Learning in the College Classroom. A Review of the Research Literature (1986) and November 1987 Supplement*. <https://eric.ed.gov/?id=ED314999>

Moreira, M. A. (2006). Aprendizagem significativa subversiva. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.289>

Noronha, M. A. N., Carvalho, A. E. V., & Cezar Augusto Muniz, C. A. M. (2014). Motivações e expectativas dos calouros de medicina. *Revista Paraense de Medicina*, 6.

Oliveira, C. T. de, & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, 45(2), 187–197.

Oliveira, K. L. de, Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. dos. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: Evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 531–536. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400008>

Oliveira, K. L. de, Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2017). Estratégias de aprendizagem no ensino médio brasileiro: Uma análise exploratória dos resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 337–341. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3041>

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351–359.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2008). *Docência no ensino superior*. Cortez Editora.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: La función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119–135.

Portilho, E. M. L. (2006). As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina. In M. I. de M. Maluf (Org.), *Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade* (pp. 47–59). Editora Vozes.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres: A Nova Cultura da Aprendizagem*. Artmed.

Pudelko, B., Young, M., Vincent- Lamarre, P., & Charlin, B. (2012). Mapping as a learning strategy in health professions education: A critical analysis. *Medical Education*, 46(12), 1215–1225. <https://doi.org/10.1111/medu.12032>

Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2012). The Intricate Relationship between Motivation and Achievement: Examining the Mediating Role of Self-Regulated Learning and Achievement-Related Classroom Behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 197–208.

Saiz, C., Rivas, S. F., & Almeida, L. S. (2020). Los cambios necesarios en la Enseñanza Superior que seguro mejorarían la calidad de la educación. *Revista e-psi : revista eletrônica de psicologia, educação e saúde*, 9(1), 9–26.

Schmidmaier, R., Ebersbach, R., Schiller, M., Hege, I., Holzer, M., & Fischer, M. R. (2011). Using electronic flashcards to promote learning in medical students: Retesting versus restudying. *Medical Education*, 45(11), 1101–1110. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04043.x>

Shin, H.-I., Jeon, W. T., Yang, E. B., Shin, H.-I., Jeon, W. T., & Yang, E. B. (2010). Relationship between Learning Strategies and Academic Achievement in Medical College and Graduate Medical School Students. *Korean Journal of Medical Education*, 22(3), 197–204. <https://doi.org/2010.22.3.197>

Silva, M. L. da. (2017). *Estratégias de aprendizagem: um estudo do ensino médio e superior*. Universidade do Vale do Sapucaí.

Simão, A. M. da V., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 0(45), 02–20.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Tanaka, M. M., Furlan, L. L., Branco, L. M., & Valerio, N. I. (2016). Adaptação de Alunos de Medicina em Anos Iniciais da Formação. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(4), 663–668. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e00692015>

Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, M. F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 105–113. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000100013>

Torre, A. P. D. M., Daley, B., Stark-Schweitzer, T., Siddartha, S., Petkova, J., & Ziebert, M. (2007). A qualitative evaluation of medical student learning with concept maps. *Medical Teacher*, 29(9–10), 949–955. <https://doi.org/10.1080/01421590701689506>

Valadas, S. T., Araújo, A. M. D. de C., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no ensino superior. *Revista e-psi: revista eletrônica de psicologia, educação e saúde*, Ano 4(Vol. 1), 47–67.

Vizzotto, M. M., Jesus, S. N. de, & Martins, A. C. (2017). Saudades de casa: Indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 9(1), 59–73. <https://doi.org/10.20435/pssa.v9i1.469>

Weinstein, C. E., & Acee, T. W. (2018). Study and learning strategies. In R. F. Flippo (Org.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 227–240). Routledge.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Orgs.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). Routledge Taylor & Francis Group.

Recebido: 5/10/2020. Aceito:10/11/2020



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Autores:

Bruna Casiraghi - doutoranda em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) pela Universidade do Minho, Professora do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), investigação sobre adaptação e sucesso acadêmico no Ensino Superior.

E-mail: bruna@casiraghi.com.br

Tainá Aimé Emerenciano Lourenço – Graduanda em Medicina pelo Centro Universitário de Volta Redonda, Brasil.

E-mail: taina.lourenco@unifoa.edu.br

Leandro S. Almeida – Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Professor do Instituto de Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, Portugal. Investigação voltada para os estudantes do ensino superior.

E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Evely Boruchovitch - Ph.D em Educação pela Univ Southern California, USA, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisa sobre aprendizagem autorregulada e variáveis cognitivas, metacognitivas, motivacionais e afetivas. Bolsista de Produtividade 1B do CNPq.

E-mail: evely@unicamp.br