

UNIVERSIDADE GAMA FILHO
CURSO LATO SENSU DE ESPECIALIZAÇÃO EM
GESTÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE SERVIDORES
DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO EM CURSOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO

GEORGES MARCEL DE AZEREDO SILVA

BRASÍLIA

2009

GEORGES MARCEL DE AZEREDO SILVA

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE SERVIDORES
DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO EM CURSOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO

Monografia apresentada à Universidade Gama
Filho como Trabalho de Conclusão do Curso
Lato Sensu Especialização em Gestão da
Educação Corporativa.

Orientador: Prof. Marcelo de Araújo Almeida

BRASÍLIA

2009

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por Georges Marcel de Azeredo Silva, para obtenção do título de Pós-Graduação de Especialista de Gestão da Educação Corporativa, sob o título “Estratégias de aprendizagem de servidores do Tribunal de Contas da União em cursos de pós-graduação”, apresentado e aprovado no dia 26 de Junho de 2009, por banca composta pelos seguintes membros:

Prof. VINÍCIUS PINTO CORRÊA

Prof. RAFAEL LACERDA

Prof. MARCELO DE ARAÚJO ALMEIDA

Dedico este trabalho à minha família, fonte de inspiração e incentivo de todos os voos alçados por mim. Que esse pequeno passo seja o primeiro de muitos e que meus estudos sirvam de exemplo para os meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho contei com a ajuda, compreensão, amizade e profissionalismo de várias pessoas cujos nomes estarão guardados comigo para sempre como tendo feito parte dessa etapa árdua e, ao mesmo tempo, tão feliz de minha vida acadêmica.

- Ao prof. Marcelo de Araújo Almeida, meu orientador. Pelo profissionalismo, pela humanidade; pela forma como me tratou desde o início dos trabalhos. Professor que julgo exemplo a ser seguido pela sua humildade e inteligência. Coerente com aquilo que acredita como educador e, principalmente, como ser humano; pela forma descontraída e, ao mesmo tempo, compromissada com que deixa fluir os conhecimentos dentro da sala de aula;
- Aos demais professores e amigos do curso de Especialização em Gestão da Educação Corporativa, pelos conhecimentos transmitidos e debates acalorados. Sem os quais o presente trabalho não existiria em forma e conteúdo.
- À minha mãe, que me possibilitou conquistar tudo que conquistei.
- À minha esposa, fonte de sabedoria e admiração.
- A Deus, sobre todas as coisas.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi o de investigar as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas utilizadas por servidores do Tribunal de Contas da União e as possíveis relações entre tais estratégias e as variáveis: área de atuação, tempo de atuação na instituição, idade e gênero. Participaram do estudo 89 servidores, de ambos os sexos. Para identificar as estratégias de aprendizagem dos participantes utilizou-se a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (Santos e Boruchovitch, 2001) que possui 28 itens fechados em forma de escala Likert e uma questão aberta optativa. Os resultados, do presente estudo, assinalam a importância de se aprofundar conhecimentos acerca das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e as variáveis supramencionadas. De modo geral, os resultados trazem informações que podem auxiliar as áreas responsáveis pela educação corporativa a elaborarem futuras ações educacionais, como também auxiliar os facilitadores de aprendizagem a fazerem intervenções nas estratégias cognitivas e metacognitivas mais apreciadas pelos alunos de pós-graduação.

Palavras-Chave: Estratégias de Aprendizagem, Pós-Graduação, Estratégia Cognitiva e Metacognitiva

ABSTRACT

This research aim was to investigate the cognitive and metacognitive learning strategies used by employees at Brazilian Court of Audit (TCU), as well as the possible relationship between those strategies and the variables: work area, time of activity in the institution, age and gender. 89 employees of both genders took part on the study. In order to identify the learning strategies used by the participants, the Learning Strategies Assessment Scale (Santos and Boruchovitch, 2001) was applied in a version with 28 items in Likert scale and an optional open question. The results of this study indicate the importance of deepening knowledge about cognitive and metacognitive learning strategies and those mentioned variables. The results, in general, provide useful information for the areas responsible for corporate education to develop future educational activities, and also help learning facilitators to make interventions on the cognitive and metacognitive strategies most appreciated by the post-graduation's students.

Keywords: learning strategies, post-graduation, cognitive and metacognitive strategies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de estratégias de aprendizagem.....	31
Tabela 2 – Síntese dos estudos relacionados sobre estratégias de aprendizagem.....	35
Tabela 3 - Tipo de curso dos respondentes.....	42
Tabela 4 - Gênero dos respondentes.....	43
Tabela 5 - Área de atuação dentro do órgão.....	43
Tabela 6 - Idade dos respondentes.....	44
Tabela 7 - Tempo que trabalha no órgão.....	44
Tabela 8 - estratégia cognitiva - questão 5.....	46
Tabela 9 - estratégia cognitiva - questão 6.....	47
Tabela 10 - estratégia cognitiva - questão 11.....	48
Tabela 11 - estratégia cognitiva - questão 13.....	49
Tabela 12 - estratégia cognitiva - questão 16.....	50
Tabela 13 - estratégia cognitiva - questão 17.....	51
Tabela 14 – estratégias cognitivas – questões 18, 19 e 23.....	52
Tabela 15 - estratégia metacognitiva - questão 9.....	53
Tabela 16 - estratégia metacognitiva - questão 12.....	54
Tabela 17 - estratégia metacognitiva - questão 15.....	55
Tabela 18 - estratégia metacognitiva - questão 20.....	56
Tabela 19 - estratégia metacognitiva - questão 21.....	57
Tabela 20 - estratégia metacognitiva - questão 22.....	58
Tabela 21 - estratégia metacognitiva - questão 24.....	59
Tabela 22 - estratégia metacognitiva - questão 25.....	60
Tabela 23 - estratégia metacognitiva - questão 26.....	61
Tabela 24 - estratégia metacognitiva - questão 27.....	62
Tabela 25 - estratégia metacognitiva - questão 28.....	63
Tabela 26 – Análise de cruzamento de variáveis.....	65
Tabela 27 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 6 x idade).....	67
Tabela 28 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 11 x área atual).....	68
Tabela 29 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 13 x gênero).....	70
Tabela 30 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 13 x lotação atual).....	72
Tabela 31 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 12 x gênero).....	74
Tabela 32 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 12 x idade).....	76
Tabela 33 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 12 x lotação atual).....	78
Tabela 34 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 12 x tempo tribunal).....	80
Tabela 35 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 21 x lotação atual).....	81
Tabela 36 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 24 x lotação atual).....	83
Tabela 37 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 24 x tempo Tribunal).....	85
Tabela 38 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 25 x tempo Tribunal).....	87
Tabela 39 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 25 x lotação atual).....	89
Tabela 40 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 25 x idade).....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipo de Curso dos respondentes	42
Gráfico 2 – Gênero dos respondentes	43
Gráfico 3 – Área de Atuação no TCU	43
Gráfico 4 – Idade dos respondentes	44
Gráfico 5 – Idade dos respondentes	44
Gráfico 6 – <i>QUESTÃO 5</i>	46
Gráfico 7 – <i>QUESTÃO 6</i>	47
Gráfico 8 – <i>QUESTÃO 11</i>	48
Gráfico 9 – <i>QUESTÃO 13</i>	49
Gráfico 10 – <i>QUESTÃO 13</i>	50
Gráfico 11 – <i>QUESTÃO 17</i>	51
Gráfico 12 – <i>QUESTÃO 9</i>	53
Gráfico 13 – <i>QUESTÃO 12</i>	54
Gráfico 14 – <i>QUESTÃO 15</i>	55
Gráfico 15 – <i>QUESTÃO 20</i>	56
Gráfico 16 – <i>QUESTÃO 21</i>	57
Gráfico 17 – <i>QUESTÃO 22</i>	58
Gráfico 18 – <i>QUESTÃO 24</i>	59
Gráfico 19 – <i>QUESTÃO 25</i>	60
Gráfico 20 – <i>QUESTÃO 26</i>	61
Gráfico 21 – <i>QUESTÃO 27</i>	62
Gráfico 22 – <i>QUESTÃO 28</i>	63
Gráfico 23 – <i>QUESTÃO 13 X gênero</i>	69
Gráfico 24 – <i>QUESTÃO 13 X lotação atual</i>	71
Gráfico 25 – <i>QUESTÃO 12 X gênero</i>	73
Gráfico 26 – <i>QUESTÃO 12 X idade</i>	75
Gráfico 27 – <i>QUESTÃO 12 X lotação atual</i>	77
Gráfico 28 – <i>QUESTÃO 12 X tempo de tribunal</i>	79
Gráfico 29 – <i>QUESTÃO 24 X lotação atual</i>	82
Gráfico 30 – <i>QUESTÃO 24 X tempo de Tribunal</i>	84
Gráfico 31 – <i>QUESTÃO 25 X tempo de tribunal</i>	86
Gráfico 32 – <i>QUESTÃO 25 X tempo de tribunal</i>	88
Gráfico 33 – <i>QUESTÃO 25 X idade</i>	90

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	11
2. OBJETIVOS.....	13
2.1. OBJETIVO GERAL.....	13
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
3. JUSTIFICATIVA.....	14
3.1. PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
3.2. RELEVÂNCIA CIENTÍFICA.....	15
4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	16
4.1. EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	16
4.1.1. Contextualização da Educação Corporativa.....	16
4.1.2. Compreendendo a educação corporativa.....	18
4.1.3. Educação Corporativa e Educação continuada.....	20
4.2. EDUCAÇÃO CORPORATIVA E O TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO.....	21
4.2.1. O Tribunal de Contas da União - TCU.....	21
4.2.2. Estrutura Organizacional do TCU.....	22
4.2.3. Educação Corporativa no TCU.....	23
4.3. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	26
4.3.1. Introdução: Estratégias e Aprendizagem.....	26
4.3.2. Revisão literária sobre estratégias de aprendizagem.....	29
4.4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
5. METODOLOGIA.....	37
5.1. UNIVERSO AMOSTRAL DA PESQUISA.....	37
5.2. COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS.....	37
5.2.1. Procedimentos de Coleta de Dados.....	37
5.2.2. Instrumento de Coleta de Dados.....	38
5.3. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	39
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	40
6.1. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA.....	41
6.2. ESTRATÉGIAS COGNITIVAS.....	45
6.3. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS.....	53
6.4. ANÁLISE DE CRUZAMENTO DE VARIÁVEIS (cognitivas).....	65
6.5. ANÁLISE DE CORRELAÇÃO DE VARIÁVEIS (metacognitivas).....	73
6.6. ANÁLISE DA QUESTÃO ABERTA.....	92
7. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXO – I Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem.....	100

1 – INTRODUÇÃO

Na sua incessante busca pela perpetuidade do negócio e aumento de competitividade no mercado, muitas empresas têm buscado novas formas para o aprendizado e desenvolvimento dos seus trabalhadores. As transformações constantes têm exigido dos indivíduos, considerados como partes dessas instituições, o desempenho de novas competências. Estas competências criam nos indivíduos a necessidade de capacitação.

O desenvolvimento dessas novas competências normalmente é realizado por meio de treinamentos, seminários, oficinas, grupos de trabalhos, ou pelo incentivo à continuidade dos estudos acadêmicos, como graduações, especializações, mestrados e doutorados. Os resultados dessas ações educacionais podem ser um melhor desempenho no trabalho.

Warr e Bunce (1995), em pesquisa realizada com a finalidade de se examinar o impacto de certas características em treinandos de um programa de aprendizagem aberta, chegaram ao resultado de que as estratégias de aprendizagem analíticas estão positivamente correlacionadas com os resultados da aprendizagem, ou seja, o aluno que se utiliza de estratégias de aprendizagem é provável que alcance melhores resultados.

Para Zimmerman (1986), Pressley, Borkowski & Schneider (1989), é uma meta educacional a participação ativa dos alunos em seus estudos, se auto-regulando e monitorando sua aprendizagem, com foco em se tornarem promotores de seus próprios desempenhos acadêmicos. Tomando-se como base a teoria do processamento da informação, onde há um ciclo de alimentação, processamento e saída/retroalimentação, a aprendizagem auto-regulada pressupõe uma combinação de habilidades e estratégias de aprendizagens cognitivas e metacognitivas (NEVES, 2008).

O ensino de estratégias de aprendizagem pode ajudar o aluno a se tornar auto-regulado, na medida em que contribui para que o aluno aprenda a aprender e a exercer um maior controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (POZO, 1996; DA SILVA & SÁ, 1997).

Boruchovitch (1999) e Pozo (1996) conceituam estratégias de aprendizagem como seqüências de procedimentos ou atividades que os indivíduos usam para adquirir, armazenar e utilizar a informação. Para Boruchovitch (1999) e Somuncuolglu e Yildrin (1999) as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em cognitivas e

metacognitivas. Para Boruchovitch (2001) As estratégias de aprendizagem cognitivas estão mais direcionadas a ajudar o estudante a organizar, elaborar e integrar a informação. Já as estratégias de aprendizagem metacognitivas são voltadas para o planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado mental individual aberto à aprendizagem.

Baseando-se na premissa de Warr e Bunce (1995), de que os resultados de uma ação educacional são influenciados positivamente pela utilização de estratégias de aprendizagem, pretende-se neste estudo fazer um diagnóstico das estratégias de aprendizagem utilizadas por servidores do Tribunal de Contas da União em cursos de pós-graduação.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Elaborar o diagnóstico das preferências de estratégias de aprendizagem dos servidores do Tribunal de Contas da União para servir de insumo para as futuras ações de educação corporativa do TCU, especificamente ações de pós-graduação, e as possíveis relações entre tais estratégias e as variáveis: gênero, idade, área de trabalho (finalística ou administrativa) e tempo no órgão.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 2.2.1 Pesquisar, por meio de questionário quantitativo, utilizando-se a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem construída por Santos e Boruchovitch (2001), as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos servidores do Tribunal de Contas da União, quando da participação em cursos de pós-graduação;
- 2.2.2 Analisar os dados encontrados, divididos em estratégias cognitivas e metacognitivas, utilizando-se de métodos da estatística descritiva;
- 2.2.3 Analisar inferências dos dados, explorando relações que possam ocorrer com a utilização das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas em relação às variáveis: gênero, idade, área de trabalho (finalística ou administrativa) e tempo no órgão;
- 2.2.4 Elaborar informações que podem ser usadas como subsídio para as tomadas de decisão na escolha da metodologia de ensino a ser ofertada pelo ISC aos servidores da casa, levando-se em conta as preferências de estratégias de aprendizagem, possibilitando, assim, maior efetividade na gestão da educação corporativa no TCU.

3. JUSTIFICATIVA

Na sua incessante busca pela perpetuidade do negócio e aumento de competitividade no mercado, muitas empresas têm buscado novas formas para o aprendizado e desenvolvimento dos seus trabalhadores e, muitas vezes, também de seus públicos externos interessados. Como uma alternativa para incrementar a capacitação individual e, conseqüentemente, gerar níveis mais altos de competência para toda a organização, surgiu o conceito de Educação Corporativa.

O Tribunal de Contas da União, buscando o aprimoramento de seu corpo técnico e por consequência um maior nível de excelência de suas atividades, adotou a metodologia de Educação Corporativa como instrumento de desenvolvimento técnico.

Neste sentido, o Instituto Serzedello Corrêa, unidade responsável pelo fomento da educação no âmbito do Tribunal, vem adotando diversas formas de capacitação de seu corpo técnico, oferecendo cursos em metodologias distintas de qualificação, quais sejam: cursos presenciais, cursos semipresenciais; cursos de ensino a distância. Outras variáveis também são apresentadas como: cursos de pós-graduação, cursos intensivos e ininterruptos, cursos de meio período e cursos com mais de uma fase.

A metodologia de Educação Corporativa reforça o conceito de autodesenvolvimento dos trabalhadores, neste sentido busca-se atender de maneira individualizada os objetivos educacionais de cada um, voltados para uma meta finalística comum, ou seja, o desenvolvimento da entidade.

Desta forma, pretende-se diagnosticar quais são estratégias de aprendizagem utilizadas pelos servidores do Tribunal de Contas da União em cursos de pós-graduação para disponibilizá-las ao Instituto Serzedello Corrêa como possível insumo para futuras tomadas de decisão na elaboração de ações de pós-graduação a serem ofertadas a seus servidores.

3.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Deste modo buscar-se-á responder a questão: Como os servidores do Tribunal de Contas da União utilizam estratégias de aprendizagem em cursos de pós-graduação oferecidos pela área responsável pela Educação Corporativa, o Instituto Serzedello Corrêa - ISC?

3.2. RELEVÂNCIA CIENTÍFICA

O trabalho de campo da presente pesquisa tem como norte a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem construída por Santos e Boruchovitch em 2001, que serviu como ferramenta de averiguação das estratégias via coleta de dados, publicada em Revista de Psicologia em 2004 (Santos; et al, 2004). Neste contexto, a presente escala tem como objetivo investigar as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas utilizadas por servidores do Tribunal de Contas da União em curso de pós-graduação e o presente estudo investiga e correlaciona as estratégias cognitivas e metacognitivas com as características individuais e as variáveis do contexto a as influências que exercem sobre o uso de estratégias de aprendizagem. No mundo acadêmico existem poucas investigações realizadas com tais relações (estratégias cognitivas e metacognitivas), sendo assim, acredita-se na possível relevância científica do presente trabalho.

4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo será feita a revisão bibliográfica dos principais conceitos de Educação Corporativa e das Estratégias de Aprendizagem, bem como caracterizar a entidade em que foi desenvolvida a pesquisa, o Tribunal de Contas da União.

4.1. EDUCAÇÃO CORPORATIVA

4.1.1. Contextualização da Educação Corporativa

Na sua incessante busca pela perpetuidade do negócio e aumento de competitividade no mercado, muitas empresas se depararam com a necessidade de mudança e inovação, nesse sentido, com o objetivo de se adaptarem a essas mudanças, elas têm buscado novas formas para o aprendizado e desenvolvimento dos seus trabalhadores e, muitas vezes, também de seus públicos externos interessados. Como uma alternativa para incrementar a capacitação individual e, conseqüentemente, gerar níveis mais altos de competência para toda a organização, surgiu o conceito de Educação Corporativa.

O tema educação corporativa tem alcançado merecida atenção tanto no cenário organizacional, quanto acadêmico por razões de sustentabilidade e continuidade de empresas no mercado globalizado, onde a necessidade de inovação e conhecimento é fator crucial para a permanência de uma instituição no mundo competitivo de hoje. Allen (2002), Eboli (2004) e Meister (1999), ensinam que a educação nas empresas pode e deve ser compreendida como elemento chave para a competitividade e para a consecução das estratégias de negócios. Nesta linha, Eboli (2004) observa a existência de uma vinculação entre a educação corporativa e a gestão de competências organizacionais e individuais de uma empresa. Nessa mesma linha, identifica que a educação corporativa está diretamente conectada com a dinâmica da aprendizagem organizacional, envolvendo ações e práticas que perpassam pelos três níveis de aprendizagem de uma organização: num primeiro momento o nível individual, por meio de ações pontuais de aprendizagem, como treinamentos, cursos, seminários; passando pelo nível grupal, representado pelo micromundo construído no setor de trabalho onde o indivíduo põe em prática aquilo que aprendeu; e posteriormente estendendo-se para o terceiro e maior nível, que é o organizacional, com uma mudança da cultura da empresa. Como consequência, a

educação sai da “sala de aula” e se dissemina por toda a organização, em ações que vão além de programas estruturados, como treinamentos.

Segundo Moretti (2004) a educação pode ser entendida como toda e qualquer influência que se recebe dos vários ambientes com os quais se interage durante a existência. Nessa linha, Eboli (1999; 2004) vai mais a frente e situa a educação corporativa no ambiente cultural, político, social, administrativo, econômico, tecnológico, colocando a própria educação, como alicerce central para a construção da modernidade. Na mesma linha, Souza (2005) afirma que a educação permanente e o desenvolvimento da capacidade de aprender são características necessárias para a educação na sociedade do conhecimento em um mundo global.

A educação corporativa pode ser compreendida como uma evolução do conceito de Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E, diferenciando-se deste pelo enfoque estratégico das ações de treinamento, antes vistas de forma mais pontual, sem vínculo com os objetivos da empresa. Segundo Meister (1999), Eboli (1999) e Mariotti (1999), o entendimento de que existe uma diferença de conceitos, objetivos e foco entre os departamentos de treinamento e a educação corporativa é bastante semelhante no sentido de que esta nova abordagem busca ir além do puro desenvolvimento de capacitações. Este novo formato persegue uma sinergia das atividades internas e externas das organizações, através do desenvolvimento de pessoas. Segundo Meister (1999), com o novo conceito de educação corporativa, os próprios setores desenvolvedores de ações educacionais devem ser vistos pela empresa por um ângulo estratégico por natureza.

Neste novo contexto, as empresas devem se preocupar em criar um sistema de educação corporativa. Esse sistema nasce vinculado à área de Recursos Humanos, pois a educação corporativa é um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências (EBOLI, 2004). É importante que a empresa também trabalhe com o conceito de competências em outros subsistemas da gestão de RH e não apenas em TD&E. Segundo Eboli (2004), se o conceito de competência é incorporado e assimilado como um princípio organizacional, a empresa tende a contratar por competência, a remunerar por competência e a avaliar por competência. E tudo isso sintonizado com as estratégias empresariais. Para tanto, é fundamental: obter o comprometimento e o envolvimento da alta cúpula; alinhar o modelo de gestão de pessoas às estratégias negócio; implantar um modelo de gestão de pessoas por competências e conceber programas educacionais alinhados às estratégias do negócio da organização.

O alinhamento das estratégias e valores da organização com as atividades de capacitação (aprendizagem) pela sua gerência possibilita o controle de seus objetivos, estratégias e orçamento. Para isso a instância mais elevada deve se preocupar com comprometimento dela na concepção da educação corporativa, operando como uma unidade de negócio em si mesma, como fortes indícios desta mudança de paradigma.

Observamos, neste contexto, conforme relata Moretti (2004), uma nova concepção deste serviço, uma quebra de paradigmas, onde o conceito de educação está mais vinculado às metas e estratégias organizacionais, não somente em atividades pontuais, podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento das pessoas a partir de uma nova combinação, um novo paradigma. Nesta mesma linha, destaca-se a pontual contribuição de Meister (1999), que, além de reforçar a argumentação do foco estratégico da Educação Corporativa, deve-se considerar este formato como um processo, e não como, necessariamente, um espaço físico, destinado ao aprendizado.

4.1.2. Compreendendo a educação corporativa

O conceito de educação corporativa não foi uma invenção momentânea, não há o que se falar em um marco zero. Seu surgimento perpassa por todas as transformações da educação de forma geral, em seu contexto histórico social e econômico. Eboli (2007) citando Souza (2005) analisa a evolução da educação no contexto organizacional tendo como base as revoluções industriais ocorridas no mundo. A primeira revolução industrial, ocorrida no século XVII, mais precisamente na segunda metade, aconteceu pela substituição da produção artesanal pela produção fabril. Houve, então, uma maior conscientização sobre treinamento para o trabalho, impulsionado pelo novo estilo de produção. Surgem discursos sobre sistematizar o conhecimento e a universalização do acesso ao ensino. Já a segunda revolução industrial, ocorrida no começo do século XX, traz a automação e a produção em massa. Instituem-se os primeiros direitos trabalhistas, com o grande aumento de frentes de trabalho. Nesse contexto, tanto a educação quanto o treinamento passaram a ser de grande importância nas organizações. O desenvolvimento do raciocínio, de valores éticos e da acumulação do conhecimento de forma organizada foi a grande revolução. A terceira revolução industrial ocorreu com o surgimento da informática, no início dos anos setenta. A educação se torna essencial, ao mesmo tempo em que se torna excludente, economicamente falando, por se tornar um pré-requisito para o ser humano, principalmente os dos grandes centros urbanos. Surge, então, a sociedade do conhecimento.

Todas essas mudanças sociais e econômicas impactaram diretamente nas organizações e sua forma de gerir seu produto, por conseguinte, na forma de gerenciar seus recursos humanos. Conforme relata Eboli (2007), contextualizando Aranha (1996), durante a primeira e a segunda revolução industrial o modelo que imperava nas empresas era o conceito mecanicista criado por Taylor e Ford, que tinha por característica a divisão do trabalho em duas dimensões: a manual e a intelectual. De mesmo modo, tal conceito era refletido na educação, onde a elite recebia informações para gerenciar e as famílias de operários recebiam educação técnica para realizar operações repetitivas.

A terceira revolução industrial trouxe paulatinamente mudanças que obrigaram as organizações a rever os conceitos de treinamento, recursos humanos, individualização, entre outros. Eboli, diz em seu livro (2004) que o ambiente de constantes mudanças gerado pela terceira revolução industrial estabeleceu a gestão flexível nas organizações. Tornou-se imperativo desenvolver pessoas com autonomia, iniciativa e dinamismo, voltadas para o auto-desenvolvimento e para a aprendizagem contínua.

Com todas essas mudanças, a educação precisava se atualizar para suprir as novas necessidades e tendências das organizações, agora mais flexíveis, e da sociedade do conhecimento. Já não havia mais espaço para uma educação nos moldes taylorista, oferecida de forma pontual, para suprir necessidades locais de trabalho, tal formatação de ensino se tornava insuficiente. Assim, de acordo com Souza (2005), o grande desafio atual é oferecer educação permanente ao longo de toda vida e para todos. Com a conscientização da necessidade de se educar constantemente, para o resto da vida, surge o conceito da educação corporativa. Conforme cita Eboli (2007), a partir do momento em que deixou de haver separação entre o tempo para o estudo e o tempo para o trabalho, as organizações assumem um importante papel no sentido de facilitar a construção e a renovação do conhecimento dos seus empregados. Do mesmo modo, diante da influência que a vida econômica exerce sobre o sistema educacional, a demanda por parte das empresas em possuir empregados que aprendam continuamente também reforça a possibilidade para o acesso à educação por meio das corporações.

No mundo acadêmico existem diversas definições de educação corporativa, e todas possuem pontos convergentes. As definições de autores que se enveredaram no assunto (MEISTER, 1999; ALLEN, 2002; EBOLI, 2004; BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006), têm em comum o entendimento que educação corporativa é um sistema

educacional voltado para o desenvolvimento de competências individuais e organizacionais, que tem como missão favorecer o alcance das metas organizacionais. Deste modo, a educação corporativa representa, antes de qualquer coisa, uma ferramenta estratégica organizacional.

A educação tem a capacidade de modificar a natureza do educando. Nesse sentido, Eboli (2007) citando Mannheim e Stewart (1962) consolida a sua teoria afirmando que a educação possui a habilidade de alterar a natureza do aluno, sendo assim, ressalta-se a importância de se desenhar objetivos educacionais individualizados. Segundo a autora, “muita coisa se pode fazer no sentido de influenciar pessoas através da prática e da organização educacionais”. Acredita-se que, se as organizações aceitarem a educação corporativa como ferramenta de alcance de seus objetivos estratégicos, elas conseguem visualizar o poder transformador da educação e procurarão aproveitá-lo para alcançar os benefícios desejados.

4.1.3. Educação Corporativa e Educação continuada

Tomando-se como linha de raciocínio a premissa ditada anteriormente que educação corporativa é um novo sistema educacional corporativo que persegue uma sinergia das atividades internas e externas das organizações, através do desenvolvimento de pessoas, dentro de um contexto mundial onde a necessidade de constante atualização e inovação faz-se mister para a sobrevivência de uma organização, falar em educação corporativa é falar também em educação continuada. Dentro dessa linha, Mariotti (1999) sustenta que a educação organizacional continuada seja parte de uma visão de negócios sistêmica, complexa e sustentada. Entretanto, para o alinhamento do sistema de educação continuada com os objetivos estratégicos da organização é necessário se atentar ao fato de não ser suficiente oferecer treinamentos contínuos, sem ter o foco na mudança de mentalidade do corpo técnico. Para reforçar seu argumento, o autor afirma que os avanços dos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro humano e processo de aprendizagem permitem ganhos substanciais neste campo. Diz Mariotti (1999):

"Nas empresas em que já estão sendo redefinidos os conceitos de educação e desenvolvimento, ele (treinamento) não é mais usado, ou pelo menos não mais empregado como sinônimo de adestramento. Quando assim utilizada, a expressão 'treinamento' refere-se quase sempre ao fornecimento de conhecimentos, métodos e/ou técnicas isolados com objetivos também isolados". (MARIOTTI, 1999:48)

Segundo o autor, nota-se uma forte tendência a identificar a educação da organização a partir de uma perspectiva continuada, onde as ações educacionais assumem um papel importante em um processo de desenvolvimento de toda a organização. Este processo estende-se à totalidade da empresa na forma de um sistema, convivendo com outros sistemas em uma rede de conexões internas e externas. Salienta-se que toda transformação organizacional começa pelas pessoas. O reconhecimento deste fato pelas organizações as direciona para o alcance de seus objetivos estratégicos.

4.2. EDUCAÇÃO CORPORATIVA E O TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO

4.2.1. O Tribunal de Contas da União - TCU

A história do controle no Brasil remonta ao período colonial. Em 1680, foram criadas as Juntas das Fazendas das Capitâneas e a Junta da Fazenda do Rio de Janeiro, jurisdicionadas a Portugal. A idéia de criação de um Tribunal de Contas surgiu, pela primeira vez no Brasil, em 23 de junho de 1826, com a iniciativa de Felisberto Caldeira Brandt, Visconde de Barbacena, e de José Inácio Borges, que apresentaram projeto de lei nesse sentido ao Senado do Império. Somente a queda do Império e as reformas político-administrativas da jovem República tornaram realidade, finalmente, o Tribunal de Contas da União. Em 7 de novembro de 1890, por iniciativa do então Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, o Decreto nº 966-A criou o Tribunal de Contas da União, norteado pelos princípios da autonomia, fiscalização, julgamento, vigilância e energia. A Constituição de 1891, a primeira republicana, ainda por influência de Rui Barbosa, institucionalizou definitivamente o Tribunal de Contas da União, inscrevendo-o no seu art. 89. A instalação do Tribunal, entretanto, só ocorreu em 17 de janeiro de 1893.

Com a Constituição de 1988, o Tribunal de Contas da União teve a sua jurisdição e competência substancialmente ampliadas. Recebeu poderes para, no auxílio ao Congresso Nacional, exercer a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, à legitimidade e à economicidade e a fiscalização da aplicação das subvenções e da renúncia de receitas. Qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou

que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária tem o dever de prestar contas ao TCU.

4.2.2. Estrutura Organizacional do TCU

O TCU é um órgão da Administração Pública Federal responsável pelo exercício do controle externo no auxílio do Congresso Nacional. Tem por missão assegurar a efetiva e regular gestão dos recursos públicos em benefício da sociedade.

Sua estrutura organizacional se evidencia como do tipo burocrática funcional caracterizada pela formalização, padronização e especialização como seus mecanismos de controles. Nessa estrutura funcional a organização é departamentalizada, sendo agrupada segundo as funções típicas, e a tomada de decisões é centralizada na corte, formada por nove ministros.

As atividades são separadas por especialização da seguinte forma: atividades da área fim (finalísticas, ligadas ao controle externo) e atividades da área meio (planejamento, educação e gestão). Um conjunto de atribuições está relacionado a cada uma dessas atividades e são definidos em normativos internos contendo as especialidades distribuídas em cargos. As atividades que envolvem poder decisório estão organizadas em graus elevados de especialização vertical, concentrando o poder decisório nos cargos hierarquicamente superiores.

A entidade é dividida em departamentos caracterizados por um determinado agrupamento das tarefas. As tarefas são agrupadas de acordo com as funções desempenhadas em cada departamento devido à clientela ou especialidade da área a ser fiscalizada. A cadeia de comando, linha única de autoridade que vai do topo da organização até o escalão mais baixo, está claramente desenhada em sua estrutura organizacional, situando no topo a autoridade inerente às decisões emanadas do plenário e no mais baixo escalão a autoridade da chefia imediata, à qual todo servidor encontra-se vinculado.

A centralização do poder decisório caracteriza-se pela concentração nos escalões superiores das tomadas de decisões essenciais. Contudo, observa-se, também que os escalões inferiores têm exercido grande influência no processo decisório, devido, sobretudo, à alta dependência do conhecimento técnico que envolvem as decisões da corte. Tendo em vista

tratar-se de órgão da administração pública, as tarefas estão padronizadas em alto grau de formalização. Cada cargo tem suas atribuições descritas em normas específicas.

Não obstante esse modelo burocrático de estrutura organizacional percebe-se também uma tendência a adaptar processos de trabalhos em estruturas baseadas em atividades por equipe de modo a possibilitar a execução de tarefas inovadoras que não estão formalizadas, garantindo assim certo grau de flexibilidade e poder de decisão necessários à resolução de problemas do mundo contemporâneo dinâmico, flexível e globalizado.

4.2.3. Educação Corporativa no TCU

No TCU, a unidade de apoio estratégico responsável pela Educação Corporativa é o Instituto Serzedello Corrêa - ISC. O Instituto, previsto na Lei Orgânica do TCU (art. 88 da Lei nº 8.443/92) e instituído pela Resolução-TCU nº 19, de 09/11/1994, é a unidade de apoio estratégico do Tribunal de Contas da União, subordinada à Secretaria-Geral da Presidência (Segepres), que tem por finalidade propor e conduzir políticas e ações de seleção externa de servidores, educação corporativa e gestão do conhecimento organizacional (art. 16 da Resolução-TCU nº 214, de 20/08/2008). Possui prédio próprio, afastado da Sede do Tribunal, provido de salas de aula, laboratórios de informática e salas administrativas. Nesse sentido, o ISC é responsável pelos seguintes processos corporativos:

1. Seleção e integração de futuros servidores;
2. Educação Corporativa (treinamento e desenvolvimento profissional);
3. Gestão de Competências (modelo de Gestão de Pessoas por Competências);
4. Gestão de informações e documentação (Biblioteca, Editora e gestão documental).

O desenho estratégico traduz e comunica o direcionamento institucional do Instituto Serzedello Corrêa, em sintonia com o Planejamento Estratégico do Tribunal.

O desenho foi atualizado no final de 2006, quando foi elaborado o mapa estratégico do ISC, com a indicação dos objetivos estratégicos nas perspectivas de clientes/resultados, processos internos, pessoas e orçamento/logística. Em 2007, foram identificados os processos da cadeia de valor do ISC. Atualmente, finalizou-se o projeto institucional para modelagem dos processos de Educação Corporativa e Seleção e Integração de Futuros Servidores.

O mapa estratégico do Instituto Serzedello Corrêa apresenta-se da seguinte forma:

- **Negócio:** educação para controle da gestão pública e promoção da cidadania.
- **Missão:** desenvolver competências para o controle da gestão pública.
- **Visão:** ser referência em educação para controle e aperfeiçoamento da gestão pública.
- **Valores:**
 1. comprometimento (com resultados, clientes, missão, aprendizado contínuo, regras);
 2. gestão participativa (transparência);
 3. parceria (fomento ao diálogo e a negociação);
 4. respeito à diversidade;
 5. inovação;
 6. proatividade;
 7. assertividade;
 8. bom humor e entusiasmo.

O sistema de educação corporativa no Tribunal de Contas da União é administrado pelo Instituto e regulamentado pela Resolução-TCU nº 212/2008, que traz em seu corpo os princípios que permeiam as ações relativas à educação corporativa. São eles:

- I – parceria do Instituto Serzedello Corrêa com as demais unidades organizacionais do TCU e com outras instituições de educação, nacionais ou estrangeiras;
- II – vinculação das ações de educação aos objetivos e estratégias do Tribunal;
- III – equidade de oportunidades de desenvolvimento profissional;
- IV – incentivo ao auto-desenvolvimento e ao desenvolvimento profissional contínuo;
- V – busca de melhoria contínua e inovação de processos educacionais;
- VI – co-responsabilidade de gerentes com o processo de desenvolvimento do servidor e da equipe;
- VII – avaliação de ações de educação com base na aprendizagem ou na mudança de comportamento dos participantes e no impacto produzido por essas ações nos resultados do TCU;
- VIII – estímulo à inovação de processos de trabalho, produtos e serviços; e
- IX – compartilhamento de conhecimentos visando ao aperfeiçoamento profissional e institucional.

O normativo, em seu artigo 3º, define alguns conceitos de terminologias adotadas, com o intuito de padronizar os entendimentos sobre assuntos educacionais no Tribunal. Destacam-se:

I – educação corporativa – processo corporativo formado pelo conjunto de práticas de desenvolvimento de pessoas e de aprendizagem organizacional com o objetivo de adquirir, desenvolver e alinhar competências profissionais e organizacionais, permitir o alcance dos objetivos estratégicos, incentivar a colaboração e o compartilhamento de informações e conhecimentos, estimular processos contínuos de inovação e promover o aperfeiçoamento organizacional;

II – ação de educação – conjunto articulado de atividades individuais e/ou grupais de ensino-aprendizagem, formação, capacitação, treinamento ou desenvolvimento de pessoas com vistas à socialização, exteriorização, combinação e interiorização de conhecimentos, habilidades e atitudes considerados valiosos para o trabalho e para a vida profissional;

III – programa educacional – agrupamento lógico de ações educacionais estruturadas segundo uma mesma intencionalidade, visando ao desenvolvimento de determinadas competências profissionais e organizacionais necessárias ao alcance de resultados institucionais e envolvendo servidores e agentes da cadeia de valor do TCU;

Cabe ao Instituto Serzedello Corrêa propor o projeto pedagógico e o modelo de gestão do processo educacional. O processo educacional no Tribunal deve considerar diretrizes, metodologias e padrões de qualidade aplicáveis às ações de treinamento, desenvolvimento e educação. Nesse sentido o Instituto é responsável pela propositura dos seguintes procedimentos no processo de treinamento, desenvolvimento de competências e educação continuada:

I – definição de necessidades;

II – projeto e planejamento de programas e ações;

III – execução de programas e ações;

IV – avaliação de resultados; e

V – coordenação pedagógica e executiva.

O Instituto possui, como principal ação, o Programa de Incentivo à Educação Continuada, nele estão inseridos os seguintes benefícios e incentivos:

- participação em eventos externos;
- participação em eventos internos;
- estudo de idioma estrangeiro;
- afastamento integral;
- afastamento integral do servidor para participar de programa de pós-graduação **stricto sensu**;
- regime especial de cumprimento de jornada de trabalho;
- concessão de bolsa de estudos para cursar graduação e pós-graduação;
- programa de pós-graduação do TCU;

4.3. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

4.3.1. Introdução: Estratégias e Aprendizagem

De acordo com o Dicionário Aurélio, estratégia é a arte militar de planejar e executar movimentos e operações de tropas, navios e/ou aviões, visando a alcançar ou manter posições relativas e potenciais bélicos favoráveis a futuras ações táticas sobre determinados objetivos. Também consta no mesmo dicionário a definição de que estratégia é a arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos. O indivíduo, quase que o tempo todo, se vale das estratégias no sentido de elaborar e/ou de se elaborar melhor diante das situações. Por “arte” de aplicar os meios disponíveis, Neves (2009) entende que tal arte seria aquela das qualidades e ferramentas individuais inatas e/ou desenvolvidas.

A outra palavra-chave que acompanha o título do presente trabalho é aprendizagem. Tal terminologia aparece em mais de um dicionário como sendo a ação de aprender. Segundo o Dicionário Aurélio, entende-se por aprender a ação de tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, em consequência de estudo, observação, experiência ou advertência. O processo de aprendizagem pode ser definido de forma sintética como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Contudo, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo.

Figueira (2004) faz uma contextualização da utilização de estratégias no ensino e na aprendizagem:

Nos finais da década de 70 e no decurso dos anos 80 assiste-se a um protagonismo das estratégias, nas áreas da Psicologia e da Educação. Tal protagonismo advém dos efeitos da "revolução cognitiva" em Psicologia, que ocasionou uma mudança de paradigma (de uma orientação behaviorista para uma orientação cognitivista), com repercussões a nível das concepções de ensino e da aprendizagem” (FIGUEIRA, 2004, p. 12).

A aprendizagem é um processo que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. Abbad e Borges-Andrade (1999) afirmam: “De forma geral, aprendizagem faz referência a mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo, não resultante unicamente da mutação, mas de sua interação contextual.”

Abbad e Borges-Andrade, (1999, p. 246) referenciando Bloom, escalonam a aprendizagem em três domínios ou processos:

- COGNITIVO: intelectualidade, conhecimento;
- AFETIVO: atitude, interesse, valores, emoções;
- PSICOMOTOR: ações motoras e musculares, movimentos.

Os estudos sobre estratégias de aprendizagem têm aparecido de forma mais contundente no meio acadêmico, impulsionados pelo avanço das novas tecnologias e das novas demandas profissionais exigidas pelo mercado. Pozo (2002), citando Nisbet (1991), declara que mudar a cultura de aprendizagem requer a criação e a consolidação de novas formas de aprendizagem direcionadas para a construção reflexiva do conhecimento, ao contrário da simples reprodução de conhecimentos já existentes. Para isso, essa nova cultura deverá desenvolver estratégias de aprendizagem alinhadas à produção recíproca do conhecimento, que por sua vez, deverá estar alinhado a um objetivo ou meta maior. Os alunos deverão aprender a aprender.

Neste novo contexto, o aluno não poderá somente possuir o conhecimento armazenado, ele deverá criar situações, por meio de ações voluntárias, que promovam o aumento ou a melhoria do novo conhecimento adquirido. Tais ações, por sua vez, não podem ser desenvolvidas sem uma vinculação ao um objetivo, uma lógica de utilização e, principalmente, deverão estar adequadas ao contexto onde o aluno se encontra inserido.

O conceito de estratégias de aprendizagem, inicialmente utilizado na Pedagogia, tem sido mais explorado na psicologia cognitiva. Abbad e Borges-Andrade (2004) partem do pressuposto que a mente humana processa as informações de forma similar ao modelo de processamento de informações de um processador computacional. Esse modelo se divide em vários componentes onde cada um possui uma entrada e uma saída no mínimo, permitindo assim a fluidez de informações do ambiente para o aluno e vice-versa.

Abbad e Borges-Andrade (2004) explicam que o ambiente fornece estímulos que são captados pelos registros sensoriais, quais sejam: olfato, visão, paladar, tato e audição, e encaminhados à memória de longo prazo, onde são interpretados à luz dos padrões de conhecimentos já existentes. Posteriormente estas informações são transmitidas à memória de curto prazo para que sejam repetidas, codificadas e mais facilmente lembradas na memória de longo prazo. Dessa maneira as informações armazenadas na memória de longo prazo são compiladas adequando-se ao conteúdo já existente. Sendo assim, há a otimização das informações atribuindo-lhes significado. Após esta codificação as informações adquirem um caráter diferente e são acionadas de acordo com a situação. Quando um estímulo qualquer se apresenta ao indivíduo, a informação armazenada na memória de longo prazo é encaminhada à memória de curto prazo pelo gerador de respostas. O gerador aciona os efetadores que são o aparelho vocal, o auditivo, as pernas e os braços, que por sua vez emitem o comportamento. Se o ambiente responder ao indivíduo de forma que ele entenda que o seu comportamento foi apropriado, o sistema é retroalimentado e reforçado.

Encontra-se neste modelo a base estrutural para as estratégias de aprendizagem, pois dizem respeito à maneira de armazenamento, codificação, recuperação e aplicação que os indivíduos utilizam para gerenciar o conhecimento adquirido.

Chaves (2007), citando Riding e Rayner (1998), defende que as estratégias de aprendizagem são ferramentas cognitivas individuais que são particularmente úteis para o indivíduo completar uma tarefa. O processo de criação de uma estratégia é feito pela ação de

repetições frequentes, por iniciativa própria, ou seja, sem demandas externas, como um professor ou tutorial. Algumas estratégias de aprendizagem são realizadas de forma automática, pela facilidade adquirida pelo uso, ou pela identificação com determinada estratégia. Outras, entretanto, precisam ser desenhadas, monitoradas e são feitas de forma consciente pelo aluno, por achá-las de grande utilidade para completar a tarefa.

Seguindo este raciocínio, os autores Abbad e Borges-Andrade (2004) também preconizam que a estratégia no sentido amplo está interligada à estruturação de uma atitude consciente. Desta maneira, contextualizando as duas terminologias: estratégia e aprendizagem afere-se que as estratégias de aprendizagem são voluntárias, individuais, sem instigação externa, automáticas ou através de treinamento, que orientam o indivíduo ao alcance de metas e objetivos previamente estipulados, de forma a modificar o comportamento do aluno permanentemente, agregando os conhecimentos necessários a se alcançar o objetivo satisfatoriamente, pelo menor caminho.

4.3.2. Revisão literária sobre estratégias de aprendizagem

Buscou-se pesquisar teses de mestrado e doutorado, utilizando-se a base de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que por sua vez, traziam revisões literárias internacionais acerca do tema. Encontrou-se grande parte da produção acadêmica voltada para a área educacional, contudo, ressalta-se que há uma movimentação de estudos de estratégias de aprendizagem em contextos diversos do educacional, como, por exemplo, em atividades laborais.

Por associação, os primeiros estudos voltados para esta área foram relatados pelo autor Robert Gagné, que propôs uma Taxonomia de Aprendizagem, o qual classificava cinco domínios de aprendizagem, quais sejam: habilidade motora, informação verbal, habilidade intelectual, atitudes e estratégias cognitivas. Essas estratégias cognitivas formaram a base de estudos que alavancou as estratégias de aprendizagem. Gagné (1980) definiu estratégias cognitivas como sendo “as capacidades internamente organizadas das quais o aluno faz uso para guiar sua própria atenção, aprendizagem, memorização e pensamento”.

Para Rigney (1978) estratégias cognitivas são ferramentas utilizadas para dar significado a operações e procedimentos que o aluno pode usar para adquirir, reter e recuperar diferentes conjuntos de conhecimentos e desempenhos. Significam a capacidade de

representação, seleção e auto-direcionamento, divididas em duas partes: estratégias cognitivas e orientação para tarefa.

Richardson (1878) foi o primeiro autor a fazer a conexão entre estratégias cognitivas e estratégias de aprendizagem, quando argumentou que grande parte das estratégias possui um componente cognitivo muito forte e que as estratégias de aprendizagem são utilizadas no fluxo de entrada de estímulo e saída de resposta, processando cognitivamente a informação para emitir uma resposta.

Dansereau (1978) considera que estratégias de aprendizagem são técnicas utilizadas pelo aluno em processos de aquisição, manipulação e utilização dos materiais acadêmicos ou técnicos. O autor criou uma taxonomia de duas divisões, estratégias primárias, onde os indivíduos identificam o que deve ser aprendido; suas prováveis dificuldades de aprendizado e assuntos desconhecidos. Estas estratégias se subdividem em quatro: compreensão, retenção, recuperação e utilização. E estratégias secundárias, de manutenção, incluindo nestas, técnicas para estabelecimento de métodos e atitudes apropriadas para aprender, minimizando perdas de concentração, distração, fadiga ou frustração.

Diferenciando muito pouco de Dansereau, Singer (1978), classificou as estratégias de aprendizagem em primárias e secundárias, porém com subdivisões diferenciadas. As primárias seriam o uso de imagens, técnicas mnemônicas e análises de como chegar ao fim. As secundárias seriam técnicas de relaxamento, estruturação do incentivo e técnicas que promovem a atenção. O autor defende que cada indivíduo responde por um sistema corporal único, diferenciadas também por fatores externos, como o desenvolvimento, aprendizagem passada, experiências em treinamentos e fatores sociais e culturais apresentados aos indivíduos.

Ao estudarem as estratégias de aprendizagem utilizadas por três grupos distintos, Weinstein e cols. (1979) identificaram cinco estratégias de aprendizagem: estratégias de rotina, físicas, de elaboração de imagens mentais, de elaboração verbal e estratégias de agrupamento. Os resultados indicaram existirem diferenças significativas entre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos grupos pesquisados.

A tabela 1 resume as principais características de estratégias de aprendizagem identificadas pelos autores apresentados até o momento.

AUTOR	TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
Rigney (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias cognitivas de orientação para tarefa; • Estratégias cognitivas de uma ou mais capacidades de representação, seleção ou auto-direcionamento.
Dansereau (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias primárias: compreensão, retenção, recuperação, utilização; • Estratégias de manutenção: atitude positiva, concentração, monitoramento.
Singer (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias primárias: uso de imagens, técnicas mnemônicas, análise; • Estratégias secundárias: técnicas de relaxamento, estruturação do incentivo, promoção da atenção.
Weinstein e cols. (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de rotina; • Estratégias físicas; • Estratégias de elaboração de imagens mentais; • Estratégias de elaboração verbal; • Estratégias de agrupamento.

Tabela 1 – Tipos de estratégias de aprendizagem

Denota-se, na tabela apresentada, que o ponto de concentração dos autores recai sobre a classificação, categorização e hierarquização das estratégias utilizadas por alunos em treinamentos e estudos. Cabe refletir, conforme argumenta Beviláqua-Chaves (2007), que a base conceitual de estratégias de aprendizagem está pautada no fluxo processual de informação. Observa-se também a conexão entre estratégias cognitivas e estratégias de aprendizagem, sendo a primeira, o conceito de partida para o processamento do estímulo recebido pelo ambiente.

Beviláqua-Chaves (2007), em sua revisão exaustiva da literatura referente a estratégias de aprendizagem, descreveu diversas pesquisas realizadas por autores nacionais e internacionais, das quais, ganham destaque os descritos a seguir.

Warr e Bunce (1995) realizaram pesquisas buscando-se examinar o impacto de certas características em treinandos de um programa de aprendizagem aberta. Seus estudos se tornaram relevantes devido à exploração do processo de aprendizagem de um sistema de aprendizagem aberta. Como resultado importante destaca-se que as estratégias de aprendizagem analíticas estão positivamente correlacionadas com os resultados da aprendizagem, ou seja, os alunos que se utilizam de estratégias de aprendizagem alcançam melhores resultados.

A pesquisa investigativa de Ford e cols. (1998) focou em como as diferenças individuais, as estratégias de aprendizagem e os resultados de treinamento influenciavam na transferência de aprendizagem para atividades mais complexas. O trabalho teve relevância por ter trabalhado uma perspectiva multidimensional, pois buscou-se identificar se as características dos treinandos e o desenho do treinamento se relacionavam com o

conhecimento, habilidades e resultados afetivos da aprendizagem. Dentre os resultados significativos, ressalta-se que as estratégias de aprendizagem estão relacionadas a múltiplos resultados de aprendizagem. A estratégia metacognitiva foi a estratégia mais importante, visto que se relacionou com três resultados de aprendizagem.

A proposta de estudo apresentada por Ford (1998) foi examinar como o aluno se comporta em um processo de aprendizagem e quais os esforços despendidos para alcançar dois resultados de aprendizagem. O autor tomou como premissa a classificação de três categorias de estratégias diretamente ligadas ao processo de aprendizagem, quais sejam: ensaio, organização e elaboração. Nessa taxonomia, eles consideraram estratégias de ensaio como a aprendizagem forçada, repetição; estratégias de organização como a similaridade de temas dentro do novo material; e estratégias de elaboração como a associação das informações novas às antigas. Como resultado de maior relevância tem-se que as estratégias de ensaio não foram relacionadas a nenhuma das medidas de esforço. As estratégias de organização, por sua vez, estavam positivamente correlacionadas com o tempo na despendido e negativamente com a atenção. Um ponto de destaque deste estudo é que a utilização de estratégias de aprendizagem depende do resultado esperado.

Somuncuolglu e Yildirim (1999) estudaram as relações entre realização de orientação para objetivos e o uso de estratégias de aprendizagem em contextos educacionais. Os autores classificaram as estratégias de aprendizagem em cognitivas e metacognitivas, sendo cognitivas as estratégias de ensaio, elaboração e organização, códigos de ajuda e recuperação da informação nova. As estratégias metacognitivas são representadas pelo planejamento, monitoramento, regulação, controle de ajuda dos estudantes e execução de seus processos de aprendizagem. Além dessa classificação, os autores também subdividem as estratégias cognitivas em superficiais: estratégias que utilizam a memória de curto prazo, como ensaio, e estratégias cognitivas profundas, como a elaboração e organização, ambos com maior retenção de informação.

Os pesquisadores Warr e Downing (2000) fizeram seus estudos pautados na relação entre estratégias de aprendizagem, ansiedade para aprender e aquisição de conhecimento. Foi utilizada como referencial a tipologia de estratégias de aprendizagem desenvolvida por Warr e Allan (1998), classificada em estratégias de aprendizado cognitivas, comportamentais e auto-regulatórias, onde estratégias cognitivas são: repetição, organização e elaboração; estratégias comportamentais são: busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em

material escrito e aplicação prática; e estratégias auto-regulatórias são: controle emocional, controle da motivação e monitoramento da compreensão. Como resultado importante ressalta-se que alunos com altos índices de ansiedade têm seu aprendizado prejudicado. As mudanças de conhecimento foram associadas positivamente à utilização de estratégias de aprendizagem.

Utilizando-se a escala de estratégias de aprendizagem proposta por Warr e Allen (1998) num contexto organizacional, os autores Holman, Epitropaki & Fernie (2001) identificaram seis fatores de maior relevância. A escala de estratégias de aprendizagem validada no meio organizacional pelos autores possui duas classificações: estratégias de aprendizagem cognitivas, subdivididas em reflexão extrínseca, reflexão intrínseca e reprodução; e estratégias de aprendizagem comportamentais, que por sua vez se subdividem em ajuda interpessoal, busca de material escrito e aplicação prática.

Pozo (2002) apresenta em seus estudos uma nova taxonomia de estratégias de aprendizagem. O autor parte do pressuposto que as estratégias de aprendizagem somente serão eficazes se o aprendiz passar por quatro pontos, sendo o primeiro a fixação do objeto, o segundo a seleção da estratégia mais adequada, o terceiro a aplicação da estratégia por meio de técnicas estruturadas, e o quarto a avaliação da realização do objetivo previamente fixado. Neste contexto, Pozo (2002) classifica as estratégias de aprendizagem conforme o tipo de aprendizagem associada a elas. Para a aprendizagem por associação devem ser utilizadas estratégias de aprendizagem por repetição. Para aprendizagem por reestruturação, as estratégias mais adequadas são elaboração e organização.

Em um estudo realizado por Turmo (2004) em diferentes países, tendo como objetivo a avaliação dos aspectos de preparação de adolescentes para a vida adulta, foi utilizado um instrumento que avaliou três estratégias de aprendizagem: memorização, elaboração e estratégias de controle, e sua possível cruzamento com o conceito de noção científica, entendido como a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e desenhar evidências baseadas em conclusões e ajudar em tomada de decisões. Como resultados mais significativos o autor ressalta que a cruzamento das estratégias de memorização, em relação ao nível de noção científica, foi positiva na metade dos países e negativa na outra. Foram diagnosticadas as estratégias de aprendizagem mais utilizadas, porém não foram diagnosticadas as estratégias de aprendizagem mais eficazes, devido à falta de contextualização dos questionamentos do instrumento. Por fim, Turmo (2004) destaca que o principal objetivo do trabalho é “encorajar crianças a participar de processos de avaliação,

para que elas possam descobrir sua própria aprendizagem e não deixá-las esperando passivamente pelos procedimentos de instrução”.

Costa e Boruchovitch (2004) realizaram estudo sobre a utilização de estratégias de aprendizagem, ansiedade e desempenho de alunos do ensino fundamental. Como referencial teórico, as autoras adotaram a taxonomia desenvolvida por Mackeachie e Cols (1999). Essa taxonomia divide estratégias de aprendizagem em simples e complexas, bem como cognitivas e metacognitivas. Entende-se por estratégias de aprendizagem cognitivas o ensaio, elaboração e organização e por estratégias de aprendizagem metacognitivas o planejamento, monitoramento, controle e regulação da aprendizagem. Os dados foram analisados e classificados conforme a taxonomia de Mackeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990), traduzido por Boruchvitch (1999). As categorias de classificação utilizadas foram: utilização ou não de estratégias de aprendizagem; utilização de estratégias de aprendizagem simples ou complexas; presença ou ausência de estratégias de aprendizagem cognitivas ou metacognitivas. Como resultado, destaca-se que os dados não indicaram relações significativas entre estratégias de aprendizagem e ansiedade naquela situação estudada. Porém, ressalta-se que os alunos que não possuem um repertório de estratégias de aprendizagem apresentam maior tendência à ansiedade.

A tabela 2, desenvolvida por Bevilaqua-Chaves (2007), resume as principais características das pesquisas relatadas e estratégias de aprendizagem identificadas pelos autores abordados até o momento. Dentre os estudos apresentados, sete foram realizados em ambiente educacional e apenas um em ambiente organizacional. Consta também da tabela um estudo de classificação de estratégias e aprendizagem (POZO, 2002) que, apesar de não ser pesquisa, traz conceitos importantes.

Autor	Variáveis investigadas	Contexto	Resultados principais
Warr e Bunce (1995)	Estratégias de aprendizagem analíticas e comportamentais e idade, qualificação educacional, cargo ocupado, experiência gerencial, motivação para aprender, ansiedade e auto-eficácia	Educacional e organizacional	Estratégias de aprendizagem analíticas, atitude geral, motivação específica, auto-eficácia e qualificação educacional foram positivamente correlacionadas com os resultados de aprendizagem.
Ford e Cols. (1998)	Estratégias de aprendizagem, atividade metacognitiva, diferenças individuais e orientação para metas	Educacional	Estratégias de aprendizagem foram positivamente correlacionadas a múltiplos resultados de aprendizagem e a atividade metacognitiva foi positivamente correlacionada a três resultados de aprendizagem.
Fisher e Ford (1998)	Estratégias de aprendizagem (ensaio, elaboração e organização) e esforço para aprender	Educacional	Estratégia de organização foi positivamente correlacionada com tempo de execução da tarefa e negativamente correlacionada com atenção na tarefa. Estratégia de elaboração correlacionou-se negativamente com atenção na tarefa.
Somuncuolglu e Yildrin (1999)	Estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, orientação para objetivos, domínio, ego-social e evitação de trabalho	Educacional	Orientação para domínio correlacionou-se negativamente com as estratégias cognitivas superficiais e positivamente com as estratégias cognitivas profundas e com as estratégias metacognitivas.
Warr e Downing (2000)	Estratégias de aprendizagem (comportamentais, cognitivas e auto-regulatórias), ansiedade para aprender e aquisição de conhecimentos.	Educacional	Associações positivas entre alteração de conhecimentos e todas as estratégias de aprendizagem, exceto busca de ajuda interpessoal e monitoramento da compreensão. Aluno com altos índices de ansiedade tem o aprendizado prejudicado, independente das estratégias de aprendizagem utilizadas
Holmam, Epitropaki & Fernie (2001)	Validação da escala de estratégia de aprendizagem	Organizacional	Emergência de seis fatores subdivididos em duas categorias.
Pozo (2002)	Estratégia de aprendizagem de repetição, elaboração e organização associada ao tipo de aprendizado	Não se aplica	Estratégia de aprendizagem associada ao aprendizado pretendido.
Turmo (2004)	Estratégias de aprendizagem (memorização, elaboração e controle) e noção científica	Educacional	Estratégia de memorização correlacionou-se positivamente com noção científica em 50% dos países e negativamente nos outros 50%. Estratégia de elaboração correlacionou-se positivamente com noção científica e estratégia de controle correlacionou-se negativamente com noção científica.
costa e Boruchovitch (2004)	Estratégias de aprendizagem cognitivas (ensaio, elaboração e organização) e metacognitivas (planejamento, monitoramento, controle e regulação da aprendizagem) e ansiedade estado traço	Educacional	Alunos com menor repertório de estratégias de aprendizagem apresentam maiores índices de ansiedade.

Tabela 2 – Síntese dos estudos relacionados sobre estratégias de aprendizagem

4.4. REFERENCIAL TEÓRICO

Em análise da tabela, observa-se que as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem possuem sentidos congruentes, visto que há coerência entre as definições dos autores. Ressalta-se a preocupação dos autores em correlacionar estratégias de aprendizagem e as características individuais dos aprendizes.

Apesar do alto grau de coerência entre os conceitos e classificações apresentados sobre estratégias de aprendizagem, os estudos relatados neste trabalho tiveram como referencial teórico a linha de pensamento desenvolvida pelas autoras Costa e Boruchovitch (2004), que, por sua vez, adotaram a taxonomia desenvolvida por Mackeachie e cols. (1999). Essa taxonomia divide estratégias de aprendizagem em simples e complexas, bem como cognitivas e metacognitivas. Entende-se por estratégias de aprendizagem cognitivas o ensaio, elaboração e organização e por estratégias de aprendizagem metacognitivas o planejamento, monitoramento, controle e regulação da aprendizagem.

5. METODOLOGIA

Por meio de uma pesquisa quantitativa, descritiva e de cruzamento de dados utilizou-se para identificar as estratégias de aprendizagem dos participantes a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem que possui 28 itens fechados em forma de escala Likert e uma questão aberta opcional. (SANTOS & BORUCHOVITCH, 2001; SANTOS; et al, 2004). Completando o questionário, tiveram quatro questões de identificação do perfil do respondente

5.1. UNIVERSO AMOSTRAL DA PESQUISA

O universo amostral foi composto por servidores do Tribunal de Contas da União que cursaram ou cursam cursos de pós-graduação com período de término do curso a partir do primeiro semestre de 2006. O corte temporal foi determinado para que houvesse maior fidedignidade das respostas. Tentou-se trabalhar com uma margem de tempo mais recente para que não houvesse perda da lembrança das estratégias de aprendizagem utilizadas.

Compuseram este universo amostral somente aqueles servidores que foram beneficiados com pelo menos um dos seguintes incentivos à educação continuada, promovida pelo Instituto Serzedello Corrêa: Programa de Bolsas de Estudos de Pós-Graduação; Programa de Afastamento Integral para cursar pós-graduação *stricto sensu*; curso de pós-graduação em parceria com entidade externa; curso de pós-graduação credenciado pelo Instituto Serzedello Corrêa e Licença Capacitação.

Ao todo, foram distribuídos 213 questionários, com retorno de respostas de 89, totalizando 41,8% do universo amostral inicialmente pretendido.

5.2. COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS

5.2.1. Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados se deu por meio de questionário quantitativo enviado por e-mail a cada integrante do universo amostral. No e-mail enviado, havia uma breve explanação sobre

a pesquisa realizada e um link para acessar o questionário. O questionário foi hospedado em um sítio específico, que computou todas as respostas em um banco de dados. A coleta foi realizada no período de 25 a 31 de maio de 2009.

5.2.2. Instrumento de Coleta de Dados

Os dados foram coletados através de uma Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem construída por Santos e Boruchovitch em 2001. Consiste de 28 itens, organizados em forma de escala semelhante à *likert*, referentes à maneira como os alunos costumam estudar. As questões apresentam quatro opções de resposta: sempre, às vezes, raramente e nunca. A 29ª questão é uma pergunta optativa de resposta aberta.

A seguir estão listados os 29 itens apresentados na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem:

1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.
2. Anotar na íntegra as explicações do professor.
3. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.
4. Resumir os textos indicados para estudo.
5. Ler os textos indicados pelo professor.
6. Fazer anotações no texto ou em folha à parte.
7. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.
8. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.
9. Motivar-se para as atividades de leitura e estudo.
10. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.
11. Selecionar as idéias principais do texto.
12. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação.
13. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos.
14. Identificar as idéias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais.
15. Identificar o quanto você está ou não aprendendo.
16. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.
17. Rever as anotações feitas em sala de aula.
18. Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.
19. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.
20. Administrar seu tempo de estudo.

21. Organizar seu ambiente de estudo.
22. Manter a calma diante de tarefas difíceis.
23. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.
24. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.
25. Planejar suas atividades de estudo.
26. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.
27. Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.
29. Você utiliza outras estratégias diferentes das mencionadas acima? Quais?

A segunda parte do questionário refere-se à identificação do respondente quanto a: idade, gênero, tempo de tribunal e área de atuação, dividida em área administrativa e área finalística. As opções foram as seguintes:

- IDADE: até 30 anos; entre 30 e 40 anos; entre 40 e 50 anos e acima de 50 anos;
- GÊNERO: Masculino e Feminino;
- LOTAÇÃO ATUAL: Área fim e Área meio;
- TEMPO DE TRIBUNAL: menos de 2 anos; entre 2 e 5 anos; entre 6 e 10 anos e acima de 10 anos.

5.3. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A organização e análise estatística do presente estudo foi realizada em dois momentos. Num primeiro momento, os dados sobre as estratégias de aprendizagem foram estudados em termos da estatística descritiva. Percentagens de respostas, distribuições de frequências, escores, médias e desvios padrões foram computados. A análise de cruzamento dos dados ocorreu num segundo momento, objetivando explorar relações entre tempo de serviço no Tribunal de Contas da União, lotação de trabalho (área finalística versus área administrativa), gênero e idade, tanto em relação às estratégias cognitivas quanto às metacognitivas. Para a análise dos dados, utilizou-se o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences, 2005).

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para atingir os objetivos propostos à presente pesquisa, as questões foram divididas em estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, conforme a taxonomia desenvolvida por MacKeachie e Cols (1999), adotada por Costa e Boruchovitch (2004), na qual considerou-se por estratégias de aprendizagem cognitivas o ensaio, elaboração e organização e por estratégias de aprendizagem metacognitivas o planejamento, monitoramento, controle e regulação da aprendizagem. Nesse entendimento, as questões 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19 e 23 referem-se às estratégias cognitivas e as 3, 9, 12, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28 às metacognitivas, como pode ser visto no agrupamento demonstrado a seguir:

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAGEM

1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.
2. Anotar na íntegra as explicações do professor.
4. Resumir os textos indicados para estudo.
5. Ler os textos indicados pelo professor.
6. Fazer anotações no texto ou em folha à parte.
7. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.
8. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.
10. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.
11. Selecionar as idéias principais do texto.
13. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos.
14. Identificar as idéias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas.
16. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.
17. Rever as anotações feitas em sala de aula.
18. Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.
19. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.
23. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE APRENDIZAGEM

3. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.
9. Motivar-se para as atividades de leitura e estudo.
12. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação.
15. Identificar o quanto você está ou não aprendendo.

20. Administrar seu tempo de estudo.
21. Organizar seu ambiente de estudo.
22. Manter a calma diante de tarefas difíceis.
24. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.
25. Planejar suas atividades de estudo.
26. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.
27. Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.

As estratégias de aprendizagem classificadas como cognitivas se referem aos comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente. As estratégias de aprendizagem classificadas como metacognitivas se relacionam aos procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento. (BORUCHOVITCH, 1999).

6.1. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

O questionário foi respondido por 89 servidores do Tribunal de Contas da União, sendo que um deles respondeu com base nas estratégias de aprendizagem utilizadas em curso de doutorado, 13 responderam com base em cursos de mestrado e 75 responderam sobre as estratégias utilizadas em cursos de especialização.

Em relação ao gênero dos respondentes, 58 (65,2%) são homens e 31 (34,8%) mulheres. Quanto à localização estratégica de suas atividades laborais, 49 (55,1%) estão lotados na área finalística do Tribunal e 40 (44,9%) estão lotados na área administrativa. Consideraram-se como área finalística todas as atividades desenvolvidas pelas unidades vinculadas à Secretaria-Geral de Controle Externo, que tem como principal característica a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial, das unidades administrativas dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Consideraram-se como área administrativa todas as atividades de caráter administrativo, tecnológico e de saúde, não vinculadas diretamente à fiscalização do erário público.

Quanto à idade dos respondentes 16 (18%) possuíam até 30 anos, 33 (37,1%) possuíam entre 31 e 40 anos, 33 (37,1%) possuíam entre 41 e 50 anos, e sete (7,9%) possuíam mais de 50 anos. Outro fator levantado no questionário foi o tempo de serviço no Órgão. 11 (12,4%) dos respondentes trabalham menos de dois anos, 24 (27%) trabalham entre 2 e 5 anos, 19 (21,3%) trabalham entre 6 e 10 anos e 35 (39,3%) trabalham há mais de 10 anos.

As tabelas 3, 4, 5, 6 e 7, e os gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 descrevem as informações sobre o tipo de curso, gênero, área de atuação, idade e tempo de trabalho no Tribunal de Contas da União.

Tipo de curso em que foram aplicadas as estratégias de aprendizagem

<i>Curso</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>Percentual</i>
doutorado	1	1,1%
mestrado	13	14,6%
especialização	75	84,3%
total	89	100,0%

Tabela 3 - Tipo de curso dos respondentes.



Gráfico 1 – Tipo de Curso dos respondentes.

Gênero dos respondentes do Questionário de Pesquisa

<i>Gênero</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>Percentual</i>
masculino	58	65,17%
feminino	31	34,83%
total	89	100,00%

Tabela 4 - Gênero dos respondentes.

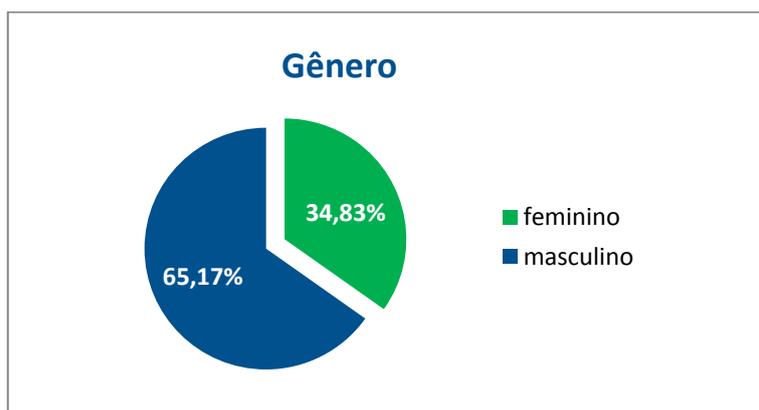


Gráfico 2 – Gênero dos respondentes

Área de Atuação no Tribunal de Contas da União.

<i>Área de atuação</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>Percentual</i>
finalística	49	55,06%
administrativa	40	44,94%
total	89	100,00%

Tabela 5 - Área de atuação dentro do órgão.

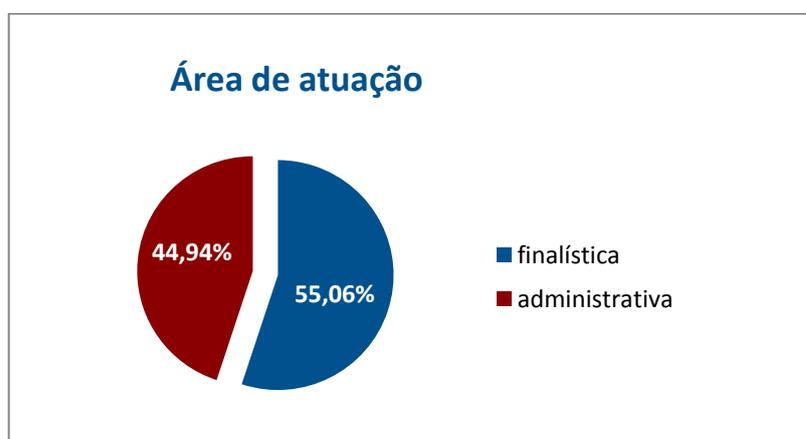


Gráfico 3 – Área de Atuação no TCU

Idade dos Respondentes.

<i>Idade</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>Percentual</i>
até 30 anos	16	18,0%
entre 31 e 40 anos	33	37,1%
entre 41 e 50 anos	33	37,1%
<i>acima de 50 anos</i>	7	7,9%
total	89	100,0%

Tabela 6 - Idade dos respondentes.

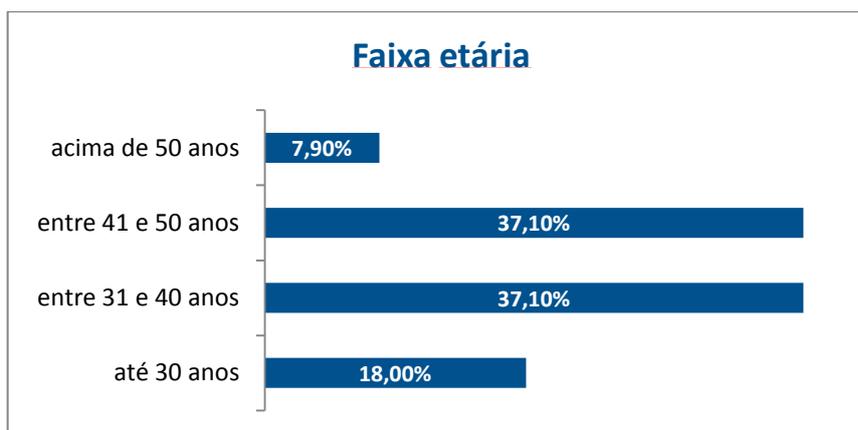


Gráfico 4 – Idade dos respondentes

Tempo de trabalho no Tribunal de Contas da União.

<i>Tempo no órgão</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>Percentual</i>
menos de 2 anos	11	12,4%
entre 2 e 5 anos	24	27,0%
entre 6 e 10 anos	19	21,3%
<i>acima de 10 anos</i>	35	39,3%
total	89	100,0%

Tabela 7 - Tempo que trabalha no órgão.

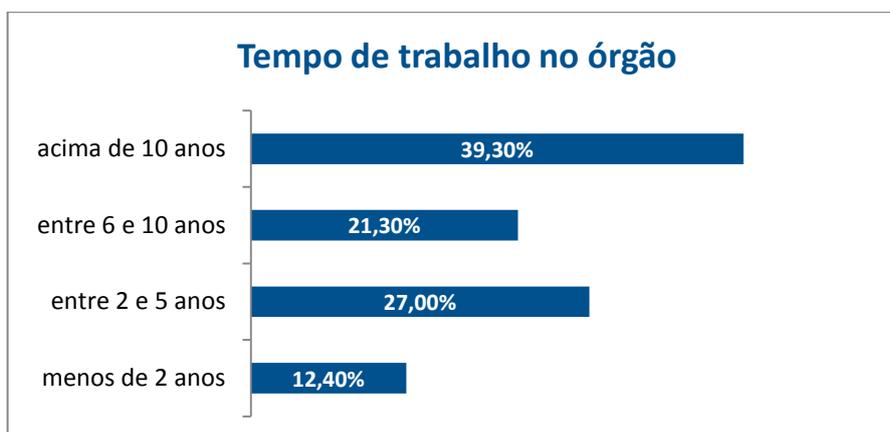


Gráfico 5 – Idade dos respondentes

6.2. ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

O objetivo geral deste estudo é o diagnóstico das preferências de estratégias de aprendizagem dos servidores do Tribunal de Contas da União para servir de insumo para as futuras ações de educação corporativa do TCU. Sendo assim, foram consideradas como de utilização pelos respondentes as estratégias de aprendizagem que possuíram um percentual acima de 50%, quando do somatório entre as opções de utilização *sempre* e *às vezes*, e como de pouca utilização, aquelas estratégias cujo somatório das opções *raramente* e *nunca* fosse superior a 50%.

Tendo em vista a extensão dos dados do presente estudo, optou-se por privilegiar, nas análises a seguir, os itens que foram relacionados de forma estatisticamente significativa às variáveis demográficas. O critério adotado da seleção das estratégias de aprendizagem a serem analisadas mais profundamente neste trabalho foi o seguinte: estratégias que possuíram um percentual acima de 80% quando do somatório entre as opções de utilização *sempre* e *às vezes*. Estão inseridas neste contexto todas as estratégias que obtiveram respostas de mais de 50% somente na opção de utilização *sempre*. Salienta-se que o estudo não se restringe a este critério. Comentários pontuais ocasionalmente aparecerão.

Dentre as estratégias cognitivas utilizadas pelos servidores do Tribunal de Contas da União em cursos de pós-graduação, destacam-se:

QUESTÃO 5 - Ler os textos indicados pelo professor:

Nesta questão 46,1% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 51,7% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 97,8%. Ressalta-se que esta estratégia, obteve o maior percentual de utilização das estratégias cognitivas, quando somadas as duas opções, e o segundo maior percentual de utilização de todas as estratégias.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Ler os textos indicados pelo professor	Número de respondentes	Percentual
Sempre	41	46,1%
às vezes	46	51,7%
Raramente	2	2,2%
Nunca	0	0,0%
Total	89	100,0%
Desvio padrão		0,5%

Tabela 8 - estratégia cognitiva - questão 5



Gráfico 6 – QUESTÃO 5

QUESTÃO 6 – Fazer anotações no texto ou em folha à parte:

Nesta questão 66,3% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 29,2% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 95,5%. Ressalta-se que esta estratégia obteve o maior percentual de participantes que a utilizam *sempre*, dentre as estratégias cognitivas. Como também, obteve o segundo maior percentual de utilização das estratégias cognitivas, quando somadas as duas opções.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Fazer anotações no texto ou em folha à parte	Número de respondentes	Percentual
Sempre	59	66,3%
às vezes	26	29,2%
Raramente	3	3,4%
Nunca	1	1,1%
Total	89	100,0%
Desvio padrão		0,6%

Tabela 9 - estratégia cognitiva - questão 6

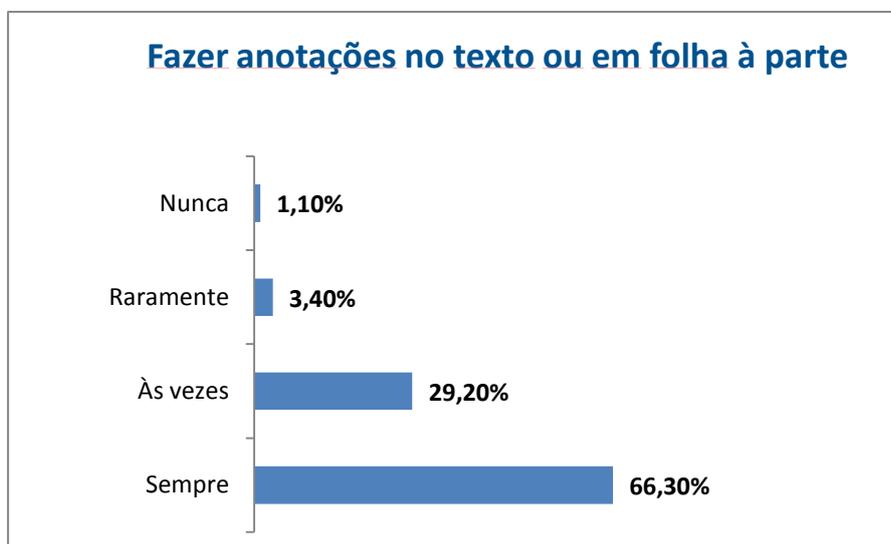


Gráfico 7 – QUESTÃO 6

QUESTÃO 11 – Selecionar ideias principais do texto:

Nesta questão 60,7% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 32,6% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 93,3%.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Selecionar ideias principais do texto	Número de respondentes	Percentual
sempre	54	60,7%
às vezes	29	32,6%
raramente	6	6,7%
nunca	0	0,0%
total	89	100,0%
Desvio padrão		0,6%

Tabela 10 - estratégia cognitiva - questão 11

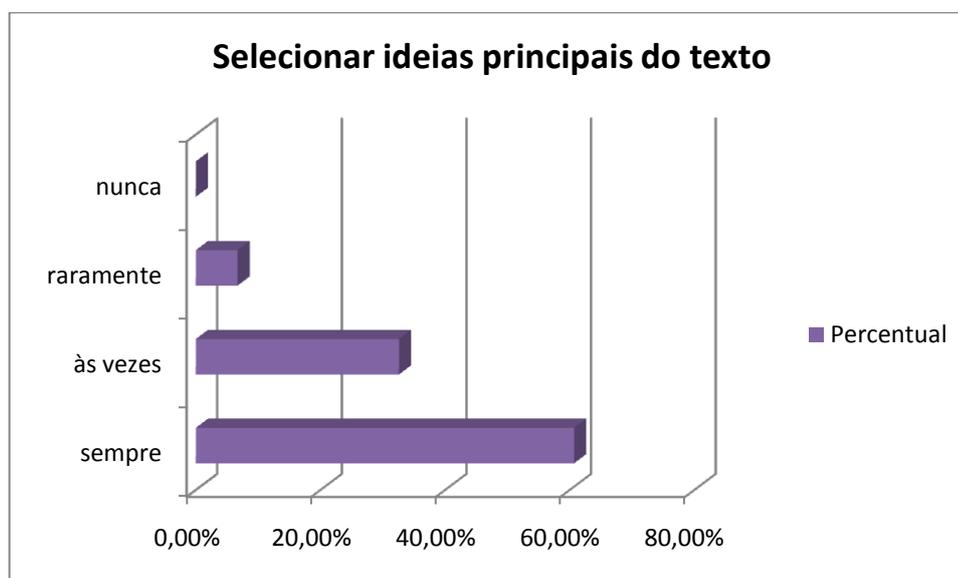


Gráfico 8 – QUESTÃO 11

QUESTÃO 13 – Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos:

Nesta questão 64% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 22,5% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 86,5%. Destaca-se o baixo percentual das opções *raramente* e *nunca*.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos	Número de respondentes	percentual
sempre	57	64,0%
às vezes	20	22,5%
raramente	10	11,2%
nunca	2	2,2%
total	89	100,0%
Desvio padrão		0,8%

Tabela 11 - estratégia cognitiva - questão 13

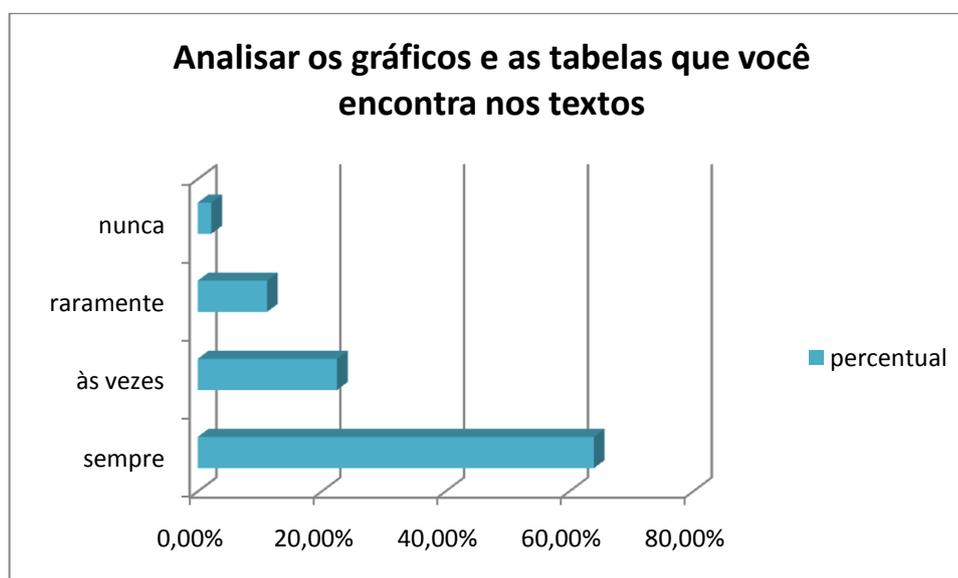


Gráfico 9 – QUESTÃO 13

QUESTÃO 16 – Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria:

Nesta questão 38% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 43,8% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 82%.

A curiosidade a ser apontada nesta estratégia de aprendizagem é a sua relativa baixa utilização na opção *sempre* (38,2%), uma vez que tal estratégia é sempre bem incentivada e frisada por todo e qualquer facilitador de aprendizagem.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

<i>Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>percentual</i>
sempre	34	38,2%
às vezes	39	43,8%
raramente	15	16,9%
nunca	1	1,1%
<i>total</i>	<i>89</i>	<i>100,0%</i>
<i>Desvio padrão</i>		<i>0,8%</i>

Tabela 12 - estratégia cognitiva - questão 16

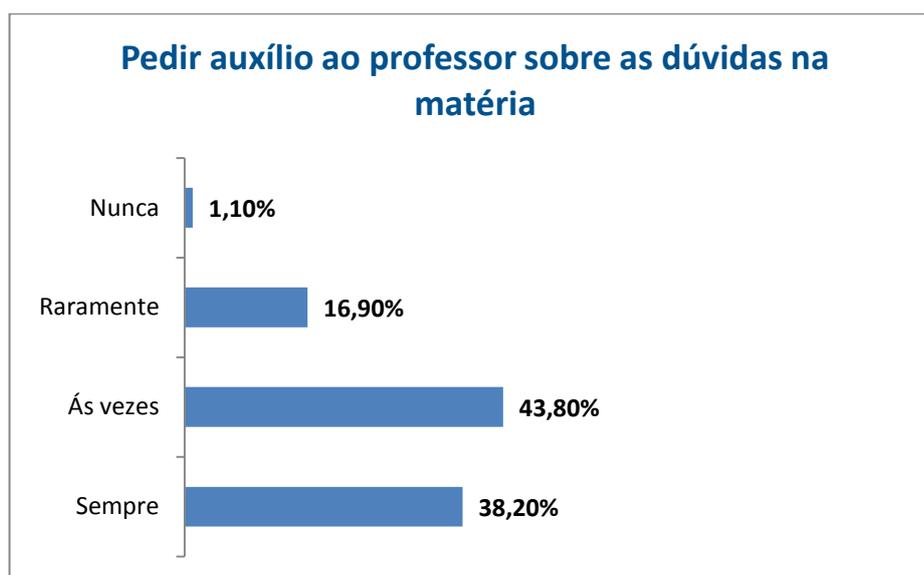


Gráfico 10 – QUESTÃO 13

QUESTÃO 17 –Rever as anotações feitas em sala de aula:

Nesta questão 49,4% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 39,1% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 86,5%.

A interpretação dos dados demonstra que esta estratégia possui resultados positivos, onde somente 11,5% dos participantes que fazem anotações em sala de aula raramente as reveem.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

<i>Rever as anotações feitas em sala de aula</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>Percentual</i>
sempre	43	49,4%
às vezes	34	39,1%
raramente	10	11,5%
nunca	0	0,0%
<i>total</i>	<i>87</i>	<i>100,0%</i>
<i>Desvio padrão</i>		<i>0,6%</i>

Tabela 13 - estratégia cognitiva - questão 17

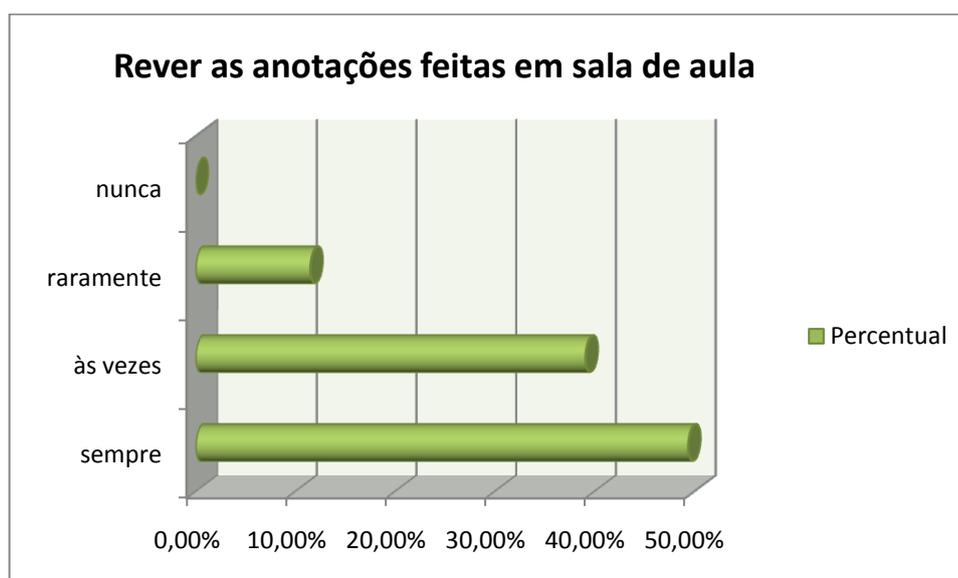


Gráfico 11 – QUESTÃO 17

Das 16 estratégias de aprendizagem cognitivas constantes no instrumento de pesquisa, somente duas apresentaram um percentual de utilização das opções *raramente* e *nunca* somadas acima de 50%, são elas: *Questão 1 - Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto* (raramente 32,6% + nunca 21,3% = 53,9%) e *Questão 10 - Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado* (raramente 32,6% + nunca 38,2% = 70,8%). Todas as demais obtiveram um percentual acima de 50% quando do somatório entre as opções de utilização *sempre* e *às vezes*. Destacam-se, além das já mencionadas:

estratégias de aprendizagem cognitivas	sempre	às vezes	total
Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas	43,80%	33,70%	77,50%
Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas	27%	49,40%	76,40%
Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto	23,60%	55,10%	78,70%

Tabela 14 – estratégias cognitivas – questões 18, 19 e 23

6.3. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Dentre as estratégias metacognitivas utilizadas pelos servidores do Tribunal de Contas da União em cursos de pós-graduação, destacam-se:

QUESTÃO 9 – Motivar-se para as atividades de leitura e estudo:

Nesta questão 38,2% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 47,2% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 85,4%.

A interpretação dos dados demonstra que esta estratégia possui resultados positivos, onde somente 13,6% dos participantes *raramente* ou *nunca* se motivam para atividades de leitura e estudo.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

<i>Motivar-se para as atividades de leitura e estudo</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>percentual</i>
sempre	34	38,2%
às vezes	42	47,2%
raramente	10	11,2%
nunca	3	3,4%
<i>total</i>	89	100,0%
<i>Desvio padrão</i>		0,8%

Tabela 15 - estratégia metacognitiva - questão 9

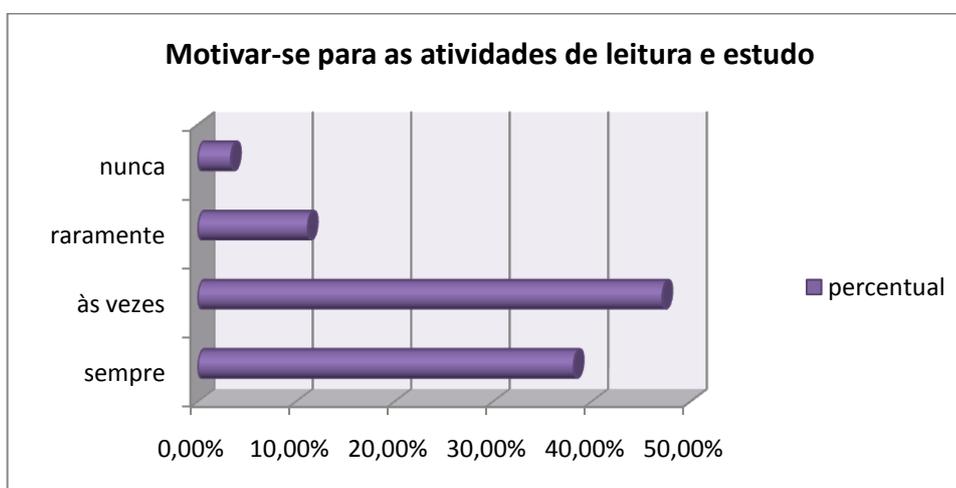


Gráfico 12 – QUESTÃO 9

QUESTÃO 12 – Controlar sua ansiedade em situações de avaliação:

Nesta questão 51,7% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 33,7% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 85,4%. Ressalta-se que mais de 50% dos pesquisados *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem metacognitiva e apenas um respondente anotou que *nunca* controla a sua ansiedade em situações de avaliação.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	Número de respondentes	percentual
sempre	46	51,7%
às vezes	30	33,7%
raramente	12	13,5%
nunca	1	1,1%
total	89	100,0%
Desvio padrão		0,8%

Tabela 16 - estratégia metacognitiva - questão 12

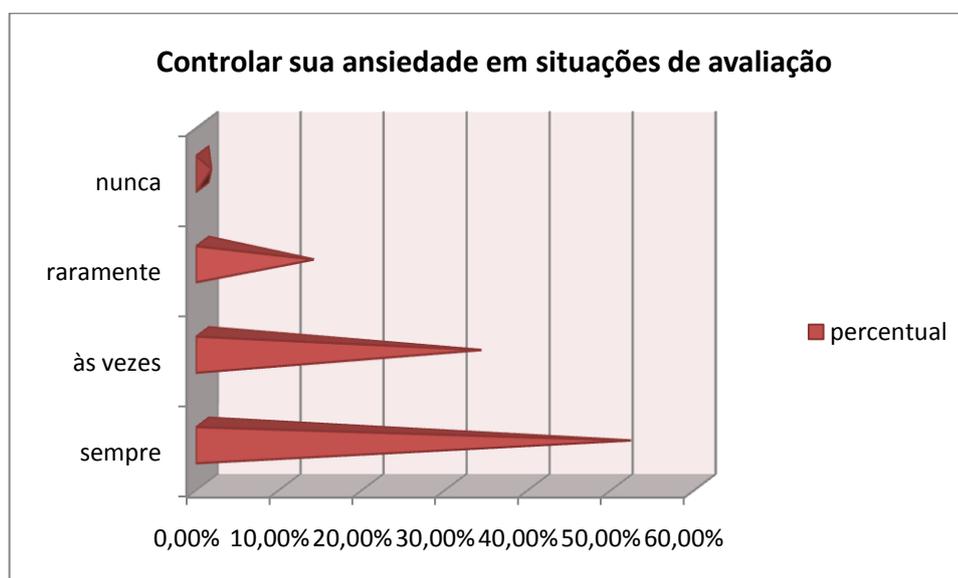


Gráfico 13 – QUESTÃO 12

QUESTÃO 15 – Identificar o quanto você está ou não aprendendo:

Nesta questão 37,1% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 43,8% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 80,9%.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Identificar o quanto você está ou não aprendendo	Número de respondentes	percentual
sempre	33	37,1%
às vezes	39	43,8%
raramente	15	16,9%
nunca	2	2,2%
total	89	100,0%
Desvio padrão		0,8%

Tabela 17 - estratégia metacognitiva - questão 15

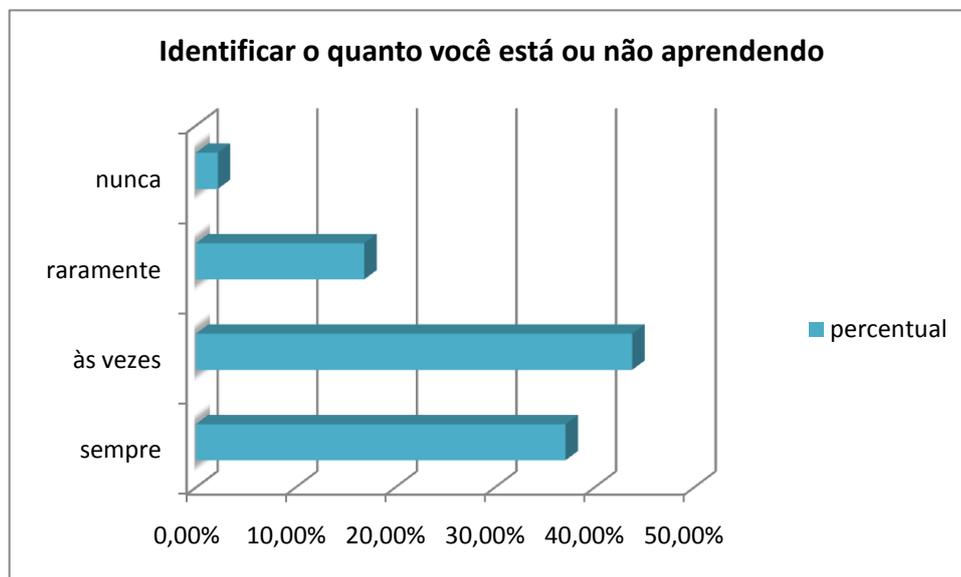


Gráfico 14 – QUESTÃO 15

QUESTÃO 20 – Administrar seu tempo de estudo:

Nesta questão 48,3% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 38,2% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 86,5%.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Administrar seu tempo de estudo	Número de respondentes	percentual
sempre	43	48,3%
às vezes	34	38,2%
raramente	10	11,2%
nunca	2	2,2%
total	89	100,0%
Desvio padrão		0,8%

Tabela 18 - estratégia metacognitiva - questão 20



Gráfico 15 – QUESTÃO 20

QUESTÃO 21 – Organizar seu ambiente de estudo:

Nesta questão 51,7% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 33,7% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 85,4%. Ressalta-se que mais de 50% sempre organiza o ambiente de estudo, contrastando com apenas 2,2% que nunca organiza.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Organizar seu ambiente de estudo	Número de respondentes	percentual
sempre	46	51,7%
às vezes	30	33,7%
raramente	11	12,4%
nunca	2	2,2%
total	89	100,0%
Desvio padrão		0,8%

Tabela 19 - estratégia metacognitiva - questão 21

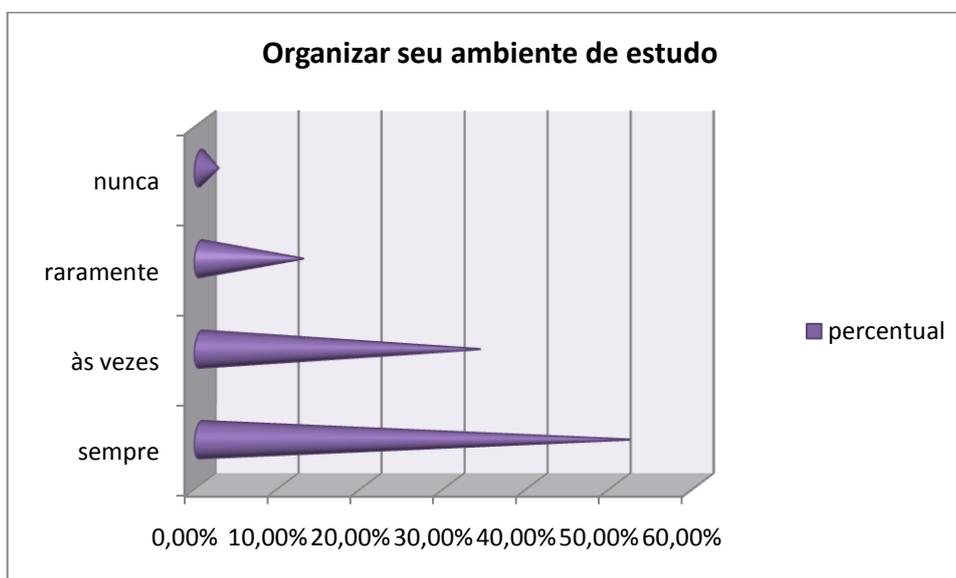


Gráfico 16 – QUESTÃO 21

QUESTÃO 22 – Manter a calma diante de tarefas difíceis:

Nesta questão 46,1% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 43,8% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 89,9%. Tal estratégia de aprendizagem é a terceira mais utilizada pelos pesquisados dentre as estratégias metacognitivas.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Manter a calma diante de tarefas difíceis	Número de respondentes	percentual
sempre	41	46,1%
às vezes	39	43,8%
raramente	9	10,1%
nunca	0	0,0%
total	89	100,0%
Desvio padrão		0,7%

Tabela 20 - estratégia metacognitiva - questão 22

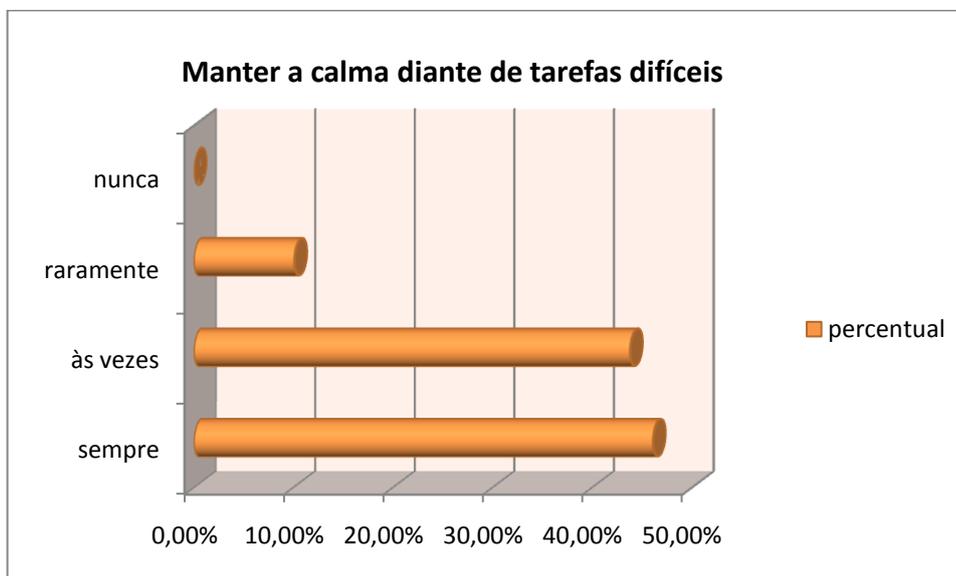


Gráfico 17 – QUESTÃO 22

QUESTÃO 24 – Manter a calma diante de tarefas difíceis:

Nesta questão 78,7% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 20,2% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 98,9. Tal estratégia de aprendizagem é a mais utilizada pelos pesquisados dentre todas as estratégias. Ressalta-se o baixo percentual de marcação das opções *raramente* e *nunca*, na qual somente uma pessoa disse utilizá-la raramente e nenhuma disse que nunca a utiliza.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

<i>Perceber quando não entende o que lê, parar e reler</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>percentual</i>
sempre	70	78,7%
às vezes	18	20,2%
raramente	1	1,1%
nunca	0	0,0%
<i>total</i>	<i>89</i>	<i>100,0%</i>
<i>Desvio padrão</i>		<i>0,4%</i>

Tabela 21 - estratégia metacognitiva - questão 24

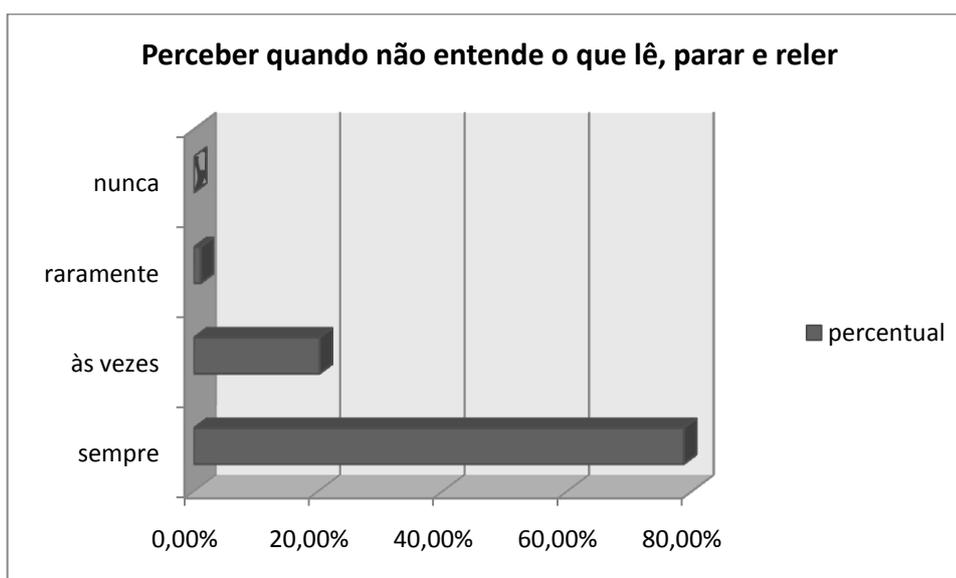


Gráfico 18 – QUESTÃO 24

QUESTÃO 25 – Planejar suas atividades de estudo:

Nesta questão 50,6% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 38,2% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 88,8%. Ressalta-se o alto grau de utilização com mais de 50% dos participantes a utilizando sempre.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

Planejar suas atividades de estudo	Número de respondentes	percentual
sempre	45	50,6%
às vezes	34	38,2%
raramente	9	10,1%
nunca	1	1,1%
total	89	100,0%
Desvio padrão		0,7%

Tabela 22 - estratégia metacognitiva - questão 25

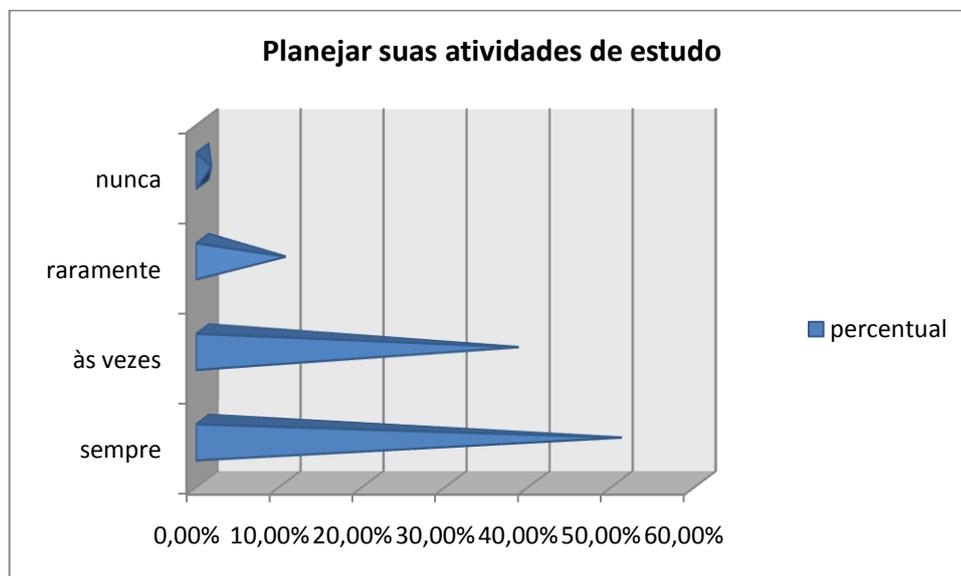


Gráfico 19 – QUESTÃO 25

QUESTÃO 26 – Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar:

Nesta questão 48,3% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 44,9% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 93,3%. Ressalta-se que esta estratégia de aprendizagem é a segunda mais utilizada, dentre as metacognitivas. A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

<i>Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>percentual</i>
sempre	43	48,3%
às vezes	40	44,9%
raramente	6	6,7%
nunca	0	0,0%
<i>total</i>	<i>89</i>	<i>100,0%</i>
<i>Desvio padrão</i>		<i>0,6%</i>

Tabela 23 - estratégia metacognitiva - questão 26



Gráfico 20 – QUESTÃO 26

QUESTÃO 27 – Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa:

Nesta questão 48,3% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 40,4% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 88,7%.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

<i>Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>percentual</i>
sempre	43	48,3%
às vezes	36	40,4%
raramente	9	10,1%
nunca	1	1,1%
<i>total</i>	<i>89</i>	<i>100,0%</i>
<i>Desvio padrão</i>		<i>0,7%</i>

Tabela 24 - estratégia metacognitiva - questão 27



Gráfico 21 – QUESTÃO 27

QUESTÃO 28 – Conseguir Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu:

Nesta questão 48,3% dos participantes disseram que *sempre* utilizam esta estratégia de aprendizagem e 41,6% disseram que a utilizam *às vezes*. O somatório das duas opções totaliza 89,9%.

A tabela e o gráfico a seguir demonstram o quantitativo, o percentual e o desvio padrão de utilização desta estratégia.

<i>Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu</i>	<i>Número de respondentes</i>	<i>percentual</i>
sempre	43	48,3%
às vezes	37	41,6%
raramente	7	7,9%
nunca	2	2,2%
<i>total</i>	<i>89</i>	<i>100,0%</i>
<i>Desvio padrão</i>		<i>0,7%</i>

Tabela 25 - estratégia metacognitiva - questão 28

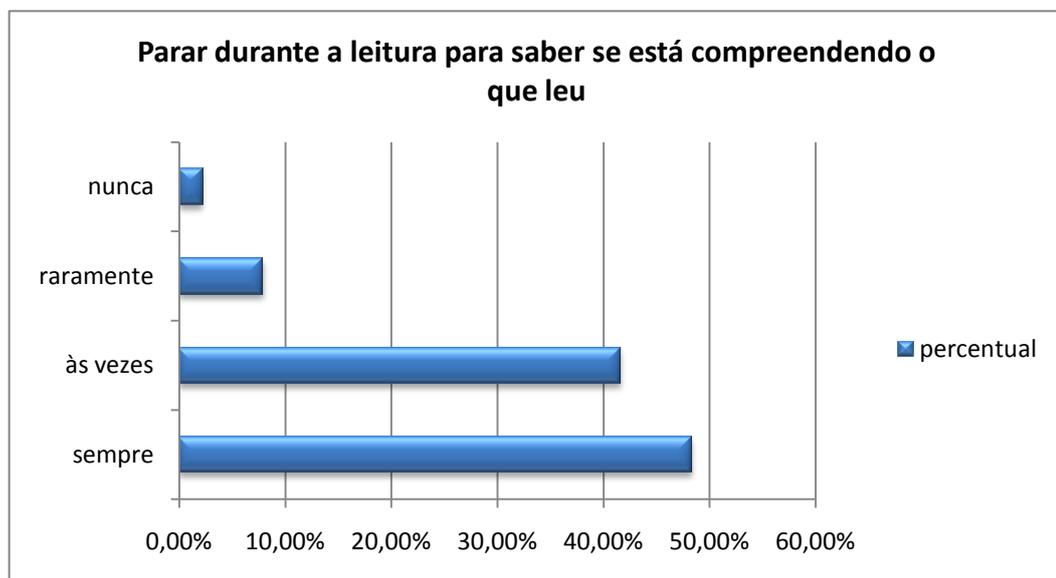


Gráfico 22 – QUESTÃO 28

O instrumento de pesquisa traz 12 questões relacionadas a estratégias de aprendizagem metacognitivas. Os dados da pesquisa demonstram que todas essas estratégias obtiveram um resultado positivo, considerado com tal o somatório das opções *sempre* e *às vezes* acima de 50%. Em verdade, das 12 metacognitivas, 11 obtiveram somatório dessas duas opções acima de 80%.

Diante deste fato, pode-se inferir que os servidores do Tribunal de Contas da União utilizam em seus estudos de pós-graduação, num percentual elevado, as estratégias metacognitivas, ou seja, os servidores se dedicam a realizar procedimentos que buscam planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

6.4. ANÁLISE DE CRUZAMENTO DE VARIÁVEIS (cognitivas)

Com o objetivo de identificar variações na utilização das estratégias de aprendizagem quando cruzadas com gênero, idade, área de atuação e tempo no órgão pesquisado, foram selecionadas as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas mais utilizadas, tomando-se como critério aquelas que possuíram um percentual de resposta dos participantes acima de 50% na opção de utilização da estratégia *sempre*.

Na tabela a seguir encontram-se estratégias de aprendizagem utilizadas por mais de 50% dos respondentes, classificadas em cognitivas e metacognitivas, e os itens de cruzamento estudados.

ANÁLISE DE CRUZAMENTO DE VARIÁVEIS:

Estratégia de aprendizagem	Variável	Classificação da estratégia	% sempre
Fazer anotações no texto ou em folha à parte.	Idade	Cognitiva	66,3%
Selecionar as idéias principais do texto.	Lotação	Cognitiva	60,7%
Controlar sua ansiedade em situações de avaliação.	Sexo Idade Lotação Tempo no órgão	Metacognitiva	50,6%
Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos.	Lotação Sexo	Cognitiva	64%
Organizar seu ambiente de estudo.	Lotação	Metacognitiva	51,7%
Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Lotação Tempo no órgão	Metacognitiva	78,7%
Planejar suas atividades de estudo	Idade Lotação Tempo no órgão	Metacognitiva	50,6%

Tabela 26 – Análise de cruzamento de variáveis.

Para melhor compreensão dos itens nas tabelas do *software* SPSS, seguem as opções e seus correspondentes significados:

Na linha horizontal: 1 = SEMPRE; 2 = ÀS VEZES; 3 = RARAMENTE e 4 = NUNCA.

Na linha vertical:

- IDADE: até 30 anos = 1; entre 30 e 40 anos = 2; entre 40 e 50 anos = 3 e acima de 50 anos = 4;
- GÊNERO: Masculino = 1; Feminino = 2;
- LOTAÇÃO ATUAL: Área fim = 1; Área meio = 2;
- TEMPO DE TRIBUNAL: menos de 2 anos = 1; entre 2 e 5 anos = 2; entre 6 e 10 anos = 3 e acima de 10 anos = 4.

Dentre os cruzamentos entre as estratégias de aprendizagem cognitivas utilizadas pelos servidores do Tribunal de Contas da União em cursos de pós-graduação e outras variáveis, destacam-se:

QUESTÃO 6 – Fazer anotações no texto ou em folha à parte X idade

Neste cruzamento não houve evidenciação de relações significativas. Entretanto, cabe salientar que os respondentes enquadrados na faixa 3 (40 a 50 anos) possuem o maior percentual de utilização da estratégia, com 71% dos servidores utilizando-a *sempre* e nenhum servidor que a utiliza *raramente* ou *nunca*.

Idade * Fazer anotações no texto ou em folha à parte Crosstabulation

			Fazer anotações no texto ou em folha à parte				Total
			1	2	3	4	
Idade	1	Count	11	4	0	1	16
		% within Idade	68,8%	25,0%	,0%	6,3%	100,0%
		% within Fazer anotações no texto ou em folha à parte	18,6%	15,4%	,0%	100,0%	18,0%
		% of Total	12,4%	4,5%	,0%	1,1%	18,0%
	2	Count	20	11	2	0	33
		% within Idade	60,6%	33,3%	6,1%	,0%	100,0%
		% within Fazer anotações no texto ou em folha à parte	33,9%	42,3%	66,7%	,0%	37,1%
		% of Total	22,5%	12,4%	2,2%	,0%	37,1%
	3	Count	23	9	1	0	33
		% within Idade	69,7%	27,3%	3,0%	,0%	100,0%
		% within Fazer anotações no texto ou em folha à parte	39,0%	34,6%	33,3%	,0%	37,1%
		% of Total	25,8%	10,1%	1,1%	,0%	37,1%
4	Count	5	2	0	0	7	
	% within Idade	71,4%	28,6%	,0%	,0%	100,0%	
	% within Fazer anotações no texto ou em folha à parte	8,5%	7,7%	,0%	,0%	7,9%	
	% of Total	5,6%	2,2%	,0%	,0%	7,9%	
Total	Count	59	26	3	1	89	
	% within Idade	66,3%	29,2%	3,4%	1,1%	100,0%	
	% within Fazer anotações no texto ou em folha à parte	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	66,3%	29,2%	3,4%	1,1%	100,0%	

Tabela 27 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 6 x idade).

QUESTÃO 11 – Selecionar as ideias principais do texto X lotação atual

Neste cruzamento não houve evidenciação de relações significativas. Quando somadas as opções *sempre* e *às vezes*, denota-se uma leve preferência de utilização desta estratégia pelos servidores da área fim (95,9%), em relação aos servidores da área meio (90%).

Lotação Atual * Selecionar as ideias principais do texto Crosstabulation

			Selecionar as ideias principais do texto			Total
			1	2	3	
Lotação Atual	1	Count	30	17	2	49
		% within Lotação Atual	61,2%	34,7%	4,1%	100,0%
		% within Selecionar as ideias principais do texto	55,6%	58,6%	33,3%	55,1%
		% of Total	33,7%	19,1%	2,2%	55,1%
	2	Count	24	12	4	40
		% within Lotação Atual	60,0%	30,0%	10,0%	100,0%
		% within Selecionar as ideias principais do texto	44,4%	41,4%	66,7%	44,9%
		% of Total	27,0%	13,5%	4,5%	44,9%
Total	Count	54	29	6	89	
	% within Lotação Atual	60,7%	32,6%	6,7%	100,0%	
	% within Selecionar as ideias principais do texto	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	60,7%	32,6%	6,7%	100,0%	

Tabela 28 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 11 x área atual).

QUESTÃO 13 – Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos X gênero.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia cognitiva de aprendizagem e o gênero. A porcentagem de respondentes homens que *sempre* analisam os gráficos e tabelas (72,4%) é maior que de respondentes mulheres (48,4%), o que evidencia uma maior propensão de utilização desta estratégia pelo gênero masculino.

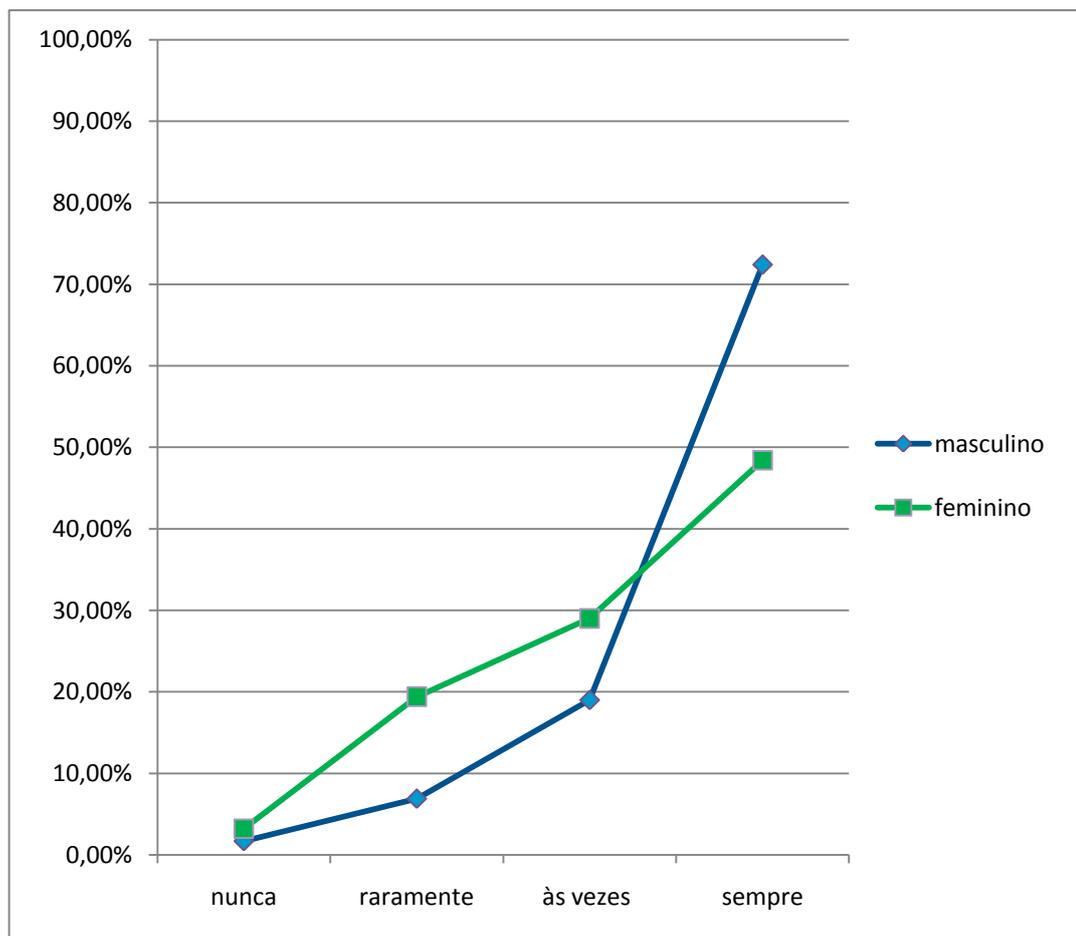


Gráfico 23 – QUESTÃO 13 X gênero

Sexo * Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos Crosstabulation

		Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos				Total
		1	2	3	4	
Sexo 1	Count	42	11	4	1	58
	% within Sexo	72,4%	19,0%	6,9%	1,7%	100,0%
	% within Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos	73,7%	55,0%	40,0%	50,0%	65,2%
	% of Total	47,2%	12,4%	4,5%	1,1%	65,2%
2	Count	15	9	6	1	31
	% within Sexo	48,4%	29,0%	19,4%	3,2%	100,0%
	% within Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos	26,3%	45,0%	60,0%	50,0%	34,8%
	% of Total	16,9%	10,1%	6,7%	1,1%	34,8%
Total	Count	57	20	10	2	89
	% within Sexo	64,0%	22,5%	11,2%	2,2%	100,0%
	% within Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	64,0%	22,5%	11,2%	2,2%	100,0%

Tabela 29 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 13 x gênero).

**QUESTÃO 13 – Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos
X lotação atual.**

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia cognitiva de aprendizagem e a área de trabalho do pesquisado. A porcentagem de respondentes que trabalham na área finalística que *sempre* analisam os gráficos e tabelas (71,4%) é maior que de respondentes que trabalham na área meio (55%), o que evidencia uma maior propensão de utilização desta estratégia por servidores que atuam diretamente com fiscalização e auditoria.

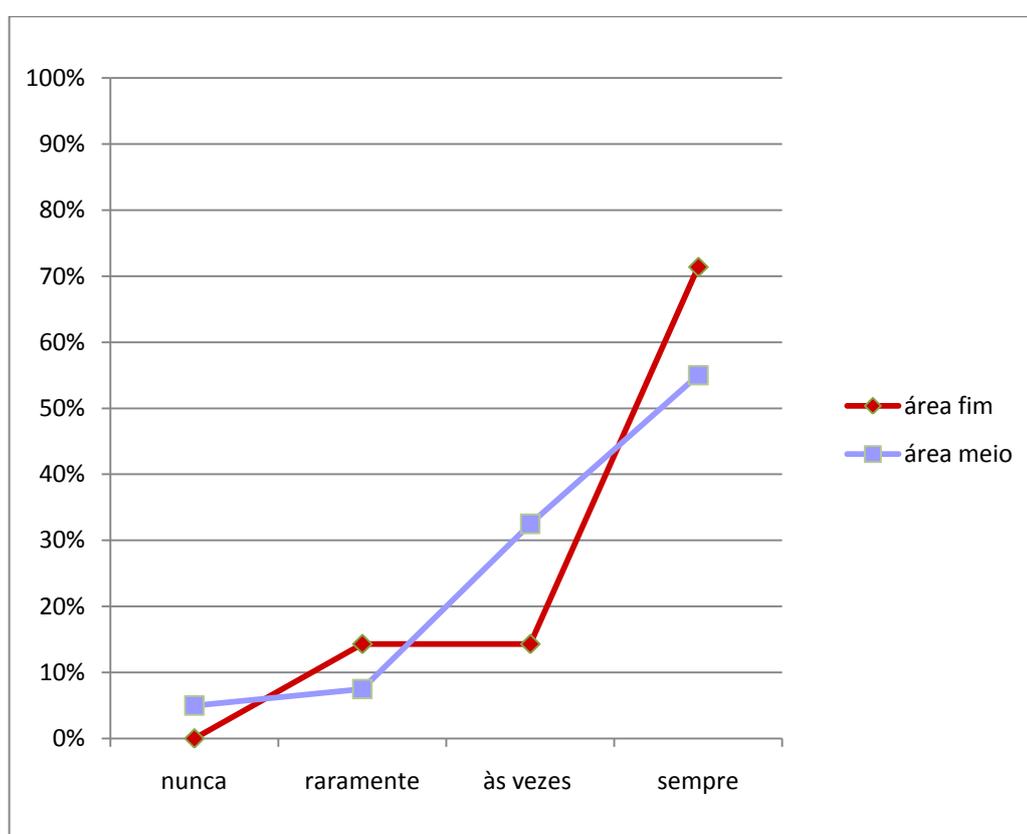


Gráfico 24 – QUESTÃO 13 X lotação atual.

Lotação Atual * Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos Crosstabulation

			Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos				Total
			1	2	3	4	
Lotação Atual	1	Count	35	7	7	0	49
		% within Lotação Atual	71,4%	14,3%	14,3%	,0%	100,0%
		% within Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos	61,4%	35,0%	70,0%	,0%	55,1%
		% of Total	39,3%	7,9%	7,9%	,0%	55,1%
2	Count	22	13	3	2	40	
	% within Lotação Atual	55,0%	32,5%	7,5%	5,0%	100,0%	
	% within Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos	38,6%	65,0%	30,0%	100,0%	44,9%	
	% of Total	24,7%	14,6%	3,4%	2,2%	44,9%	
Total	Count	57	20	10	2	89	
	% within Lotação Atual	64,0%	22,5%	11,2%	2,2%	100,0%	
	% within Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	64,0%	22,5%	11,2%	2,2%	100,0%	

Tabela 30 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 13 x lotação atual).

6.5. ANÁLISE DE CORRELAÇÃO DE VARIÁVEIS (metacognitivas)

Para a análise de cruzamento entre as estratégias de aprendizagem metacognitivas mais utilizadas, e os fatores: idade, gênero, tempo no órgão e área de trabalho, continua a utilização do mesmo critério, qual seja: estratégias que possuíram um percentual de resposta dos participantes acima de 50% na opção de utilização da estratégia *sempre*.

QUESTÃO 12 – Controlar sua ansiedade em situações de avaliação X gênero.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e o gênero dos respondentes. A porcentagem de respondentes homens (55,2%) que *sempre* controlam sua ansiedade em situações de avaliação é maior em relação à porcentagem de respondentes mulheres (41,9%). Entretanto tal situação se inverte quando analisada a opção de “às vezes” controlam sua ansiedade em situações de avaliação, em que respondentes mulheres assinalaram 45,2%, enquanto os respondentes homens assinalaram 29,3%. No somatório das duas opções as mulheres aparecem com o percentual de 87,1%, enquanto os homens apresentam 84,5%.

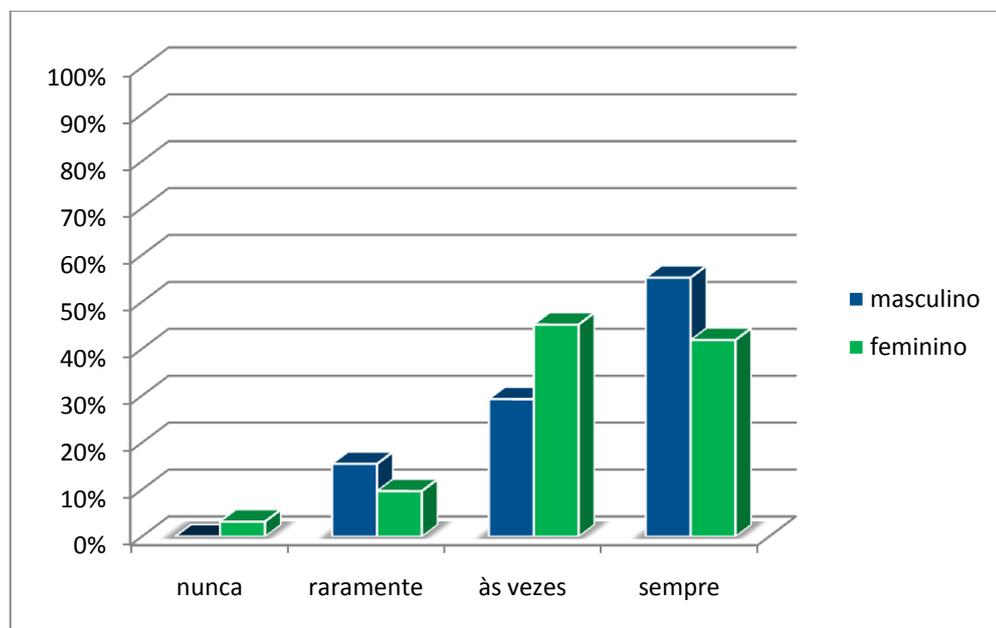


Gráfico 25 – QUESTÃO 12 X gênero.

Sexo * Controlar sua ansiedade em situações de avaliação Crosstabulation

			Controlar sua ansiedade em situações de avaliação				Total
			1	2	3	4	
Sexo 1	Count		32	17	9	0	58
	% within Sexo		55,2%	29,3%	15,5%	,0%	100,0%
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação		71,1%	54,8%	75,0%	,0%	65,2%
	% of Total		36,0%	19,1%	10,1%	,0%	65,2%
2	Count		13	14	3	1	31
	% within Sexo		41,9%	45,2%	9,7%	3,2%	100,0%
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação		28,9%	45,2%	25,0%	100,0%	34,8%
	% of Total		14,6%	15,7%	3,4%	1,1%	34,8%
Total	Count		45	31	12	1	89
	% within Sexo		50,6%	34,8%	13,5%	1,1%	100,0%
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		50,6%	34,8%	13,5%	1,1%	100,0%

Tabela 31 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 12 x gênero).

QUESTÃO 12 – Controlar sua ansiedade em situações de avaliação X idade.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e a idade dos respondentes. Os respondentes que se encontram nas faixas de idade 1 e 2 (até 30 anos e entre 30 e 40 respectivamente) praticamente tiveram o mesmo percentual em relação à opção de *sempre* controlar sua ansiedade em situações de avaliação (62,5% e 60,6% respectivamente). Entretanto, cabe salientar que os respondentes enquadrados na faixa 3 (40 a 50 anos) possuem o menor percentual de respostas para a mesma opção *sempre* (30,3%) em contraste com os respondentes da faixa 4 (acima de 50 anos), que tiveram o percentual de 71,4%.

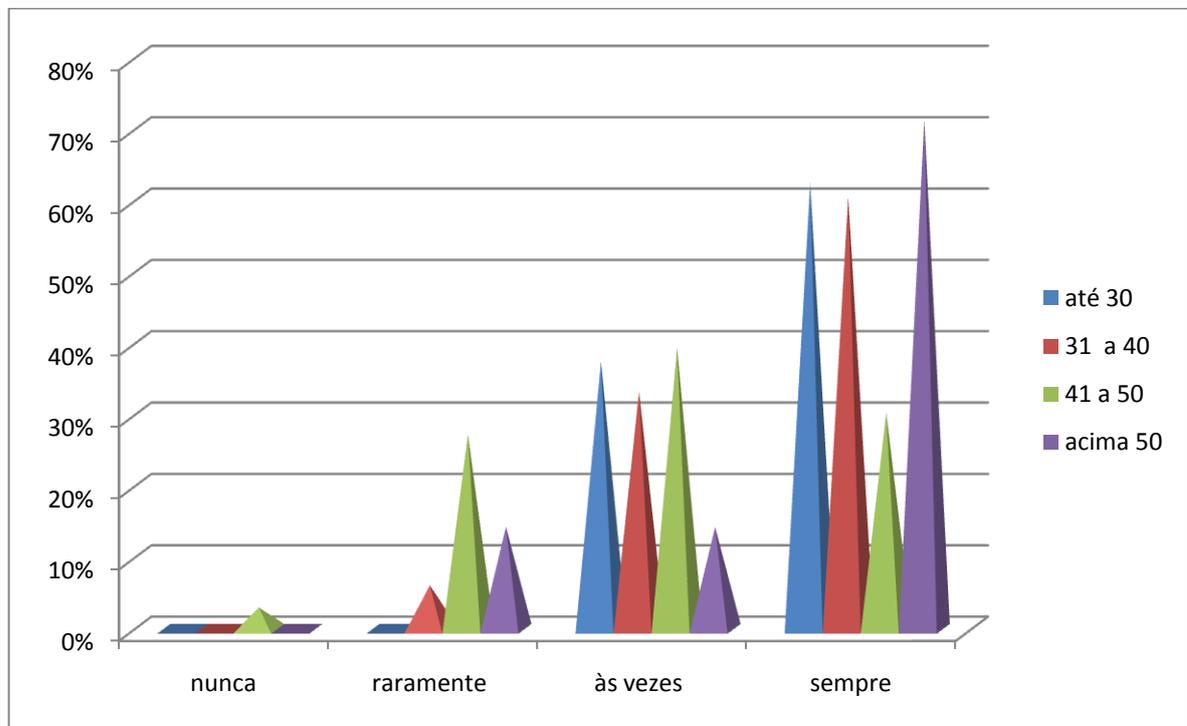


Gráfico 26 – QUESTÃO 12 X idade.

Idade * Controlar sua ansiedade em situações de avaliação Crosstabulation

			Controlar sua ansiedade em situações de avaliação				Total
			1	2	3	4	
Idade	1	Count	10	6	0	0	16
		% within Idade	62,5%	37,5%	,0%	,0%	100,0%
		% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	22,2%	19,4%	,0%	,0%	18,0%
		% of Total	11,2%	6,7%	,0%	,0%	18,0%
2	Count	20	11	2	0	33	
	% within Idade	60,6%	33,3%	6,1%	,0%	100,0%	
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	44,4%	35,5%	16,7%	,0%	37,1%	
	% of Total	22,5%	12,4%	2,2%	,0%	37,1%	
3	Count	10	13	9	1	33	
	% within Idade	30,3%	39,4%	27,3%	3,0%	100,0%	
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	22,2%	41,9%	75,0%	100,0%	37,1%	
	% of Total	11,2%	14,6%	10,1%	1,1%	37,1%	
4	Count	5	1	1	0	7	
	% within Idade	71,4%	14,3%	14,3%	,0%	100,0%	
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	11,1%	3,2%	8,3%	,0%	7,9%	
	% of Total	5,6%	1,1%	1,1%	,0%	7,9%	
Total	Count	45	31	12	1	89	
	% within Idade	50,6%	34,8%	13,5%	1,1%	100,0%	
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,6%	34,8%	13,5%	1,1%	100,0%	

Tabela 32 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 12 x idade).

QUESTÃO 12 – Controlar sua ansiedade em situações de avaliação X lotação atual.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e a área de atuação dos respondentes. 59,2% dos respondentes que se encontram na área finalística do Tribunal responderam que *sempre* controlam sua ansiedade em situações de avaliação contrastando com apenas 40% dos respondentes que se encontram na área administrativa.

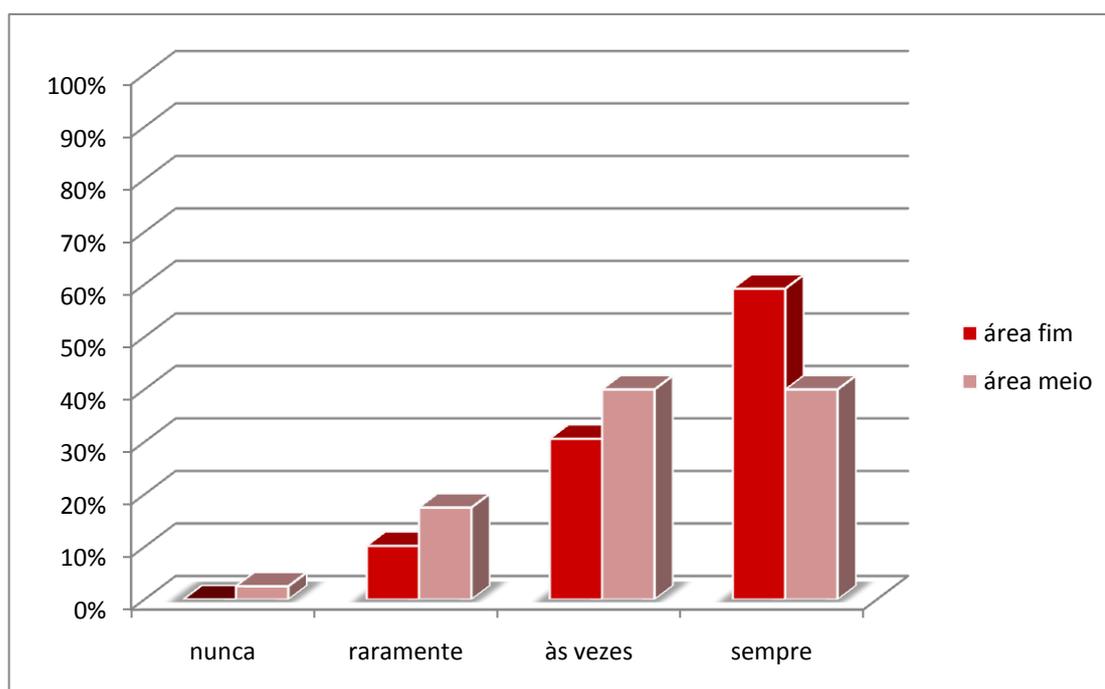


Gráfico 27 – QUESTÃO 12 X lotação atual.

Lotação Atual * Controlar sua ansiedade em situações de avaliação Crosstabulation

			Controlar sua ansiedade em situações de avaliação				Total
			1	2	3	4	
Lotação Atual	1	Count	29	15	5	0	49
		% within Lotação Atual	59,2%	30,6%	10,2%	,0%	100,0%
		% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	64,4%	48,4%	41,7%	,0%	55,1%
		% of Total	32,6%	16,9%	5,6%	,0%	55,1%
2	2	Count	16	16	7	1	40
		% within Lotação Atual	40,0%	40,0%	17,5%	2,5%	100,0%
		% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	35,6%	51,6%	58,3%	100,0%	44,9%
		% of Total	18,0%	18,0%	7,9%	1,1%	44,9%
Total		Count	45	31	12	1	89
		% within Lotação Atual	50,6%	34,8%	13,5%	1,1%	100,0%
		% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	50,6%	34,8%	13,5%	1,1%	100,0%

Tabela 33 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 12 x lotação atual).

QUESTÃO 12 – Controlar sua ansiedade em situações de avaliação X tempo de Tribunal.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e o tempo de trabalho dos respondentes no Tribunal de Contas da União. É interessante destacar que o percentual de respondentes que *sempre* controlam sua ansiedade em situações de avaliação é inversamente proporcional com o tempo no Tribunal. 72,7% dos respondentes que se encontram na faixa 1 (menos de 2 anos) responderam que *sempre* controlam sua ansiedade, contra apenas 31,4% dos respondentes que estão na faixa 4 (mais de 10 anos). As faixas 2 e 3 (entre 2 e 5 anos e entre 6 e 10 anos respectivamente) tiveram praticamente o mesmo percentual (58,3% e 63,2%).

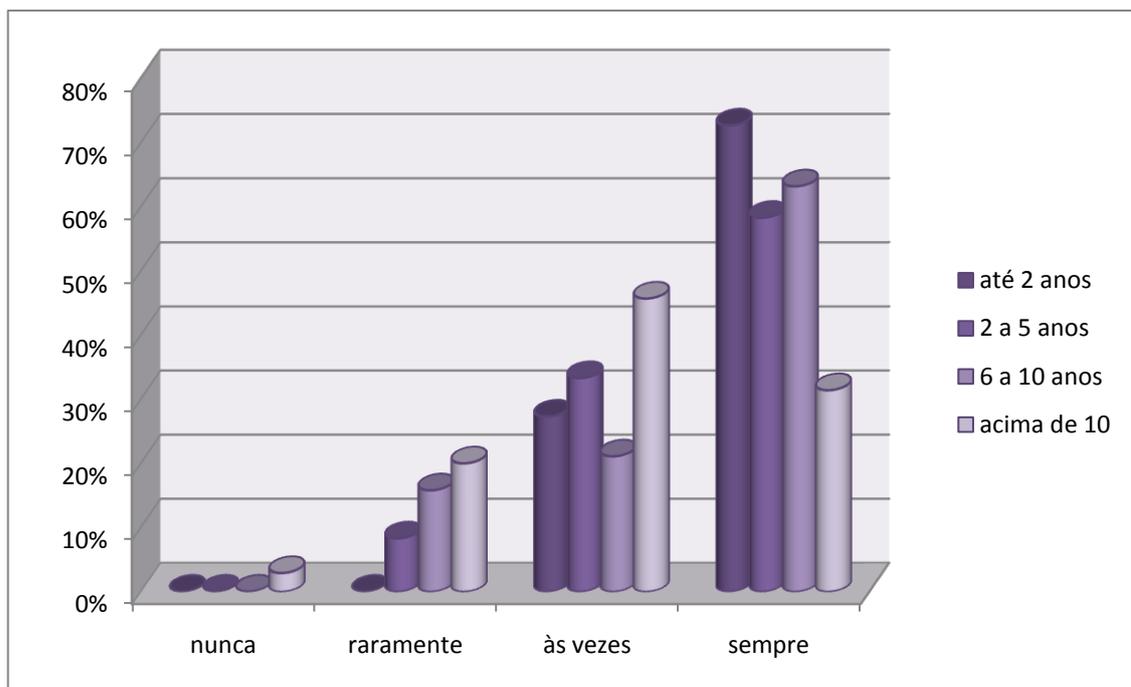


Gráfico 28 – QUESTÃO 12 X tempo de tribunal.

Tempo Tribunal * Controlar sua ansiedade em situações de avaliação Crosstabulation

			Controlar sua ansiedade em situações de avaliação				Total
			1	2	3	4	
Tempo Tribunal	1	Count	8	3	0	0	11
		% within Tempo Tribunal	72,7%	27,3%	,0%	,0%	100,0%
		% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	17,8%	9,7%	,0%	,0%	12,4%
		% of Total	9,0%	3,4%	,0%	,0%	12,4%
2	Count	14	8	2	0	24	
	% within Tempo Tribunal	58,3%	33,3%	8,3%	,0%	100,0%	
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	31,1%	25,8%	16,7%	,0%	27,0%	
	% of Total	15,7%	9,0%	2,2%	,0%	27,0%	
3	Count	12	4	3	0	19	
	% within Tempo Tribunal	63,2%	21,1%	15,8%	,0%	100,0%	
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	26,7%	12,9%	25,0%	,0%	21,3%	
	% of Total	13,5%	4,5%	3,4%	,0%	21,3%	
4	Count	11	16	7	1	35	
	% within Tempo Tribunal	31,4%	45,7%	20,0%	2,9%	100,0%	
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	24,4%	51,6%	58,3%	100,0%	39,3%	
	% of Total	12,4%	18,0%	7,9%	1,1%	39,3%	
Total	Count	45	31	12	1	89	
	% within Tempo Tribunal	50,6%	34,8%	13,5%	1,1%	100,0%	
	% within Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,6%	34,8%	13,5%	1,1%	100,0%	

Tabela 34 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 12 x tempo tribunal).

QUESTÃO 21 – Organizar seu ambiente de estudo X lotação atual

Nesta cruzamento não houve evidenciação de relações significativas. 52,5% dos respondentes que se encontram na área administrativa (meio) responderam que *sempre* utilizam esta estratégia metacognitiva em comparação a 51% dos respondentes que se encontram na área finalística. Quando somadas as opções *sempre* e *às vezes*, denota-se uma leve preferência de utilização desta estratégia pelos servidores da área fim (87,7%), em relação aos servidores da área meio (82,5%).

Lotação Atual * Organizar seu ambiente de estudo Crosstabulation

			Organizar seu ambiente de estudo				Total
			1	2	3	4	
Lotação Atual	1	Count	25	18	4	2	49
		% within Lotação Atual	51,0%	36,7%	8,2%	4,1%	100,0%
		% within Organizar seu ambiente de estudo	54,3%	60,0%	36,4%	100,0%	55,1%
		% of Total	28,1%	20,2%	4,5%	2,2%	55,1%
2	Count	21	12	7	0	40	
	% within Lotação Atual	52,5%	30,0%	17,5%	,0%	100,0%	
	% within Organizar seu ambiente de estudo	45,7%	40,0%	63,6%	,0%	44,9%	
	% of Total	23,6%	13,5%	7,9%	,0%	44,9%	
Total	Count	46	30	11	2	89	
	% within Lotação Atual	51,7%	33,7%	12,4%	2,2%	100,0%	
	% within Organizar seu ambiente de estudo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	51,7%	33,7%	12,4%	2,2%	100,0%	

Tabela 35 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 21 x lotação atual).

QUESTÃO 24 – Perceber quando não entende o que lê, parar e reler X lotação atual

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e a área de atuação dos respondentes. 83,7% dos respondentes que se encontram na área finalística do Tribunal responderam que *sempre* percebem quando não entendem o que leem, param e releem, contrastando com 72,5% dos respondentes que se encontram na área administrativa.

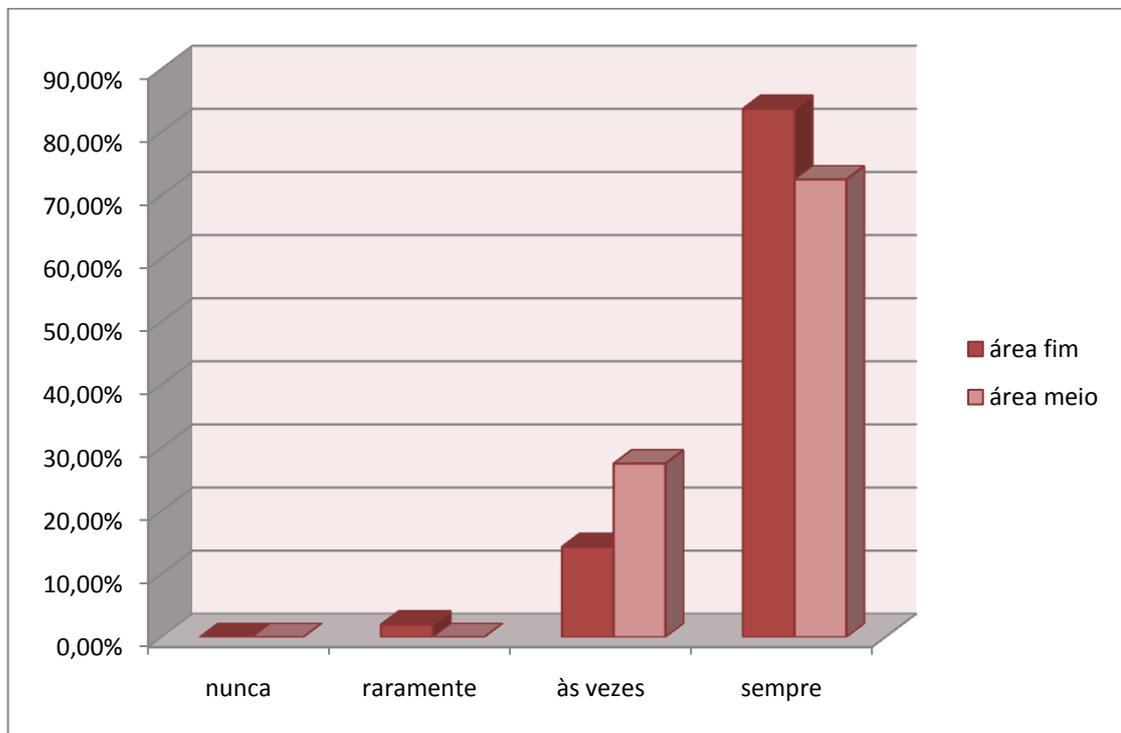


Gráfico 29 – QUESTÃO 24 X lotação atual.

Lotação Atual * Perceber quando não entende o que lê,parar e reler Crosstabulation

			Perceber quando não entende o que lê,parar e reler			Total
			1	2	3	
Lotação Atual	1	Count	41	7	1	49
		% within Lotação Atual	83,7%	14,3%	2,0%	100,0%
		% within Perceber quando não entende o que lê,parar e reler	58,6%	38,9%	100,0%	55,1%
	2	Count	29	11	0	40
		% within Lotação Atual	72,5%	27,5%	,0%	100,0%
		% within Perceber quando não entende o que lê,parar e reler	41,4%	61,1%	,0%	44,9%
Total	Count	70	18	1	89	
	% within Lotação Atual	78,7%	20,2%	1,1%	100,0%	
	% within Perceber quando não entende o que lê,parar e reler	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total	78,7%	20,2%	1,1%	100,0%

Tabela 36 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 24 x lotação atual).

QUESTÃO 24 – Perceber quando não entende o que lê, parar e releer X tempo de tribunal.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam pequenas relações entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e o tempo de trabalho dos respondentes no órgão. Generalizando, houve uma proporção direta entre o tempo no Tribunal e a utilização desta estratégia. 72,7% dos respondentes que se encontram na faixa 1 (menos de 2 anos) responderam que *sempre* percebem quando não entendem o que leem, param e releem. Comparativamente, 79,2% dos respondentes que se encontram na faixa 2 (entre 2 e 5 anos) e 84,2% que se encontram na faixa 3 (entre 6 e 10 anos) responderam o mesmo. Entretanto, os respondentes que se enquadram na faixa 4 (mais de 10 anos) tiveram um percentual que, apesar de alto, não seguiu a curva crescente de tempo no Tribunal, com 77,1% assinalados na opção *sempre*.

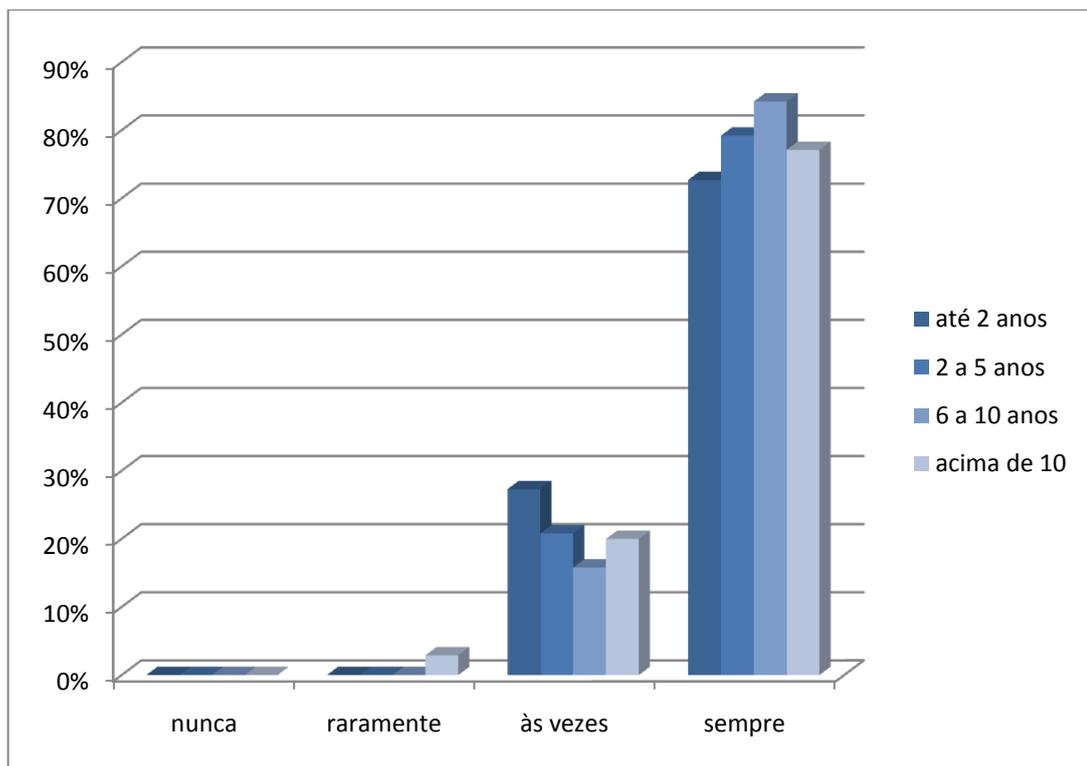


Gráfico 30 – QUESTÃO 24 X tempo de Tribunal.

Tempo Tribunal * Perceber quando não entende o que lê,parar e reler Crosstabulation

		Perceber quando não entende o que lê,parar e reler			Total	
		1	2	3		
Tempo Tribunal	1	Count	8	3	0	11
		% within Tempo Tribunal	72,7%	27,3%	,0%	100,0%
		% within Perceber quando não entende o que lê,parar e reler	11,4%	16,7%	,0%	12,4%
		% of Total	9,0%	3,4%	,0%	12,4%
	2	Count	19	5	0	24
		% within Tempo Tribunal	79,2%	20,8%	,0%	100,0%
		% within Perceber quando não entende o que lê,parar e reler	27,1%	27,8%	,0%	27,0%
		% of Total	21,3%	5,6%	,0%	27,0%
	3	Count	16	3	0	19
		% within Tempo Tribunal	84,2%	15,8%	,0%	100,0%
		% within Perceber quando não entende o que lê,parar e reler	22,9%	16,7%	,0%	21,3%
		% of Total	18,0%	3,4%	,0%	21,3%
4	Count	27	7	1	35	
	% within Tempo Tribunal	77,1%	20,0%	2,9%	100,0%	
	% within Perceber quando não entende o que lê,parar e reler	38,6%	38,9%	100,0%	39,3%	
	% of Total	30,3%	7,9%	1,1%	39,3%	
Total	Count	70	18	1	89	
	% within Tempo Tribunal	78,7%	20,2%	1,1%	100,0%	
	% within Perceber quando não entende o que lê,parar e reler	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	78,7%	20,2%	1,1%	100,0%	

Tabela 37 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 24 x tempo Tribunal).

QUESTÃO 25 – Planejar suas atividades de estudo X tempo de tribunal.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e o tempo de trabalho dos respondentes no órgão. A utilização desta estratégia é inversamente proporcional ao tempo que o respondente está no Tribunal. Quanto menos tempo, mais os servidores planejam suas atividades de estudo. 63,6% dos respondentes que se encontram na faixa 1 (menos de 2 anos) *sempre* planejam suas atividades de estudo, comparados com 54,2% dos respondentes da faixa 2 (entre 2 e 5 anos), 52,6% dos respondentes da faixa 3 (entre 6 e 10 anos) e 42,9% dos respondentes da faixa 4 (mais de 10 anos) que assinalaram o mesmo.

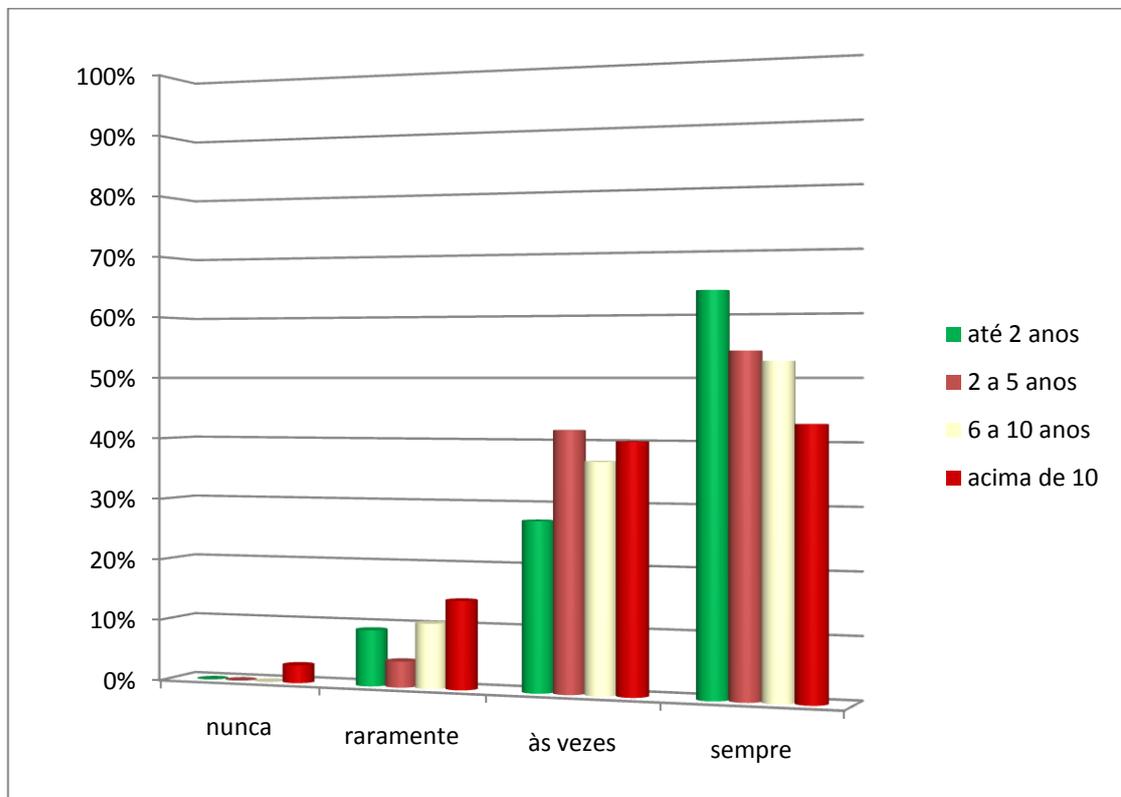


Gráfico 31 – QUESTÃO 25 X tempo de tribunal.

Tempo Tribunal * Planejar suas atividades de estudo Crosstabulation

			Planejar suas atividades de estudo				Total
			1	2	3	4	
Tempo Tribunal	1	Count	7	3	1	0	11
		% within Tempo Tribunal	63,6%	27,3%	9,1%	,0%	100,0%
		% within Planejar suas atividades de estudo	15,6%	8,8%	11,1%	,0%	12,4%
		% of Total	7,9%	3,4%	1,1%	,0%	12,4%
2	Count	13	10	1	0	24	
	% within Tempo Tribunal	54,2%	41,7%	4,2%	,0%	100,0%	
	% within Planejar suas atividades de estudo	28,9%	29,4%	11,1%	,0%	27,0%	
	% of Total	14,6%	11,2%	1,1%	,0%	27,0%	
3	Count	10	7	2	0	19	
	% within Tempo Tribunal	52,6%	36,8%	10,5%	,0%	100,0%	
	% within Planejar suas atividades de estudo	22,2%	20,6%	22,2%	,0%	21,3%	
	% of Total	11,2%	7,9%	2,2%	,0%	21,3%	
4	Count	15	14	5	1	35	
	% within Tempo Tribunal	42,9%	40,0%	14,3%	2,9%	100,0%	
	% within Planejar suas atividades de estudo	33,3%	41,2%	55,6%	100,0%	39,3%	
	% of Total	16,9%	15,7%	5,6%	1,1%	39,3%	
Total	Count	45	34	9	1	89	
	% within Tempo Tribunal	50,6%	38,2%	10,1%	1,1%	100,0%	
	% within Planejar suas atividades de estudo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,6%	38,2%	10,1%	1,1%	100,0%	

Tabela 38 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 25 x tempo Tribunal).

QUESTÃO 25 – Planejar suas atividades de estudo X lotação atual.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e a área de atuação dos respondentes. 55,1% dos respondentes que se encontram na área finalística do Tribunal responderam que *sempre* planejam suas atividades de estudo, contrastando com 45% dos respondentes que se encontram na área administrativa. Denota-se que os servidores que trabalham com fiscalização, auditorias e instruções processuais utilizam mais esta estratégia de aprendizagem.

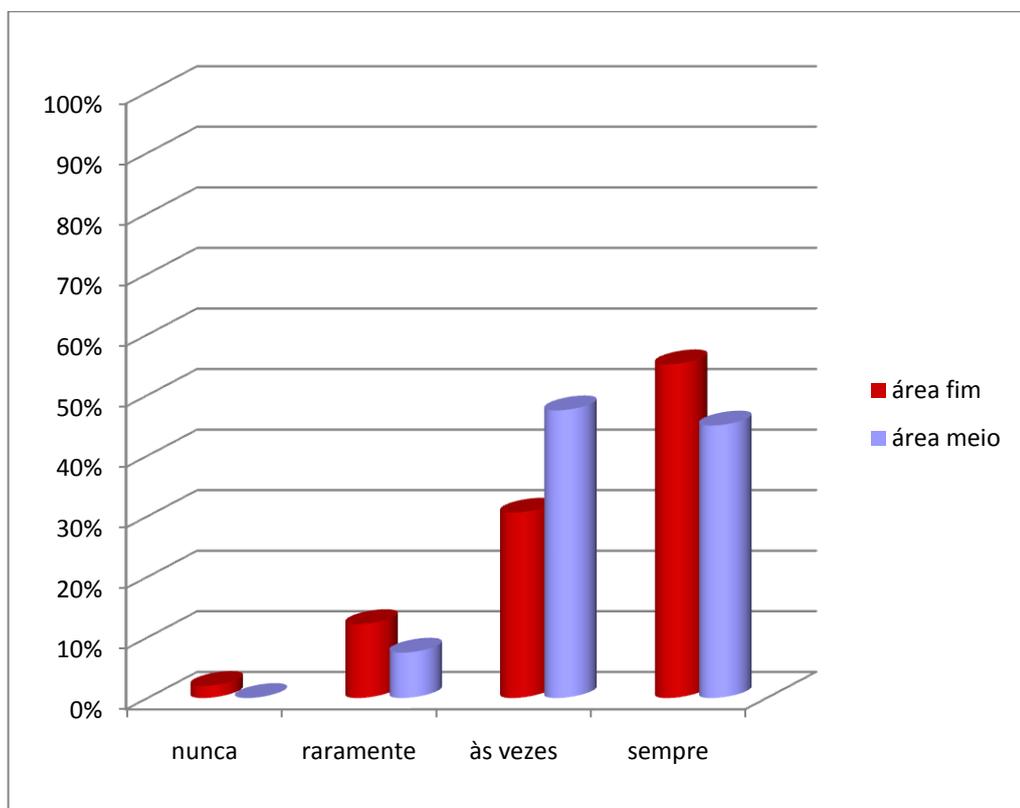


Gráfico 32 – QUESTÃO 25 X tempo de tribunal.

Lotação Atual * Planejar suas atividades de estudo Crosstabulation

			Planejar suas atividades de estudo				Total
			1	2	3	4	
Lotação Atual	1	Count	27	15	6	1	49
		% within Lotação Atual	55,1%	30,6%	12,2%	2,0%	100,0%
		% within Planejar suas atividades de estudo	60,0%	44,1%	66,7%	100,0%	55,1%
		% of Total	30,3%	16,9%	6,7%	1,1%	55,1%
	2	Count	18	19	3	0	40
		% within Lotação Atual	45,0%	47,5%	7,5%	,0%	100,0%
		% within Planejar suas atividades de estudo	40,0%	55,9%	33,3%	,0%	44,9%
		% of Total	20,2%	21,3%	3,4%	,0%	44,9%
Total		Count	45	34	9	1	89
		% within Lotação Atual	50,6%	38,2%	10,1%	1,1%	100,0%
		% within Planejar suas atividades de estudo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	50,6%	38,2%	10,1%	1,1%	100,0%

Tabela 39 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia metacognitiva (questão 25 x lotação atual).

QUESTÃO 25 – Planejar suas atividades de estudo X idade.

Os dados do cruzamento apresentado evidenciam relações significativas entre a utilização desta estratégia metacognitiva de aprendizagem e a idade dos respondentes. A utilização desta estratégia é inversamente proporcional à idade do respondente. Quanto mais novos, mais os servidores planejam suas atividades de estudo. 56,3% dos respondentes que se encontram na faixa 1 (até 30 anos) *sempre* planejam suas atividades de estudo, comparados com 54,5% dos respondentes da faixa 2 (entre 30 e 40 anos), 45,5% dos respondentes da faixa 3 (entre 40 e 50 anos) e 42,9% dos respondentes da faixa 4 que assinalaram o mesmo.

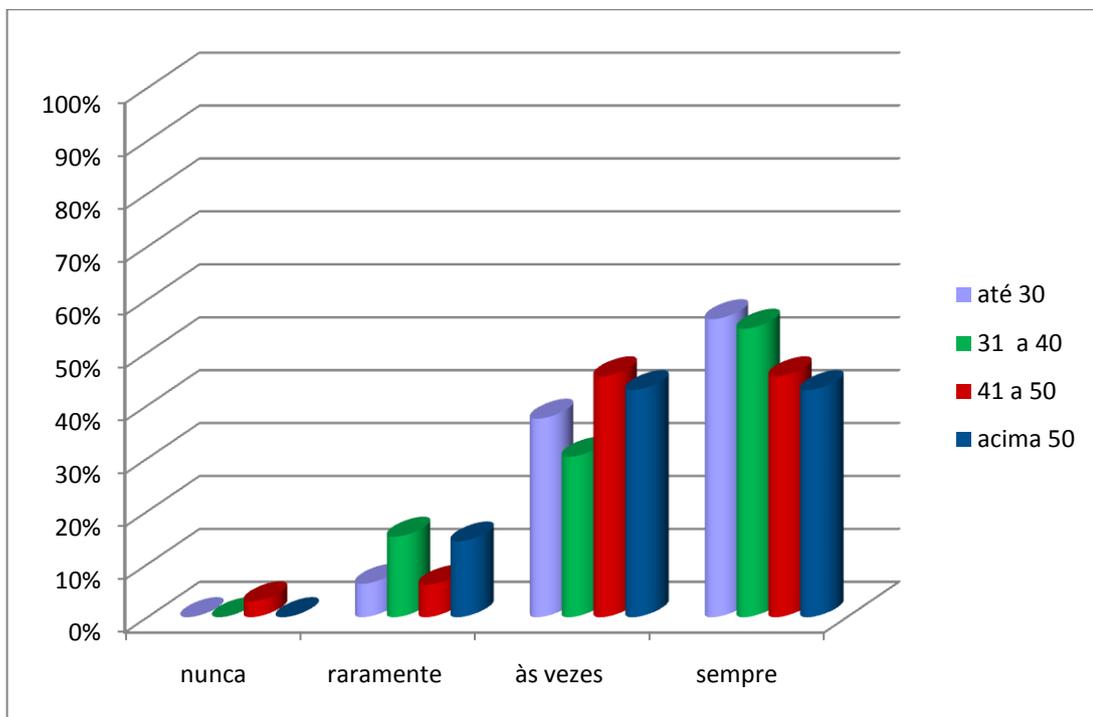


Gráfico 33 – QUESTÃO 25 X idade.

Idade * Planejar suas atividades de estudo Crosstabulation

			Planejar suas atividades de estudo				Total
			1	2	3	4	
Idade	1	Count	9	6	1	0	16
		% within Idade	56,3%	37,5%	6,3%	,0%	100,0%
		% within Planejar suas atividades de estudo	20,0%	17,6%	11,1%	,0%	18,0%
		% of Total	10,1%	6,7%	1,1%	,0%	18,0%
2	Count	18	10	5	0	33	
	% within Idade	54,5%	30,3%	15,2%	,0%	100,0%	
	% within Planejar suas atividades de estudo	40,0%	29,4%	55,6%	,0%	37,1%	
	% of Total	20,2%	11,2%	5,6%	,0%	37,1%	
3	Count	15	15	2	1	33	
	% within Idade	45,5%	45,5%	6,1%	3,0%	100,0%	
	% within Planejar suas atividades de estudo	33,3%	44,1%	22,2%	100,0%	37,1%	
	% of Total	16,9%	16,9%	2,2%	1,1%	37,1%	
4	Count	3	3	1	0	7	
	% within Idade	42,9%	42,9%	14,3%	,0%	100,0%	
	% within Planejar suas atividades de estudo	6,7%	8,8%	11,1%	,0%	7,9%	
	% of Total	3,4%	3,4%	1,1%	,0%	7,9%	
Total	Count	45	34	9	1	89	
	% within Idade	50,6%	38,2%	10,1%	1,1%	100,0%	
	% within Planejar suas atividades de estudo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,6%	38,2%	10,1%	1,1%	100,0%	

Tabela 40 – Análise cruzamento de variáveis: estratégia cognitiva (questão 25 x idade).

6.6. ANÁLISE DA QUESTÃO ABERTA

A questão 29 da ferramenta Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (Santos e Boruchovitch, 2001) é um questionamento descritivo, optativo, sobre outras estratégias de aprendizagem utilizadas pelos respondentes, além das já mencionadas nas questões de 1 a 28.

Dentre as estratégias de aprendizagem descritas pelos respondentes, destacam-se:

- Gravo em áudio as aulas e escuto-as outras vezes.
- Quando existe prova sobre o conteúdo, ler várias vezes e tentar memorizar o conteúdo.
- No final, revisar rapidamente todo o material.
- Reler todo o texto para melhor fixação.
- Fazer exercícios a respeito do assunto estudado.
- Elaboração de mapas mentais e outras técnicas mnemônicas.
- Colar anotações (resumos) em locais de fácil visualização.
- Relaciono os novos conceitos a situações típicas de trabalho.
- Leitura sintópica, ou seja, ler diversas fontes sobre o mesmo assunto para poder ter uma idéia mais profunda e abrangente o mesmo e suas correlações com outras áreas do conhecimento.
- Leitura dinâmica.
- Reelaboro, na maioria das vezes, mentalmente, partes do texto e, ocasionalmente, todo o texto.
- Uso a estratégia de ensinar o que aprendi para outros colegas, o que ajuda a fixar o conteúdo.
- Preparo apresentações em powerpoint como se eu fosse apresentar ou ensinar o assunto que estou estudando.
- Manter sempre em mente o objetivo que me levou a estudar, seja ele profissional ou pessoal
- Orientar colegas com dúvidas é uma boa forma de reforçar o que aprendeu.
- Exercícios de respiração para aumentar a concentração;
- Afirmações e auto hipnose.
- "Procuro antecipar o estudo de disciplinas que serão ministradas.

Observa-se que há a descrição tanto de estratégias de aprendizagem cognitivas, quanto metacognitivas. Verifica-se uma tendência de utilização de estratégias que visam reter

o conhecimento adquirido, ou seja, formular situações que verifiquem o quanto foi aprendido. Isso demonstra uma consciência da importância da aprendizagem, os respondentes direcionam-se para uma construção reflexiva do conhecimento.

Ressalta-se a estratégia de aprendizagem de ensinar o que aprendeu, confrontando o aluno com o conhecimento adquirido.

7. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi elaborar o diagnóstico das preferências de estratégias de aprendizagem dos servidores do Tribunal de Contas da União para servir de insumo para as futuras ações de educação corporativa do TCU, especificamente ações de pós-graduação, e as possíveis relações entre tais estratégias e as variáveis: gênero, idade, área de trabalho (finalística ou administrativa) e tempo no órgão. As análises dos dados demonstram que os objetivos do curso foram alcançados. Ressalta-se que este tipo de pesquisa demonstra a influência que as características individuais e as variáveis do contexto exercem sobre o uso de estratégias de aprendizagem.

As estratégias metacognitivas, classificadas como aquelas que se relacionam aos procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento. (BORUCHOVITCH, 1999), são mais utilizadas pelos servidores do Tribunal que as cognitivas, classificadas como aquelas que se referem aos comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente (BORUCHOVITCH, 1999). Isso demonstra que os servidores possuem consciência da importância de planejamento de ações de aprendizagem, bem como do entendimento do que aprendeu. Dentre as dez estratégias de aprendizagem mais utilizadas, seis são metacognitivas e quatro são cognitivas.

De modo geral, encontrou-se no presente estudo relações significativas entre as estratégias cognitivas e metacognitivas e as variáveis: gênero, idade, tempo de tribunal e área de atuação. Dentre as estratégias selecionadas, segundo o critério utilizado, algumas estratégias de aprendizagem cognitivas obtiveram diferenciação em gênero e área de trabalho. Os homens são mais propensos a analisar gráficos, o mesmo acontecendo com servidores da área fim. Demais relações foram insignificantes. Dentre as estratégias metacognitivas selecionadas, houve relações significativas quanto à idade e tempo de tribunal. Essas variáveis são inversamente proporcionais à utilização de estratégias metacognitivas de planejamento, ou seja, quanto mais novo o servidor e menos tempo de casa, ele estará mais propenso a utilizar estratégias de planejamento de suas ações de aprendizagem. Entretanto, tal fato se converte quando a estratégia diz respeito à percepção do entendimento do aprendizado. Mais experientes possuem mais consciência da importância desta percepção. Um dado diferente do

esperado foi apresentado. Servidores mais novos ou com menos tempo de Tribunal se controlam mais diante de uma avaliação.

Em relação à área de trabalho, servidores da área fim utilizam mais as estratégias de aprendizagem metacognitivas para planejarem ações educacionais, perceberem o entendimento da matéria e controlarem sua ansiedade.

Em relação ao gênero, analisou-se somente que os homens possuem maior capacidade de controlar a ansiedade diante de avaliação.

Dentre as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos servidores do TCU destacam-se, em ordem decrescente de maior percentual de utilização da opção *sempre*:

1. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler;
2. Fazer anotações no texto ou em folha à parte;
3. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos;
4. Selecionar as idéias principais do texto;
5. Organizar seu ambiente de estudo;
6. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação;
7. Planejar suas atividades de estudo.

Apesar de este trabalho trazer um novo olhar de importância sobre as estratégias de aprendizagem dos servidores do Tribunal de Contas da União, o caráter pontual da pesquisa indica que existem limitações a serem transpostas. Uma delas refere-se ao fato de somente servidores que fizeram ou fazem pós-graduação com benefícios do Tribunal terem sido selecionados. Outra limitação que pode ser relacionada refere-se a número de participantes quando comparado ao universo de servidores do Tribunal. Contudo, o estudo proporcionou a investigação de um fator importante para o planejamento de futuras ações educacionais, bem como pode servir de insumo para facilitadores de aprendizagem quando forem planejar suas estratégias de ensino.

Entretanto, as ações educacionais realizadas pela área de educação corporativa vão muito além da tipicidade pós-graduação. Sendo assim, sugere-se uma agenda de pesquisa que busque investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas em outras formas de ensino, como cursos de extensão, seminários. Bem como o refinamento do instrumento de pesquisa, tentando trazê-lo para a realidade do Tribunal. Outra possibilidade de pesquisa é relacionar quais ações educacionais proporcionam um maior aproveitamento das estratégias de aprendizagem mais utilizadas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G. S. BORGES-ANDRADE, J. E.. **Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho**. Na: ZANELLI, J. C. et al. (org). Psicologia, Organizações e trabalho no Brasil. S. Paulo: Artmed, pG. 237-275. 2004.

ALLEN, M. **Introduction: what is a corporate university, and why should an organization have one?** Na: ALLEN, M. (org.) The corporate university handbook. New York: Amacom, 2002.

BEVILÁQUA-CHAVES, A. **Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

BORUCHOVITCH, E. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001.

BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a prática educacional**. Psicologia: reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E., SANTOS, A. A. A., PRIMI, R., BUENO, J. M., ZENORINI, R. P.. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para universitários (EAP-U): Aplicação do modelo de Rasch de créditos parciais**. Psicologia (Braga), Braga-PT, v. 9, n. 2, p. 227-242, 2004.

COSTA, E. R., & BORUCHOVITCH, E.. **Compreendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas**. Psicologia Reflexão e Crítica, 17(1), 15-24. 2004.

DA SILVA, A. L., SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora. 1997.

DANSEREAU, D.. **The Development of a Learning Strategies Curriculum**. Na: O'Neil, Jr. H. F. (Ed) Learning Strategies. Academic Press. New York, pg. 1-26. 1978.

EBOLI, M. (org.). **Universidades Corporativas - Educação para as empresas do século XXI**. São Paulo: Schmuckler. 1999.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EBOLI, M., DA SILVA, L. M., REIS, G. G.. **Educação Corporativa e Prática Reflexiva**. X Seminário em Administração. Universidade de São Paulo. 2007.

FIGUEIRA, A. P. C.. **Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem: Problemática conceptual e outras rubricas**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), Universidade de Coimbra, Portugal, 2004

FORD, K. J., SMITH, E. M., WEISSBEIN, D. A., GULLY, S. M., SALAS, E. I, **Relationships of Goal Orientation, Metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer**, Journal of Applied Psychology, 83(2), 218-233. 1998.

GAGNÉ, R. M., **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre, RS, Editora Globo. 1980.

HOLMAN, D., EPITROPAKI, O., FERNIE, S., **Understanding learning strategies in the workplace: A factor analytic investigation**. Journal of Occupational and Organizational Psychology. 74, pg. 675-681. 2001.

MEISTER, J. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MORETTI, S. L. A.. **A escola e o desafio da modernidade**. Revista da ESPM, vol. 6, edição nº1, pp. 55-61, jan/fev. 1999.

NEVES, A. P., NEVES, E. R. C. **Estratégia de Aprendizagem Cognitiva e Metacognitiva: investigando alunos do ensino superior**. IV ENAIC: Encontro Anual de Iniciação Científica. Centro Universitário Adventista de São Paulo. Engenheiro Coelho, São Paulo, 2008.

NEVES, A. P.. **Estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas de alunos do Ensino Superior**. Monografia (Curso Lato-Sensu em Docência Universitária) – Faculdade

Adventista de Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho –SP. 2009

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J. I. **Estratégias de aprendizagem**. No: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PRESSLEY, M., BORKOWSKI, J. G., SCHNEIDER, W. **Good information processing: What it is and how education can promote it**. No: Journal of Educational Research, v. 13, p. 857-867, 1989.

RICHARDSON, F.. **Behavior Modification and Learning Strategies**. In O’Neil, Jr. H. F. (Ed) Learning Strategies. Academic Press. New York, pg. 57-78. 1978.

RIDING. R. & RAYNER, S. **Cognitive Styles and Learning Strategies**. Understanding Style Differences. No Learning and Behavior. David Fulton Publishers. London. 1998.

RIGNEY, J. W. Learning Strategies: **A Theoretical Perspective. The Development of a Learning Strategies Curriculum**. Na: O’Neil, Jr. H. F. (Ed) Learning Strategies. Academic Press. New York, pg. 165-202. 1978.

SANTOS, A. A. A., PRIMI, R.; BUENO, J. M. H.; ZENORINI, R. P. C. ; BORUCHOVITCH, E.. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para universitários (EAP-U): Aplicação do modelo de Rasch de créditos parciais**. Psicologia, Braga-PT, v. 9, n. 2, p. 227-242, 2004.

SINGER, R. N. & GERSON, R. F. **Learning Strategies, cognitive Processes, and Motor Learning. The Development of a Learning Strategies Curriculum**. Na: O’Neil, Jr. H. F. & Spielberger, C. D. (Eds.) Cognitive and Affetive Learning Strategies. Academic Press. New York, pg. 215-243. 1979.

SOMUNCUOGLU, Y. YILDIRIM, A.. **Relationships between Achievement Goal Orientations**. Na Use of Learning Strategies. The journal of Educational Research. V92, i5, p267. 1999.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002**. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

TURMO, A. **Scientific Literacy and Learning Strategies** – Empirical Results from the PISA Study. Em www.pisa.no/pdf/turmo_ioste2004.pdf. 2004.

WARR, P. & BUNCE, D. **Trainee Characteristics and Outcomes of Open Learning**. *Personnel Psychology*. (48), pg. 347-375. 1995.

WARR, P., ALLAN, C. **Learning strategies and occupational training**. *Internacional Review of Industrial and Organizational Psychology*, v. 13, p. 83-121, 1998.

WARR, P., DOWNING, J. **Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition**. *British Journal of Psychology*. 91, pgs. 311-333. 2000.

WEINSTEIN, C. E., UNDERWOOD, V. L., WICKER, F. W. & CUBBERLY, W. E.. **Cognitive Learning Strategies: Verbal and Imaginal Elaboration**. Na O'Neil, Jr. H. F. & Spielberger, C. D. (Eds.) *Cognitive and Affective Learning Strategies*. Academic Press. New York, pg. 31-34. 1979

ZIMMERMAN, B.J., MARTINEZ-PONS, M. **Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies**. *American Educational Research Journal*, v. n. 23, p. 614-628, 1986.

ANEXO - I Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (Santos e Boruchovitch, 2001)

As questões abaixo se referem às estratégias que você pode utilizar para aprender.

Pense na(s) forma(s) como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma avaliação e assinale (x) apenas uma alternativa de cada um dos itens apresentados a seguir:

Ao final, você encontrará um botão SALVAR, que pode ser acionado a qualquer momento, permitindo que volte ao questionário posteriormente. Saliaremos que o prazo máximo de resposta é domingo, 31/05/2009.

Questionário do Maninho	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1) Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Anotar na íntegra as explicações do professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Resumir os textos indicados para estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Ler os textos indicados pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Fazer anotações no texto ou em folha à parte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Escrever com suas palavras o que entendeu do texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Motivar-se para as atividades de leitura e estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Selecionar as idéias principais do texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Controlar sua ansiedade em situações de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Identificar as idéias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Identificar o quanto você está ou não aprendendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Rever as anotações feitas em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Administrar seu tempo de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) Organizar seu ambiente de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Manter a calma diante de tarefas difíceis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) Perceber quando não entende o que lê, parar e reler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Planejar suas atividades de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26) Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27) Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28) Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29) Você utiliza outras estratégias diferentes das mencionadas acima? Quais?	<input type="text"/>			
Sexo	<input type="radio"/> Masculino	<input type="radio"/> Feminino		
Idade	<input type="radio"/> até 30 anos	<input type="radio"/> de 31 a 40 anos	<input type="radio"/> de 41 a 50 anos	<input type="radio"/> acima de 50 anos
Lotação atual	<input type="radio"/> Área fim	<input type="radio"/> Área meio		
Tempo de Tribunal	<input type="radio"/> menos de 2 anos	<input type="radio"/> de 2 a 5 anos	<input type="radio"/> de 5 a 10 anos	<input type="radio"/> mais de 10 anos
<input type="button" value="Salvar"/>				