

Aprendizagem e realização escolar dos jovens do ensino básico e secundário *

Lurdes Sá (Mestre pela Universidade de Lisboa)
Feliciano H Veiga (Universidade de Lisboa)

Resumo

A presente investigação teve como objectivo geral analisar os processos de aprendizagem dos alunos do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade e a sua relação com a realização escolar e, ainda, com factores específicos, quer escolares quer familiares. O objectivo do estudo conduziu ao desdobramento do problema geral nos seguintes temas de estudo: relação entre dimensões dos processos de aprendizagem (DPA) e rendimento escolar dos alunos a disciplinas fundamentais; relação entre DPA e comportamentos de indisciplina e violência. A amostra foi constituída por 378 alunos e o instrumento aplicado foi a "Versão Revista do Questionário de Processos de Aprendizagem". A análise dos resultados permitiu encontrar relações significativas entre as abordagens de aprendizagem dos alunos nos processos de aprendizagem e as variáveis consideradas. Foram apresentados elementos interpretativos dos resultados, tendo havido a preocupação de os comparar com estudos revistos. Conclui-se o estudo com recomendações no âmbito da investigação e da supervisão pedagógica.

Palavras-chave: processo de aprendizagem, realização escolar, indisciplina.

Apprentissage et résultat scolaire des jeunes du collège et du secondaire

Résumé

L'objectif de cette investigation a été l'analyse des procédés d'apprentissage des élèves des cinquième, troisième et première années et leur rapport avec la réussite scolaire et, aussi, avec des éléments spécifiques, soit scolaires soit familiaux. L'objectif de l'étude nous a amené au dédoublement du problème générale dans les thèmes d'étude suivants: rapport entre les Dimension des Procédés d'apprentissage (DPA) et résultats scolaires des élèves dans les disciplines principales, rapport entre DPA et attitude des élèves vis-à-vis de l'indiscipline et de la violence. L'échantillon englobe 378 apprenants et l'instrument utilisé a été la «Version Rectifiée du QPA». L'analyse des résultats a permis de trouver des liens significatifs entre les abordages d'apprentissage des apprenants concernant les procédés d'apprentissage et les variables prises en compte. Des éléments représentatifs de ces résultats tout en ayant en compte la préoccupation de les comparer aux études révisées.

Mots-clé: procédé d'apprentissage, résultats scolaires, indiscipline.

* Sá, L., & Veiga, F. H. (2009, aceite). Aprendizagem e realização escolar dos jovens do ensino básico e secundário. In *Actas XVII Colóquio da AFIRSE / APELF: A escola e o mundo do trabalho*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação, 12-14 de Fevereiro de 2009.

INTRODUÇÃO

Nos modelos teóricos das abordagens à aprendizagem, tem a máxima expressão a correspondência entre motivo/intenção, processo e resultado da aprendizagem em cada uma das abordagens à aprendizagem. A abordagem seguida pelos estudantes provém não só das suas atitudes, hábitos e competências, mas também das imposições emanadas pelos professores, e da cultura da instituição educativa (Entwistle, 1995; Ramsden, 1992). A melhoria de contextos educativos nos quais os estudantes se interessam pelas disciplinas é plausível que fomente abordagens profundas (Ramsden, 1992). Cursos, escolas e departamentos com avaliações mais patenteadas na memorização reprodutiva do conhecimento compelem os estudantes para abordagens mais superficiais (Entwistle & Ramsden, 1983). Segundo os modelos de abordagem da aprendizagem, se o professor tem como objectivo promover a aprendizagem do aluno, deve reflectir constantemente sobre como pode promover aprendizagens com significado nos estudantes. A forma como os estudantes edificam significados colabora na modelação das suas intenções e na escolha da sua abordagem à aprendizagem/estudo (Biggs, 1987a,b,c; Entwistle, 1988a,b; Marton, Hounsell & Entwistle, 1997).

John Biggs (1979a, 1996) nas suas pesquisas adopta uma dupla acção do aluno que Rosário (1999) intitula como os dois pilares das abordagens dos alunos ao estudo: querer e fazer. A acção tem início com a definição de uma meta a atingir (Nuttin, 1984; Stipek, 1996) e o elemento fundamental da motivação é o interesse e a vontade de realizar uma acção. A investigação acerca da motivação tem salientado diversos tipos de objectivos que, conforme a sua especificidade, activam determinados pensamentos e emoções, desencadeando padrões de motivação diferenciados. Destacam-se os objectivos académicos — e nestes os de aprendizagem e os de realização (Helliot e Church, 1997; Simmons, Dewitte e Lens, 2001) —, os objectivos sociais e os relacionais (Helliot e Church, 1997; Stipek, 1996). A decisão em estabelecer objectivos e o método aí utilizado, associa-se à elaboração de planos, à escolha de estratégias e de recursos, com implicações na eficácia, na motivação e na aprendizagem (Simmons, Dewitte e Lens, 2001). Diferentes estudos têm revelado que os alunos com baixo rendimento apresentam igualmente um baixo nível de objectivos (Stipek, 1996; Simmons, Dewitte e Lens, 2001). Num estudo de natureza empírica, Marjoribanks (2003) observou que os resultados académicos têm uma significativa associação com as aspirações dos adolescentes, variando conforme os grupos étnicos. Noutro estudo

realizado em Portugal (Silva, 1999; Veiga *et al.*, 2005, prelo), é salientada, identicamente, a relação entre as aspirações e os resultados escolares dos jovens.

Neste enquadramento, e atendendo às recomendações de estudos revistos (Entwistle, 1995; Helliott e Church, 1997; Marjoribanks, 2003; Simmons, Dewitte e Lens, 2001; Veiga *et al.*, 2005), a presente investigação teve como objectivo geral analisar os processos de aprendizagem dos alunos do 7º, 9º e 11ºano de escolaridade e a sua relação com a realização escolar.

METODOLOGIA

Amostra

Neste estudo participaram 378 alunos, dos quais 156 (41,3%) são do 7ºano, 113 (29,9%) do 9ºano e 109 (28,8%) do 11ºano de escolaridade, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade

Ano	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
7º	156	41,3	41,3
9º	113	29,9	71,2
11º	109	28,8	100,0
Total	378	100,0	

Pretendeu-se assim, ter uma amostra heterogénea que viabilizasse a análise estatística dos dados recolhidos, tornando a amostra o mais representativa possível.

Procedimento

Após um primeiro contacto com alguns professores, das escolas seleccionadas, que se mostraram disponíveis para aplicarem os questionários apresentou-se uma carta de apresentação do presente projecto de investigação ao Conselho Executivo das respectivas escolas, públicas e privadas. A aplicação dos instrumentos foi realizada entre Janeiro e Maio de 2006 em situação de sala de aula. A tarefa ocorreu durante as horas regulares das aulas, onde os alunos colaboraram com base no

voluntariado e dispendo de todo o tempo necessário para o devido preenchimento dos questionários.

Instrumentos

Salientamos o instrumento principal utilizado que foi a Versão Revista do Questionário de Processos Aprendizagem — *Revised Two Factor Version of the Learning Process Questionnaire*, RLPQ-2F — (Kember, Biggs e Leung, 2004). Neste estudo, encontrou-se a multidimensionalidade das Abordagens de Aprendizagem, ou seja, cada Abordagem (Profunda e Superficial) tem 2 sub-escalas (motivação e estratégia), e estas têm, cada uma, 2 sub-componentes. A versão final do questionário de Processos de Aprendizagem (QPA-R) tem qualidades psicométricas, é simples e prática para ser usada por professores. Para a avaliação da indisciplina, recorreu-se a um conjunto de itens específicos utilizados no âmbito de um estudo mais lato (Sá, 2008).

Resultados

Iremos proceder à análise dos resultados em variados aspectos, como a relação entre as Dimensões dos Processos de Aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos a disciplinas fundamentais e a relação dos comportamentos de indisciplina e de violência e dos alunos com as dimensões dos processos de aprendizagem

Com o objectivo de responder à questão de estudo 1 [*Que relação existe entre as dimensões dos processos de aprendizagem (QPA-R) e o rendimento escolar dos alunos a disciplinas fundamentais: matemática, português, história e ciências?*], apresenta-se o Quadro 2 que descreve as correlações entre as dimensões dos processos de aprendizagem (QPA-R) e o rendimento escolar de alunos do 7º ano de escolaridade.

Quadro 2. Correlações entre o rendimento escolar dos alunos do 7º ano a disciplinas fundamentais e as dimensões dos processos de aprendizagem (QPA-R).

Disciplinas fundamentais	ApMp	ApEp	AsMs	AsEs
Matemática	ns	0,174*	ns	ns
Português	ns	ns	ns	-0,354**
História	ns	0,181*	ns	-0,281**
Ciências	ns	ns	ns	-0,165*

** p<0,01; * p <0,05; ns = não significativo

Legenda: ApMp – aprendizagem profunda, motivação profunda; ApEp - aprendizagem profunda, estratégia profunda; AsMs – aprendizagem superficial, motivação superficial; AsEs - aprendizagem superficial, estratégia superficial.

No que respeita ao 9º Ano, as dimensões aprendizagem profunda motivação profunda e aprendizagem superficial motivação superficial continuam a não apresentar correlações significativas com o rendimento escolar em nenhuma disciplina fundamental. A dimensão aprendizagem profunda estratégia profunda apresenta correlações significativas e positivas com o rendimento escolar nas disciplinas de Português e Ciências e muito significativas com a disciplina de História. A dimensão aprendizagem superficial estratégia superficial volta a apresentar correlações negativas, muito significativas com a disciplina de História e de Ciências e significativas com a disciplina de Português. No que concerne aos alunos do 11º ano, não existem correlações significativas entre nenhuma das dimensões dos processos de aprendizagem e as disciplinas fundamentais, à excepção do Português, que apresenta uma correlação significativa positiva com a dimensão aprendizagem profunda estratégia profunda.

Com o objectivo de responder à questão 2 [*Que relação existe entre as dimensões dos processos de aprendizagem (QPA-R) e os comportamentos de indisciplina e na violência dos alunos?*] elaborou-se o Quadro 3 onde se apresentam as correlações entre os itens ligados aos comportamentos de indisciplina e violência (INVES) e as dimensões dos processos de aprendizagem.

A dimensão aprendizagem profunda motivação profunda dos processos de aprendizagem apresenta uma correlação negativa muito significativa com os itens: Maltrato os outros colegas na escola, Gozo com os outros, Chamo nomes aos professores, e significativamente negativa com o item Discuto inadequadamente com os professores.

Quadro 3. Correlações entre os itens ligados aos comportamentos de indisciplina e de violência (INVES) e as dimensões dos processos de aprendizagem (QPA-R)

INVES (Item)	ApMp	ApEp
Maltrato os outros colegas na escola.	-0,149**	ns
Gozo com os outros.	-0,248**	-0,121*
Quando fazemos trabalho de grupo concentro-me na tarefa.	0,432**	0,384**
Quando fazemos projectos concentro-me na tarefa.	0,381**	0,331**
Quando os professores ensinam eu estou com atenção.	0,374**	0,235**
Quando trabalhamos individualmente concentro-me na tarefa.	0,304**	0,317**
Discuto inadequadamente com os professores.	-0,134*	ns
Chamo nomes aos professores.	-0,164**	-0,113*

** p<0,01; * p <0,05; ns = não significativo

Legenda: ApMp – aprendizagem profunda, motivação profunda; ApEp - aprendizagem profunda, estratégia profunda.

Correlações positivas muito significativas existem com os itens: Quando fazemos trabalho de grupo concentro-me na tarefa, Quando fazemos projectos concentro-me na tarefa, Quando os professores ensinam a turma toda, eu estou com atenção, e Quando trabalhamos individualmente concentro-me na tarefa. Outros elementos descritivos dos resultados serão considerados no âmbito das conclusões.

Conclusões

Os resultados obtidos enquadram-se, na sua generalidade, no âmbito dos estudos revistos (Entwistle, 1995; Helliott e Church, 1997; Marjoribanks, 2003; Simmons, Dewitte e Lens, 2001; Veiga *et al.*, 2005). Na investigação da relação entre as dimensões dos processos de aprendizagem e o rendimento escolar em disciplinas fundamentais, como a Matemática, o Português, a História e as Ciências (questão de estudo 1), verificou-se que não existe correlação significativa entre as notas obtidas pelos sujeitos nas disciplinas consideradas e as dimensões abordagem profunda motivação profunda e abordagem superficial motivação superficial, em nenhum dos anos escolares inquiridos (7º, 9º e 11ºano). No entanto, as outras duas dimensões (abordagem profunda estratégia profunda e abordagem superficial estratégia

superficial) apresentam correlações com certas disciplinas em alguns dos anos de escolaridade observados.

Em alunos do 7º ano do ensino básico, existe uma correlação significativamente positiva entre o rendimento escolar a Matemática e História e a dimensão abordagem profunda estratégia profunda. É provável que isto queira dizer que os alunos do 7º ano associam um bom rendimento a Matemática e a História com a aplicação de estratégias profundas (maximização do significado, relacionar o que lê e aprende com conhecimentos prévios). Nos alunos do 7º ano, aparecem correlações negativas significativas entre o rendimento nas disciplinas de Português, História e Ciências, e a abordagem superficial estratégia superficial, levando a crer que os alunos com notas baixas a estas disciplinas estudam memorizando, e apenas o necessário para obter uma nota positiva. Por outro lado, quanto maior a classificação a Português, História e Ciências, menor a opção dos alunos por estratégias superficiais.

Nos alunos do 9º ano observa-se que a dimensão abordagem profunda estratégia profunda apresenta correlações significativas e positivas com o rendimento escolar nas disciplinas de Português, Ciências e História. É provável que isto possa significar que os alunos do 9º ano percebem, com maior acuidade, que quanto mais aplicam a compreensão daquilo que aprendem (e relacionam com conhecimentos prévios), maior serão as suas classificações nas disciplinas referidas. Neste sentido, também se verifica que, se os alunos optarem por uma estratégia superficial, menores serão os resultados nessas mesmas disciplinas, pois a dimensão abordagem superficial estratégia superficial volta a apresentar correlações negativas e significativas com as disciplinas História, Ciências e Português. Os resultados enquadram-se nos estudos revistos (Hellot e Church, 1997; Marjoribanks, 2003; Simmons, Dewitte e Lens, 2001).

Nos resultados patentes nos alunos do 11º ano, pode-se observar que somente existe uma situação de correlação significativa, entre o Português e a dimensão abordagem profunda estratégia profunda. É de notar que, ao longo dos anos de escolaridade, os alunos vão optando cada vez menos por abordagens superficiais, ou então os que adoptam abordagens superficiais não completam tantos anos de escolaridade. Pode-se concluir que, relativamente à questão de estudo 1, a relação entre resultado escolares obtidos em disciplinas fundamentais no 7º, 9º e 11º ano e as dimensões dos processos de aprendizagem apresenta um padrão não homogêneo, o que poderá estar relacionado com factores não identificados na presente investigação, podendo assim ser relevante realizarem-se futuras investigações com amostras mais amplas e heterogêneas.

Relativamente às correlações entre as dimensões dos processos de aprendizagem e o comportamento de indisciplina e violência nos alunos (questão de estudo 2),

verifica-se uma correlação negativa entre a abordagem profunda e estratégia profunda com os itens que referem comportamentos violentos. Quanto menos comportamentos violentos os alunos exibem maior a aplicação de abordagens e estratégias profundas. Relativamente a correlações das dimensões dos processos de aprendizagem com comportamentos de disciplina dentro da sala de aula, os alunos que apresentam comportamentos adequados (concentração e aplicação perante a aula e as tarefas propostas pelo professor) apresentam um maior uso das dimensões da abordagem profunda. Neste sentido, os alunos que não apresentam os referidos comportamentos adequados usam menos as abordagens profundas e mais a dimensão abordagem superficial nos processos de aprendizagem. Estamos perante resultados que nos indicam que os alunos que usam estratégias superficiais nos processos de aprendizagem poderão receber menos apoio dos professores e apresentar mais comportamentos de indisciplina e de violência.

Em suma, os resultados obtidos enquadram-se no âmbito dos estudos revistos e vão, em geral, no sentido do que seria de esperar (Entwistle, 1995; Helliot e Church, 1997; Marjoribanks, 2003; Simmons, Dewitte e Lens, 2001; Veiga *et al.*, 2005). Perante estes dados, sugere-se que, ao nível da formação, seja focada a importância de o professor, ao longo da carreira, estar consciente de que pode desempenhar um papel promotor de abordagens profundas nos processos de aprendizagem dos alunos, promovendo no aluno o gosto pela meta-cognição (Marjoribanks, 2003; Simmons, Dewitte e Lens, 2001; Veiga *et al.*, 2005; Salema, 1997; Sá, 2008), pela compreensão de si próprio, dos outros e das experiências que vivência no dia-a-dia, advindo daí níveis superiores de adequação comportamental dos alunos à escola.

Bibliografia

- Alreck, P.L. & Settle, R.B. (1995). *The survey research handbook: Guidelines and strategies for conducting a survey*. New York: Irwin Professional Publishing.
- Biggs, J. B. (1979a). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorne, Vic.: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J. B. (1987c). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Manual*. Hawthorne, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 5-15.
- Biggs, J. B. (ed.) (1991). *Teaching for Learning: The view from cognitive psychology*. Hawthorne: Victoria Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revised two factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students perceptions of class management and report of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 4, 287-307.
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching*. London: Wiley.
- Entwistle, N. J. (1988a). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Entwistle, N. J. (1988b). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum.
- Entwistle, N. J. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30, 47-54.
- Entwistle, N. J., Hanley, M., & Ratcliffe, G. (1979). Approaches to learning and level of understanding. *British Journal of Education Research*, 5, 99-114.
- Entwistle, N.J. (1997a). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of Learning* (2nd ed., pp. 3-22). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Helliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Kember, D., Biggs, J. & Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: a follow-up study. *Educational Studies*, 29 (2/3), 233-243.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N.J. (eds) (1997) *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. (2nd edition). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behaviour dynamics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Ramsden, P. (1984). The context of learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 144-164). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As Abordagens ao Estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, L. C. M. (2008). *Processos de aprendizagem e realização escolar dos alunos no ensino básico e secundário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, CIE (tese de mestrado orientado pelo Prof. Feliciano H Veiga).
- Salema, M. H. (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa: Texto Editora
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2001). The future motivates. *Research Reports*, 101. Leuven University.
- Stipeck, D. (1996). Motivation and instruction. In C. D. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). Nova Iorque: McMillan.
- Sudman, S. & Bradburn, N. M. (1982). *Asking Questions: A Practical Guide to Questionnaire Design*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. H., Moura, H. M., Rodrigues, A. E., & Sá, L. (2005). Aspirações profissionais e escolares em adolescentes de diferentes nacionalidades, níveis de instrução familiar e género. In livro de actas do *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.