

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

AVALIAÇÃO DOS ENFOQUES DE APRENDIZAGEM E VARIÁVEIS INTERFERENTES NO RENDIMENTO DE UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS/HUMAITÁ/BRASIL

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Valdemir de Oliveira Tenório,
Maria Goretti Cordeiro da Costa, Universidade Federal do Amazonas & Alfonso Barca
Lozano, Universidade da Coruña, Espanha.

A investigação sobre a avaliação dos enfoques de aprendizagem e variáveis interferentes no rendimento ou aproveitamento acadêmico, contribui com informações relevantes para a gestão do processo pedagógico na educação formal em todas as esferas. Este trabalho um estudo do *Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Educação, Psicopedagogia e Psicologia Escolar, Linha de Pesquisa Diagnóstico e Avaliação Educativa* (UFAM/CNPq), ao caracterizar o perfil de enfoques de aprendizagem adotados pelos estudantes, se superficial (motivos e estratégias de reprodução/memorização) ou se profundo (motivos e estratégias de compreensão/aprofundamento da aprendizagem), evidencia também variáveis interferentes como o estilo de atribuição causal diante do rendimento acadêmico (interno ou externo), o perfil de hábitos de estudos (regulares ou irregulares) e de motivação acadêmica (prêmios ou auto-desenvolvimento), relações família-universidade, *bullying* e rendimento dos sujeitos que integram a amostra. Os dados analisados foram obtidos, por meio da aplicação de instrumento próprio (Mascarenhas, 2006) mediante a execução do projeto PIBIC-H-40/2008-2009. A análise estatística foi efetivada com apoio do programa SPSS para *Windows*, versão 15.0, considerando a análise de propriedades psicométricas do instrumento junto à amostra estudada constituída por n=328 sujeitos de ambos os sexos, matriculados nos diversos cursos ofertados pela UFAM e pela UEA em Humaitá/Amazonas/Brasil. Da análise dos resultados verifica-se que as variáveis em estudo exercem efeitos significativos sobre o rendimento acadêmico bem como disponibiliza informações de interesse psicopedagógico acerca do perfil dos sujeitos nas



dimensões investigadas, podendo apoiar estudos de diagnóstico e avaliação acadêmica no ensino superior.

Palavras - chave: Enfoques de Aprendizagem, Variáveis interferentes no Rendimento Acadêmico, Diagnóstico e Avaliação Educativa.

Introdução

A recente implantação do *Campus* Universitário Federal Vale do Rio Madeira – UFAM - Humaitá, no interior do Amazonas (2006), inicia um processo de fixação de pesquisadores na região, contribuindo para a sistematização científica de dados acerca da realidade local, favorecendo o avanço da ciência nos domínios dos pesquisadores que têm sua atuação profissional na unidade. Este estudo de iniciação científica se traduz como uma atividade pioneira no domínio das ciências humanas na localidade.

Esta investigação tem como objeto estudar variáveis cognitivas e de estratégias de aprendizagem que caracterizam o perfil de estudantes do ensino superior em Humaitá (UFAM e UEA) nos diversos cursos em funcionamento. De acordo com a literatura especializada, o resultado da aprendizagem é afetado, condicionado e determinado por variáveis de presságio e de processo que exercem influencia sobre a qualidade do conhecimento construído pelos estudantes, se superficial - reprodutivo ou profundo-significativo (Barca & Col, 1997, Hernández-Pina, 1994, Coll & Marchesi, 2004 e Mascarenhas & Col, 2007).

Os resultados podem contribuir com a ampliação da oferta de informações de cunho psicopedagógico que possam ser utilizadas pelos educadores e estudantes no sentido de ajustarem o seu perfil às necessidades do processo de ensino-estudo-aprendizagem face às exigências de qualidade e aprofundamento da compreensão dos conteúdos curriculares inerentes ao contexto universitário brasileiro na atualidade (Brasil, 1988, 1996, 2001; Mascarenhas & Col, 2007).

Enfoques de aprendizagem



Entendemos o conceito de enfoque como ação e efeito de analisar e estudar um assunto ou problema a partir de uma determinada posição, amparando uma hipótese prévia para poder obter uma visão clara do mesmo atingindo ao objetivo proposto (Martí, 2003).

Em condições familiares, escolares, físicas e emocionais regulares, sabe-se que os estudantes de acordo com os seus interesses particulares, podem optar pela abordagem de aprendizagem que lhe for conveniente. Na perspectiva e do ponto de vista metacognitivo, a chave para a autoregulação reside na qualidade da supervisão cognitiva do estudante, de tal forma que os estudantes que possuem dificuldades para supervisionar suas aprendizagens mostram com frequência, déficits na regulação de seu tempo de estudo (Barca, Porto & Santorum, 1997; Mascarenhas & Col, 2007).

A atitude pessoal dos estudantes com relação à importância do processo de estudo em suas vidas determina a forma como abordam as atividades inerentes ao processo de estudos. Suas metas finais com relação ao processo de estudo, as tendências de atribuição dos êxitos e fracassos no processo de aprendizagem, a percepção da própria capacidade de aprendizagem e de gestão do tempo e dos recursos disponíveis e necessários ao processo de compreensão do significado das tarefas estudadas, bem como sua utilização na vida de modo a incorporar ao seu dia-a-dia o que efetivamente aprende nas experiências de estudo. Neste sentido, para a gestão efetiva do tempo de estudo, os estudantes deveriam, por exemplo, planejar metas de estudos específicas e alcançáveis, atribuir seus resultados à utilização de estratégias adequadas e sentirem-se capazes de desenvolver as tarefas estabelecidas no tempo previsto (Hernández, 1994; Mascarenhas, 2004^{a,b}).

Constata-se que em grande parte, os problemas relativos aos baixos resultados nos estudos têm sua origem na insuficiente consciência dos estudantes em realizar atividades de aprendizagem por iniciativa própria. Ou seja: dedicar tempo às tarefas de estudo-aprendizagem, por opção pessoal, por escolha própria de modo autônomo, por perceber que estudar consiste em atividade importante, não por ordem externa, mas por motivação intrínseca. Estudar é essencial para o cumprimento de suas metas. Se não houver empenho pessoal na realização das tarefas para as quais é capaz não terá como

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

atingir o objetivo a que se propõe. O conjunto de variáveis nesta linha de problemas, deve ser objeto de estudo e objeto de intervenção educativa destinada a melhorar a gestão do tempo de estudo, já que uma pobre gestão do tempo pode ter sua origem em deficiências vinculadas ao âmbito comportamental, a aspectos vinculados ao meio e aos processos de auto-regulação pessoal. Concretamente, uma das primeiras dificuldades com que se encontram os estudantes é a falta de consciência com relação ao emprego do seu tempo para realização das atividades de estudo-aprendizagem.

A abordagem profunda de aprendizagem implica na consciência do estudante de que somente aprenderá dedicando tempo às tarefas de estudo. Está dedicação precisa vir acompanhada da consciência de que os temas em estudo são essenciais para que suas metas pessoais sejam atingidas, e que possui capacidade e recursos suficientes para efetivá-las com sucesso. Os estudantes que optam pela abordagem profunda demonstram possuir capacidade para planejar seu tempo e as tarefas necessárias para a compreensão, em nível profundo, dos temas em pauta relativos ao currículo em estudo.

O estudante que opta pela abordagem profunda é capaz de detectar suas falhas ou desajustes e controlar seu processo de aprendizagem e estudo, utilizando recursos motivacionais, cognitivos e comportamentais pertinentes com o objetivo final a que se propõe atingir através das tarefas de estudo. Para realizar uma aprendizagem auto-regulada é necessário que o estudante disponha da capacidade de detectar os desajustes que estão acontecendo em seu processo de estudo - aprendizagem e de recorrer de modo adequado aos conhecimentos e às estratégias que demanda cada situação específica de aprendizagem e que consideraremos genericamente recursos à disposição da aprendizagem (Barca, Porto & Santorum, 1997; Mascarenhas, 2004^a, b). Efetivamente, o estudante que opta pelo enfoque profundo de aprendizagem, possui real interesse em aprender e por ter este interesse, se empenha na busca de recursos e estratégias que lhe assegurem este aprendizado desejado (Barca, Santorum & Porto, 1997; Barca, 1999; Mascarenhas, 2004^a, b; Rosário, 1999)

Nas últimas décadas ou nos últimos 20 anos, o processo educativo tem recebido contribuições que modificaram radicalmente os paradigmas acerca do processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que no contexto do paradigma educativo em

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

vigor, a unidade de análise não é apenas a ação dos professores, mas efetivamente a ação do estudante. Trata-se de uma mudança expressiva do centro de gravidade. No lugar de centrar a atenção apenas no professor que ensina, está centrando a aprendizagem na pessoa que aprende. O que importa no momento, não é tanto transmitir conhecimentos, mas ajudar alguém a adquirir conhecimentos, ou seja, ajudar alguém a aprender. O novo paradigma conceitual, conduz os educadores e gestores do processo educativo e da relação de ensino-aprendizagem, a aprofundar estudos e reflexões acerca dos processos internos da pessoa que aprende com maior ênfase. A gestão dos fatores externos intervenientes como: recursos materiais, tempo disponível ou informação sugerida são questões menos centrais embora necessárias. O novo paradigma centrado na aprendizagem dirige a atenção aos processos cognitivos e sócio-afetivos do estudante efetivando mudanças na estrutura educativa (Barca, Santourum & Porto, 1997; Barca, 1999; Mascarenhas, 2004^{a,b}; Rosário, 1999; Santos, Faria & Rurato, 2000).

“Neste contexto, o estudante se descreve como um processador ativo que vai construindo seus próprios conhecimentos a partir de um conjunto de variáveis tanto de natureza cognitiva como motivacional: capacidade intelectual, conhecimentos prévios, estilos de aprendizagem, autoconceito, metas acadêmicas, padrão de atribuição, expectativas, atitudes, estratégias de aprendizagem, etc. são variáveis que interagem de modo conjunto e condicionam o sucesso ou o fracasso do estudante” (González-Pienda & Col, 2002:166).

Neste novo contexto conceitual não é possível compreender a aprendizagem do estudante apenas a partir de uma análise externa e objetiva do que se ensina e de como se ensina, ou seja: da maneira como os docentes apresentam as informações, mas é necessário ter em conta as interpretações que o estudante realiza da informação que processa, a forma como a adquire, a analisa e codifica, a recupera e a transfere (González –Pienda & Col, 2002).

Deste modo, o estudante é entendido enquanto sujeito ativo que constrói

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

significados na condição de autêntico protagonista de sua aprendizagem. O conceito de eficácia na aprendizagem não depende unicamente da existência de um potencial cognitivo, atitudinal ou motivacional no aluno, nem somente da qualidade didática do professor, ou da adequação precisa dos conteúdos de aprendizagem das características específicas dos estudantes, mas da competência derivada de uma progressiva interiorização entre o sujeito e o objeto e o favorecimento de uma assistência tutorial de um profissional especializado. Os docentes são conscientes de que a aprendizagem não consiste em um simples processo de aquisição de dados e conteúdos, mas reconhecem que os estudantes possuem suas próprias prioridades pessoais de conduta mais ou menos estáveis, suas motivações, suas experiências. Portanto, a aprendizagem vai estar mediada por uma série de variáveis que é preciso conhecer para que se criem as melhores condições possíveis. Já não se fala de medidas psicométricas de atitudes concebidas como propriedades estáticas de modo geral, mas de processos cognitivos, configurados e definidos na forma de estilos que são mais operativos e com os quais é possível melhorar o ensino, e de aproximações a enfoques e orientações de aprendizagem (Barca, Santorum & Porto, 1997).

Abordagens ou enfoques de aprendizagem

Ao tratar do tema aprendizagem reportamo-nos à evolução da sua concepção histórica que, integra originalmente três aspectos centrais:

“...A aprendizagem consiste num **processo ativo** porque os alunos precisam necessariamente realizar uma série de atividades intencionais para assimilar os conteúdos ou informações que recebem. Consiste num **processo construtivo** porque as atividades que os alunos realizam têm como finalidade a construção de conhecimentos. Implica num **processo significativo** porque o aluno deverá gerar estruturas cognitivas

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

organizadas e relacionadas” (Barca & Gonzáles, 1994:21).

Os diversos tipos de inteligências identificados são desenvolvidos por meio dos diferentes processos de aprendizagem, oportunizados por situações problemas formais ou informais que geram ação do sujeito, no sentido de assegurar a experiência pessoal de projeção construtiva, inserção ativa, integração de hábitos e conhecimentos construídos e reconstruídos. Ao aprender, o sujeito insere-se no momento atual e projeta-se em um desejo de transformação de seu ambiente e de si mesmo.

Os processos de aprendizagem como objeto de reflexão na relação educativa, são os aspectos principais a serem considerado pelos educadores.

“Os processos constituem o verdadeiro núcleo da aprendizagem e significam sucessos ou acontecimentos internos que implicam numa manipulação da informação recebida. Assim, a serviço dos processos estão as estratégias que são um plano de ação que servem de base para operações. As estratégias desencadeiam uma série de condutas ou operações mentais que favorecem a conquista das metas de aprendizagem” (Barca & Gonzáles, 1994:21).

As estratégias não podem ser confundidas com as técnicas de aprendizagem ou de estudo, pois estas estão a serviço das estratégias para que o estudante obtenha seu objetivo ou conquiste o desafio em que se colocou: o processo de aprender. O processo de aprendizagem possui um caráter eminentemente interativo, sistêmico de modo que para iniciá-lo torna-se necessária uma motivação, que consiste no ponto de partida, o desejo, a orientação mental do aluno para o começo das tarefas que possibilitarão atingir a meta final, uma vez que os estudantes ou alunos não prestam atenção, a menos que estejam preocupados com as conseqüências de seu trabalho.

Ensinar implica em saber se comunicar com o aluno, conhecer o aluno. Descobrir o que o motiva e o leva a se interessar pelos estudos, constitui tarefa essencial da atividade docente. Sabendo quais os interesses do aluno, o professor tem como identificar o ponto de apoio para desencadear o seu planejamento curricular e promover a efetivação da relação educativa com segurança. Deste modo, poderá obter melhores

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

resultados em nível de envolvimento e rendimento acadêmico (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida & Col., 2003; Biggs, 1985; Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2004; Gonçalves, 1995; González & Wagenaar, 2003; Hernández, 1994; Hernández-Pina García- Sanz, Martínez-Clares, Hervás-Avilés & Maquilón-Sánchez, 2002; Peixoto, 1995; Rosário, 2004; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núñez-Pérez & Gonzalez--Pienda, 2005; UNESCO; 1999).

Para introduzir os conceitos de avaliação dos resultados da relação educativa, torna-se necessário aos educadores conhecer as abordagens, processos e estratégias de aprendizagem que os alunos adotam em suas atividades de estudo. Tal diagnóstico favorece a compreensão das respostas dadas pelos estudantes. Com esses dados disponíveis, a gestão das atividades educativas visando à obtenção do melhor rendimento de aprendizagem é favorecida de modo positivo. Nos Quadros 1 a 5 abaixo, verifica-se uma síntese de tais conceitos (Barca, Porto & Santorum, 1997).

Quadro 1: DIMENSÕES = ENFOQUE/ABORDAGEM + MOTIVAÇÃO

Dimensões	Enfoque/Abordagem	Motivação
Significado	Profundo	Intrínseca
Reprodução	Superficial	Extrínseca- medo do fracasso
Alto rendimento	Estratégico	Alto rendimento – esperança de êxito

(Barca, Porto & Santorum, 1997:404).

Quadro 2: MOTIVAÇÃO E ENFOQUES/ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM

(Entwistle, 1987b – trad. cast. 1988:75)

Motivação	Intenção	Enfoque/Abordagem	Processos
-----------	----------	-------------------	-----------

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Intrínseca	Compreender	Profundo	Relacionar com as experiências e conhecimentos prévios
Medo do fracasso	Cumprir os requisitos da tarefa	Superficial	Memorizar fragmentos soltos de informação.
Necessidade de	Obter as notas mais altas possíveis.	Estratégico.	Assegurar tempo, esforço e enfoques segundo a rentabilidade.

(Barca, Porto & Santorum, 1997:404).

A relação entre motivo - intenção, processo e resultado de aprendizagem que se produz em cada um dos enfoques/abordagens de aprendizagem estão apresentadas nos quadros 3, 4 e 5.

Quadro 3: Modelo de relações entre motivação, processos e resultados de aprendizagem- enfoque/Abordagem superficial (Entwistle, 1988:46)

ENFOQUE/ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM- SUPERFICIAL	
Motivo predominante: Desejo de concluir o curso - Medo do fracasso	
PROCESSO	
Aprendizagem maquinal, centra-se nas tarefas e fragmentos de informações isoladas, utiliza procedimentos rotineiros e de repetição para memorizar tanto trechos como idéias.	
PASSIVO	ATIVO
Pouco esforço, carência de interesse.	Maior esforço
RESULTADOS	RESULTADOS
Pouca ou nenhuma compreensão. Capacidade para mencionar somente alguns trechos sem relação com detalhes sem importância.	Nível superficial de compreensão Pode haver um substancial conhecimento de informação factual Pode-se proporcionar adequadas descrições.

(Barca, Porto & Santorum, 1997:405).

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Quadro 4:

Modelo de relações entre motivação, processo e resultados de aprendizagem – enfoque/abordagem de aprendizagem profundo - (Entwistle, 1988:46)

ENFOQUE/ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM- PROFUNDO		
Motivo predominante: Interesse na matéria- Relevância vocacional		
Intenção alcançar uma compreensão pessoal		
PROCESSO		
Aprendizagem operativa Examinar a evidencia Pode incluir elementos de aprendizagem maquinal Particularmente nas ciências	Aprendizagem versátil Relaciona as evidencias e as idéias	Aprendizagem compreensiva Relaciona idéias particularmente em letras
RESULTADO	RESULTADO	RESULTADO
Compreensão incompleta baseada no conhecimento detalhado de trechos relevantes com pouca ou nenhuma integração com os princípios gerais	Nível profundo de compreensão Integração de princípios com trechos Uso da evidência para o desenvolvimento de argumentos	Compreensão incompleta baseada em relações entre as idéias não apoiadas pelas evidências.

(Barca, Porto & Santorum, 1997:405).

Quadro 5:

DIMENSÕES ORTOGONAIS VALOR-MOTIVO-ESTRATÉGIA DO SBQ (STUDY BEHAVIOR QUESTIONNAIRE (BIGGS, 1978:276)

ORIENTAÇÃO	VALOR	MOTIVO	ESTRATÉGIA
REPRODUÇÃO	Pragmatismo: valores instrumentais, a universidade é um meio para um fim	Ansiedade diante da avaliação; neuroticismo: o motivo para o estudo é o medo do fracasso.	Dependência da aula, retenção de dados mínimos: as metas são as definidas no curso, nenhuma a mais; aprendizagem de rotina, segue um critério reprodutivo.
INTERNALIZAÇÃO	Abertura. Internalidade: auto-desenvolvimento, auto-	Motivação acadêmica, o que contribui para o	significado: o trabalho não satisfaz se não se

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

	realização, aparece como metas globais, a universidade permite isso.	desenvolvimento é interessante, auto - motivante.	compreende e não se incorpora ao conhecimento existente. As aulas, são somente a base para a estimulação dos estudos.
ORGANIZAÇÃO	Vencer por meio da competição: a universidade é um jogo para mostrar excelência.	Motivação de alto rendimento: necessidade de rendimento, baixa ansiedade.	Estruturação, trabalho organizado, satisfação por prazos fixos, joga o jogo.

(Barca, Porto & Santorum, 1997:406).

Sabe-se que o produto da aprendizagem não depende tanto da maneira como o professor apresenta a informação, mas do modo como os estudantes processam-nas. Daí a mudança do foco: de como se ensina para o como se aprende. A aprendizagem ocorre quando o sujeito se centra individualmente no assunto estudado se envolvendo efetivamente na sua compreensão e domínio do tema. Para processar as informações e aprender cada sujeito opta por determinadas estratégias segundo suas percepções, anseios, desejos e objetivos de estudo, no momento. Não basta frequentar as aulas, se faz necessária uma efetiva ação de estudar, pesquisar e compreender. O aluno precisa reconstruir os conceitos que foram trabalhados nas aulas a partir de sua individualidade de seus conceitos anteriores. Para tanto se torna imprescindível dedicação pessoal, dedicação de tempo, organização do espaço de estudo, apoio familiar e material pedagógico adequado para a efetivação do aprendizado (Barca, Porto, & Santorum 1997; Mascarenhas, 2004^a, b; Rosário, 1997; 1999).

Não se pode desligar a atividade construtiva de aprendizagem do contexto social e interpessoal no qual, inevitavelmente o aluno constrói e produz. Ou seja, a atividade construtiva do aluno frente aos conteúdos escolares fica imersa nas relações sociais onde está inserido. Assim, a aprendizagem requer uma verdadeira atividade construtiva, no sentido de que o aluno realiza a assimilação, se apropriando dos conteúdos, atribuindo-lhes um conjunto de significações que superam a simples recepção passiva.

“Aprender, ou melhor, ainda, aprender a aprender, constitui o mais importante meio para o progresso, para a constituição da riqueza e do bem-estar pessoal e social, fundando a promoção da

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

capacidade de competir, cooperar e agir...”
(Santos, Faria e Rurato, 2000, p. 650).

Método

Amostra

A amostra que sustenta as informações apresentadas neste estudo é constituída por 328 jovens e adultos matriculados nos cursos de graduação ofertados pela UFAM e UEA no município de Humaitá, Sul do Amazonas/Brasil, conforme Quadros 6 a 9.

Quadro 6: Estabelecimento

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos	UFAM	274	83,5	83,5	83,5
	UEA	54	16,5	16,5	100,0
	Total	328	100,0	100,0	

Quadro 7: Sexo

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos	Feminino	223	68,0	68,0	68,0
	Masculino	105	32,0	32,0	100,0
	Total	328	100,0	100,0	

Quadro 8: Curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos	Pedagogia	61	18,6	18,6	18,6
	Matemática/Física	57	17,4	17,4	36,0
	Biologia/Química	30	9,1	9,1	45,1
	Agronomia	33	10,1	10,1	55,2

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Engenharia Ambiental	35	10,7	10,7	65,9
Letras	58	17,7	17,7	83,5
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	13	4,0	4,0	87,5
Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	41	12,5	12,5	100,0
Total	328	100,0	100,0	

Quadro 9: Etnia

		Freqüência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos	Branca	35	10,7	10,7	10,7
	Negra	26	7,9	7,9	18,6
	Parda	62	18,9	18,9	37,5
	Indígena	8	2,4	2,4	39,9
	Não declarada	196	59,8	59,8	99,7
	Afro-descendente	1	,3	,3	100,0
	Total	328	100,0	100,0	

Instrumento

Para este estudo foi utilizado o *Questionário: motivação acadêmica, abordagens de aprendizagem, atribuições causais, relações família - universidade, hábitos de estudos, Bullying e rendimento* (Mascarenhas, 2006).

O instrumento utilizado compreende um total de 53 itens, organizados em seis sub-escalas. Os itens são avaliados através de uma escala *likert* de 5 pontos 1. Totalmente em desacordo. 2. Bastante em desacordo. 3. Indiferente. 4. Bastante de acordo e 5. Totalmente de acordo. Na folha de respostas solicita-se algumas variáveis de identificação: estabelecimento, curso, sexo, idade, etnia, rendimento médio 0 a 5, 5, 1 a 7, 7,1 a 8 e acima de 8.

A primeira sub-escala, com 13 itens, avalia as metas acadêmicas ou motivo pelo qual o sujeito empreende as atividades de estudo-aprendizagem; a segunda com 7 itens, avalia o estilo atribucional; a terceira com 5 itens, os enfoques ou abordagens de aprendizagem; a quarta com 10 itens, relações família – universidade; a quinta com 15

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

itens, os hábitos de estudos e a sexta com 3 itens, o fenômeno *bullying* em contexto universitário.

Procedimento

O projeto foi concebido para participação no PIBIC/UFAM/CNPq, tendo observado os procedimentos e protocolos exigidos pelo CEP/UFAM e PROPESP/UFAM, sendo realizado ao abrigo do PIB/H-40/2008/2009-CNPq.

Na administração do instrumento foi utilizado o horário de aula dos estudantes que participaram voluntariamente da pesquisa, sendo garantido o anonimato e confidencialidade das informações que seriam utilizadas exclusivamente para a finalidade da pesquisa. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2008 pela bolsista sob a orientação da coordenadora. O tempo de conclusão do questionário pelos participantes variou de 10 a 20 minutos, média 15 minutos.

Tratamento dos dados

Os dados foram processados com apoio do programa SPSS, versão 15.0. O lançamento dos dados no programa foi realizado inicialmente pela bolsista e concluídos pela orientadora.

Análise dos dados

As informações obtidas com o processamento dos dados foram analisadas pela equipe que integra o projeto observando os princípios epistemológicos da área e objetivos da pesquisa.

Resultados

O estudo do instrumento utilizado recorreu a três métodos - *Alpha de Cronbach*, análise fatorial em componentes principais e *ANOVA*. Destacaremos neste trabalho os resultados de Fiabilidade, Variância e *ANOVA*.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Com auxílio do programa SPSS versão 15.0 foram verificadas as seguintes características estatísticas do instrumento aplicado junto à amostra em estudo: Sub-escala Metas ou motivação acadêmica, 13 itens *Alpha de Cronbach* ,81 Variância, 56,99%; Sub-escala Atribuições causais 7 itens: *Alpha de Cronbach* ,51 Variância, 66,94%; Sub-escala Enfoques ou abordagens de aprendizagem 5 itens: *Alpha de Cronbach* ,52 Variância, 59,19%; Sub-escala Família-universidade 10 itens: *Alpha de Cronbach* ,71 Variância, 57,26%; Sub-escala Hábitos de estudos: 15 itens: *Alpha de Cronbach* ,78 Variância, 51,67% e Sub-escala Diagnóstico do *bullying* convivência social e ética 3 itens: *Alpha de Cronbach* ,75 Variância, 70,78%.

A partir da ANOVA realizada foram verificadas diferenças significativas entre os sujeitos que registram rendimento alto e os sujeitos que registram rendimento baixo ($P > .001$) favorável aos sujeitos que adotam bons hábitos de estudos, estilo de atribuição causal interno e enfoque ou abordagem profunda de aprendizagem.

Entre os estudantes da UFAM (274) e da UEA (54) que integram a amostra, foram verificadas três diferenças significativas. Na dimensão metas acadêmicas ou motivação acadêmica item: *Quero ser valorizado por meus amigos e amigas* ($F 6,925$) $p < .001$, o resultado registrado é favorável aos estudantes da UFAM e nos itens: *Quando estudo, procuro ler tudo o que os professores me pedem inclusive busco outras fontes para pesquisa sobre o tema em estudo* ($F 6,148$) $p < .05$ e *Meus pais/familiares normalmente me elogiam ou me recompensam quando me esforço, ainda que não obtenha boas notas*, ($F 6,197$) $P < .05$, os resultados são favoráveis aos estudantes da UEA.

O estudo registra três diferenças de gênero, a saber nos itens: *Quero ser valorizado/a e elogiado/a por meus pais* ($F 4,541$) $p < .05$ favorável aos sujeitos do sexo feminino (223) e no protagonismo com relação ao fenômeno *bullying*, sendo comportamento de *vítima* ($F 4,959$) $p < .05$ de *agressor* ($F 10,323$) $p < .001$ e de observador ($F 4,224$) $p < .05$, favoráveis aos sujeitos do sexo masculino (105).

Da análise dos dados constata-se a ocorrência de onze diferenças entre os comportamentos dos sujeitos por curso. A saber:

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Diferenças favoráveis aos estudantes do curso de letras: *Desejo aumentar os meus conhecimentos e competências* (F 2,561) $P < .001$; *Meus pais/familiares acreditam que com meu esforço e trabalho posso melhorar as notas* (F 2, 091) $P < .05$; *Meus pais/familiares desejam que eu conclua a formação universitária* (F 3, 662) $P < .001$ e *normalmente leio algum livro de literatura* (F 3,425) $P < .001$.

Diferenças favoráveis aos estudantes do curso de Tecnologia de Desenvolvimento de Sistemas item: *As boas notas que obtenho se devem à facilidade das matérias* (F 2,712) $P < .001$.

Diferenças favoráveis aos estudantes do Curso de Matemática e Física: itens *Quero conseguir um bom trabalho no futuro* (F 2,070) $P > .05$ e *Meus pais/familiares nunca comparam minhas notas com as de meus companheiros* (F 2, 271) $P < .05$.

No diagnóstico do fenômeno *bullying* foram registradas diferenças favoráveis aos comportamentos de *vítima* (F 3,666) $P < .001$ e *agressor* (F 2,502) $P < .05$ favoráveis aos Cursos de Agronomia e Pedagogia.

Com relação à variável etnia foram verificadas quatro diferenças entre os sujeitos que se auto - declararam pertencentes à etnia branca e negra. Os resultados foram favoráveis à etnia branca nos itens: *Quero ser o que tira a melhor nota* (F 2,510) $P < .05$; *Meus pais/familiares me recompensam ou elogiam quando obtenho boas notas* (F 2,951) $P < .05$ e *Meus pais/familiares acreditam que com meu esforço e trabalho posso melhorar as notas* (F 3,025) $P < .001$ e favoráveis aos sujeitos que se auto declararam pertencerem à etnia negra no item: *Meus pais/familiares habitualmente sugerem que eu utilize outros materiais além do livro texto* (F 4,197) $P < .001$.

Finalmente, foram verificadas cinco diferenças significativas entre os sujeitos que integram a amostra por idade nos seguintes itens: *As boas notas que obtenho são conseqüências de minha capacidade* (F 1,560) $P < .05$; *As boas notas que obtenho são conseqüências do meu esforço* (F 1, 574) $P < .05$; *Distribuo diariamente o tempo que dedico a cada material* (F 1,840) $P < .001$; *Na minha casa disponho de todo material de consulta necessário* (F 1,787) $P < .001$ e *Meus pais/familiares habitualmente sugerem que eu utilize outros materiais além do livro texto* (F 1,568) $P < .05$. Todas as diferenças foram favoráveis aos sujeitos de idade acima de 30 anos.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Conclusão

As qualidades psicométricas do instrumento de avaliação em estudo, avaliadas através do *Alpha de Cronbach* e da análise fatorial, revelaram-se satisfatórias. Dado que as características da amostra não favorecem generalizações, outros estudos devem ser realizados nos sentido de apoiar a ampliação da compreensão teórica com sustentação empírica das variáveis cognitivas e contextuais que exercem efeitos sobre o rendimento em especial os enfoques de aprendizagem, as atribuições causais, as metas acadêmicas, as relações família – universidade, os hábitos de estudos e a gestão do clima psicossocial do estabelecimento por meio do diagnóstico e gestão do fenômeno *bullying* favorecendo um clima de convivência social ética e seguro no contexto universitário, o que poderá apoiar melhorias nos indicadores de qualidade desta modalidade de educação formal (Almeida & Mascarenhas, 2006; Alonso -Tapia,1991; Alonso-Tapia, 1997; Alonso –Tapia & Montero, 1996; Álvarez,González-Pienda, Nuñez & Soler, 1999; Álvares, González &Soler, 2002; Ames, 1984; APA, 1995; Araújo & Proença, 2002; Atkinson, 1957; Atkinson, 1964; Ausubel, 1976; Ausubel, Novak & Haanesian, 1983; Barca, Marcos-Malmierca, Núñez-Peres, Porto-Rioboo, & Santorum-Paz, 1997; Bruner, 2001; Coll, & Marchesi, 2004; Sanches, 2001 e Soares, 1997).

Referências

ALMEIDA, L.S. & Nogueira, C.I.F (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento acadêmico em alunos do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, N.º 6, vol. 8, ano 6º, 321-328.

ALMEIDA, L. & Col. (2003). *Manual de avaliação e intervenção nos métodos de estudo*. Região Autónoma da Madeira, Ilha da Madeira, Portugal, Secretaria Regional de Educação.

ALMEIDA, L. da S. & Mascarenhas, S. (2006). *Cognição, motivação e aprendizagem escolar*, Rio de Janeiro, Autores.

IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación e aprendizaje em el aula*. Madrid: aula XXI/Santillana.

ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría e estratégias*. Barcelona:Edebé.

ALONSO TAPIA, J e Montero, I. (1996). Motivação e aprendizagem escolar. In Coll, César, J. Palacios A. Marchesi (Coord.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, Vol II, Porto Alegre:Artmed.

ÁLVARES, L., González-Pienda, J.A., Nuñez., J. C. Y Soler, E. (1999). *Intervención psicoeducativa*. Madrid:Pirámide.

ÁLVARES, P. L, González, C. P e Soler, V. E (2002). Los contenidos del aprendizaje: la programación flexible in González-Pienda e outros, *Manual de psicología de la educación*, Madrid:Pirámide.

ÁLVARES, P. L, e outros (2002). La conflictividade escolar in González-Pienda e outros, *Manual de psicología de la educación*, Pirámide, Madrid: Pirámide.

AMES, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures:A motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: vol I. Student motivation*. New York: Academic Press.

American Psychological Association Board of Educational Affairs (1995). *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign an reform*.

ARAÚJO, E.S & Proença, M. (2002). Formação docente em serviço no estado de Rondônia, políticas públicas e estratégias de ação in Proença, M. e Nenevé (Orgs.) *Psicologia e educação na Amazônia*, São Paulo: Casa do Psicólogo.

ATKINSON, J.W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 6, 359-372.

ATKINSON, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princenton, N.J:Van Nostrand.

AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicologia educativa. Un Punto de vista congnooscitivo*. México:Trillas (Edic. Orig. 1968).

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

AUSUBEL, D. P., Novak, J. D. Y Haanesian, H. (1983). *Psicologia educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas (edic. Orig., 1978).

BARCA, A. L. & González, R.C. (1994). *Manual de dificultades de Aprendizaxe Escolar e Intevencion Psicopedagogica*, Salamanca, ABA edicions.

BARCA, A. L, Marcos-Malmierca, J. L, Núñez-Peres, J. C, Porto-Rioboo, A.M & Santorum-Paz, M. R. (1997). *Processos de aprendizagem em ambientes educativos*, Madrid, Editorial Centro de Estudios, Madrid, Romón Areces, S. A.

BARCA, A. L, Porto, A. R & Santorum, R. P. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas, una aproximacion conceptual y metodologica, *in* Barca, A. L, Marcos-Malmierca, J. L, Núñez-Peres, J. C, Porto-Rioboo, A.M & Santorum-Paz, M. R. (1997). *Processos de aprendizagem em ambientes educativos*, Madrid, Editorial Centro de Estudios, Madrid, Romón Areces, S. A.

BARCA, A. (1999). Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario (CEPEA). A Coruña:Publicaciones y Monografías de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho/ Consellería de Educación e Ordenación Universitária. Xunta de Galicia.

BIGGS, J. B. (1978). Individual an group differences in study processes. *British Journal of Educational psychology*, 48, 266-279.

BIGGS, J. B. (1984). Learning Strategies, Student motivation patterns and subjectively perceived sucess. En J. R. Kirby (ed.) *Cognitive Strategies and Educational Performance* p. 111-134, Orlando, FL: Academic Press.

BIGGS, J.A . (1985). The role of metalearning in study process, *Bristish Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional, Brasília.

_____. (1996) *Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional.

BRASIL. (2001) *Lei de Plano Nacional de Educação*, Congresso Nacional, Brasília, 2001.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

BRUNER, J. (2001). *A cultura da Educação*, Porto Alegre: Artmed.

Coll, C. & Marchesi, A. (2004) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol. II, 2ª edição, Porto Alegre, Artmed.

ENTWISTLE, N. J. (1978). Academic motivation and attainment. *British Journal Of Educational Psychology*, 38, p. 181-188.

ENTWISTLE, N. J. (1988). Motivational Factors in Students Approaches to Learning. En R.R. Schmeck (ed). *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 21-51). New York: Plenum Press.

GLEITMAN, H., Fridlund, A. & Reisberg, D. (2004). *Psicologia*, 6 ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GONÇALVES, M.M. (1995). *Auto-conhecimento e acesso introspectivo do self reificado ao self narrativo*, Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., Roces, C. M., Bernardo, F. B. G. & García, M. S. R. (2002). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento in Gonzáles Pienda & Col. *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid, Pirámide.

GONZÁLEZ, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structure in Europe informe final fase uno*, Bilbao, Universidad de Deusto & Universidad de Groningen.

HERNÁNDEZ, F.P. (1994). *Aprendiendo a aprender métodos y técnicas de estudio para alumnos de educación primaria y secundaria*, 1ª reimpressão, Murcia, autora.

HERNÁNDEZ-PINA, F., García- Sanz, M. Da P., Martínez-Clares, P., Hervás-Avilés, R.M., & Maquilón-Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, Vol 20, n.º 2, 487-510.

MARTÍ, I C. (2003). *Diccionario Enciclopédico de educación*, Barcelona, Ediciones CEAC.

MARCARENHAS, S. (2004ª). *Avaliação dos enfoques de aprendizagem dos alunos do ensino médio do estado de Rondônia*. Tese doutoral, Universidade de La Coruña, Espanha, 822p.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

MASCARENHAS, S. (2004b). *Abordagens de aprendizagem e rendimento no ensino médio, Rio de Janeiro, Autora.*

MASCARENHAS, S. (2006). *Questionário: motivação acadêmica, abordagens de aprendizagem, atribuições causais, relações família escola, hábitos de estudos, Bullying e rendimento, UFAM, Humaitá, não publicado.*

MASCARENHAS, S., Hernández-Pina, F., Martínez-Clares, David-Cuesta, J., Rosário, P., Barca-Lozano, A., Brenlla, J. C. (2007). Enfoques de aprendizagem, democracia e cidadania: auto-regulação de estudo-aprendizagem e desenvolvimento de competências no ensino superior do Amazonas (Humaitá/Brasil), *In Pedro, A. P, Martins, A & Fernandes, C. Livro de atas Congresso educação e democracia representações sociais, práticas educativas e cidadania, universidade de Aveiro, Aveiro, P.478-483.*

PEIXOTO, E. (1995). *Aprendizagem de mestria mastery learning e resolução de problemas*, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal.

Rosário, P. S. L. (1999). *Variáveis cognitivo – motivacionais na aprendizagem: abordagens de aprendizagem em alunos do ensino secundário*, tese doutoral, inédita, Braga, Universidade do Minho, Portugal, 408p.

ROSÁRIO, P. S. L. (1997). Avaliação das abordagens à aprendizagem dos alunos universitários: resultados no questionário SPQ de Biggs *In Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Vol. 1, Ano 1, p.579.

ROSÁRIO, P.S.L (2004). *(Des) venturas do testas estudar o estudar*, Porto, Porto editora.

ROSÁRIO, P., Mourão, R., Sores, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez-Pérez, J.C., & Gonzalez--Pineda, J.A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental, *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 10, n.º 3, p. 343-351.

SANCHES, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto, Ed. Porto.

SANTOS, N. L, Faria, L., & Rurato, P. (2000). Educação e aprendizagem de adultos: Avaliação do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem. *In Barca, A. & Peralbo, M. Actas do V Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Nº 4, vol 6 ano 4, p. 649-656.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

SOARES, M.B.(1997). *Avaliação educacional e clientela escolar*, In Patto, M. H. S. *Introdução à psicologia Escolar*, São Paulo: Casa do Psicólogo.

UNESCO (1999). *Tendências da educação superior para o século XXI*, Anais da Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior, Paris, 5 a 9 de outubro de 1988, Brasília, CRUB/UNESCO.