

Avaliação do autoconceito, atribuições causais, abordagens de aprendizagem e hábitos de estudos diante do fenômeno da reprovação escolar no ensino fundamental e médio de estudantes do Brasil (Rondônia)*

Suely Mascarenhas**

Resumo: Avaliar as variáveis que afetam, condicionam e determinam os processos e o produto das atividades educativas formais implica, entre outras coisas, em investigar diferentes dimensões dos processos psicológicos que caracterizam cada grupo de educandos e influenciam seu comportamento diante do processo de estudo e de aprendizagem. Esta comunicação aporta um instrumento de avaliação psicológica que e evidencia a importância da compreensão de variáveis interatuantes como autoconceito, atribuições causais, abordagens de aprendizagem e hábitos de estudo no processo de aprendizagem e seus efeitos sobre os resultados escolares. A amostra é constituída por n=152 sujeitos reprovados no ensino fundamental e médio matriculados em duas escolas da rede pública. Uma mantida pela Secretaria de Estado da Educação e outra pela Secretaria Municipal de Educação na zona urbana do município de Porto Velho, Capital do Estado de Rondônia, Amazônia, Brasil. Os dados foram obtidos a partir do QAHR - questionário sobre autoconceito, atribuições causais, abordagens de aprendizagem, hábitos de estudos e rendimento elaborado pela autora, constituído por 18 itens com as dimensões investigadas.

Palavras chaves: Avaliação da reprovação escolar. Autoconceito. Atribuições causais. Abordagens de aprendizagem. Hábitos de estudos. Rendimento acadêmico.

Abstract: This paper intends to assess the variables that affect and determine the educational processes and outcomes. These factors include different psychological dimensions that characterize students subgroups and determine their behaviors at study and learning. So, we present a psychological scale to assess self-concept, causal attributions, learning approaches and study habits in order to analyze learning process and its importance to explain school achievement. The samples was formed by 152 students from two public basic and high school from urban area of Porto Velho, capital of Rondonia (Amazonia, Brazil). Data have been collected using the 18 items of QAHR (Scale for self-concept, causal attributions, learning approaches and study habits).

Key words: School failure assess. Self-concept. Causal attributions. Learning approaches. Study habits. Academic achievement.

* Agradecemos a contribuição dos educadores que apoiaram o procedimento de coleta de dados e os encaminhamentos de gestão psicopedagógica que caracterizam esta investigação-ação e aos estudantes que integram esta amostra.

** Coordenação pedagógica rede pública de ensino, Porto Velho - Rondônia-Brasil.

1. Introdução

Os estudos acerca da metodologia de investigação em ciências humanas e sociais em particular no campo da psicologia e da educação revelam o seu caráter dialético. No tema desta *XI Conferência Internacional Avaliação Psicologia: Temas e Contexto* subjaze esta característica. Todo contexto humano é histórico e a pesquisa nas ciências humanas e sociais, por sua natureza é crítica. Nesta investigação-ação o que nos motivou foi o elevado índice de reprovação registrado em um estabelecimento de ensino onde atuamos na coordenação pedagógica que nos conduziu a buscar ampliar a compreensão sobre o perfil de autoconceito acadêmico, atribucional, de abordagens de aprendizagem (motivos e estratégias) e de hábitos de estudo diante do fenômeno da reprovação escolar nas unidades educativas em causa. Tomamos em consideração na condução deste estudo algumas concepções epistemológicas e metodológicas a que tivemos acesso em alguns revisões realizadas ultimamente que norteiam esta iniciativa na sua perspectiva dialética, logo, histórico-crítica (Almeida & Freire, 2003, Fernandes & Almeida, 2001, Rabuske, 1987, Japiassu, 1981, Chizzotti, 2005, Marconi & Lakatos, 2005, Minayo, 2003).

O principal papel social da escola é ensinar com qualidade a todos. Reprovar é um fenômeno que tem ocorrido na história da educação brasileira afetando negativamente os indicadores de qualidade da área. Sabemos que a escola existe para ensinar, não para reprovar as pessoas. Reprovação é uma palavra de origem latina *reprobāre* que significa rejeitar, reprovar, condenar (Machado, 2003:81). Pode ainda significar censurar

severamente, desaprovar, ou inabilitar (Bueno, 1986:983). Tem também o significado de não aprovar, recusar, criticar, julgar inabilitado o aluno ou candidato (Ferreira, 1988:565). O que pode ser entendido em última instância uma espécie de violência simbólica, um microtrauma sofrido pelos estudantes no sistema educativo formal, que no nosso entendimento pode e deve ser minimizado caso todos os sujeitos envolvidos assumam as suas responsabilidades escola, família e estudante. Neste estudo estaremos considerando a avaliação (valorar a ação) da reprovação como o fenômeno que caracteriza a retenção de estudantes ao final do exercício letivo após a realização das avaliações pertinentes relativas ao aprendizado das diferentes disciplinas do conjunto curricular, partindo de um instrumento próprio (QAHR) que pode ser útil para avaliar as diferentes dimensões que caracterizam o perfil comportamental diante das tarefas de estudo-aprendizagem.

A avaliação do autoconceito, atribuições causais, abordagens de aprendizagem e métodos e hábitos de estudo indicam que estas são variáveis determinantes do rendimento acadêmico de acordo com diferentes investigações acerca da temática (Rosário, 1999, Mascarenhas, 2004, Morán, 2004, Brenlla, 2005). Ora, se os sujeitos registram bom autoconceito acadêmico, possuem um estilo atribucional interno de assumir a responsabilidade pelos resultados de seus estudos, reconhecem o valor e a importância da educação e da escola em suas vidas podendo adotar abordagens profunda de aprendizagem como se explica o fenômeno da “reprovação escolar” na ordem de 59% a 69% do universo matriculados no exercício de 2005 em uma das escolas

estudadas e de 17% na outra? A diferença pode estar na gestão psicopedagógica do estabelecimento de ensino.

Os dados que analisamos nesta investigação-ação sugerem que há uma dimensão relevante a ser considerada que é a gestão do processo de avaliação e da execução da aprendizagem, onde contrariando algumas conclusões, o fenômeno da reprovação ocorre com estudantes que registram bom autoconceito acadêmico, possuem um estilo atribucional de responsabilização pessoal pelos resultados, adotam abordagem de aprendizagem profunda e realizam hábitos de estudos recomendados (Almeida, 1996, Abalde & Muñoz, 2005, Mascarenhas, 2004^a, Mascarenhas 2005, Mascarenhas, 2005e, Almeida & Mascarenhas, 2006).

2. Método

2.1. Participantes

Na realização desta investigação-ação foi utilizada uma amostra integrada por n=152 estudantes de ambos os sexos, 80 (52,6%) do sexo feminino e 72 (47,4%) do sexo masculino. Matriculados da primeira à nona séries do ensino fundamental e do primeiro ao terceiro anos do ensino médio modalidade regular. 89 sujeitos (58,6%) sofreram uma reprovação, 44 estudantes (28,9%) sofreram duas reprovações, 16 estudantes (10,5%) vivenciaram três reprovações, 2 estudantes (1,3%) já foram reprovados quatro vezes e 1 estudante (0,7%) vivenciou mais de quatro reprovações. As idades variam de 7 a 21 anos sendo 59,9% da escola municipal e 40,1% da escola estadual. Os dois estabelecimentos de ensino são localizados na zona urbana do município de Porto Velho, Rondônia, Amazônia, Brasil.

2.2. Material

Os dados foram obtidos através da aplicação do QAHR- *Questionário de avaliação do autoconceito, atribuições causais, abordagens de aprendizagem, hábitos de estudo e convivência e rendimento*, constituído por 18 itens. 16 num formato Likert de cinco pontos, repartidos em 8 dimensões: autoconceito, hábitos de estudos, abordagem profunda, abordagem superficial, atribuição do rendimento, apoio familiar, gosto pelos estudos, convivência interpessoal na escola e rendimento e 2 itens com questões abertas.

2.3. Procedimentos

O questionário foi administrado aleatoriamente a diversos estudantes do ensino fundamental e médio com histórico de reprovação no ultimo exercício letivo que participaram voluntariamente respondendo individualmente ao questionário no I bimestre letivo de 2006. Os participantes foram informados de que não haviam respostas certas ou erradas e que seria assegurada a confidencialidade dos resultados. O procedimento de tratamento dos dados foi concretizado com o apoio do programa estatístico SPSS versão 11.0 para Windows. Na verificação das propriedades psicométricas realizou-se a análise de fiabilidade dos dados, procedeu-se o cálculo das médias dos grupos e avaliou-se o impacto dos itens nas respectivas dimensões estudadas.

3. Resultados

Na análise dos dados relativos à amostra de sujeitos que integram esta investigação, verifica-se que os objetivos atingidos para esta etapa da investigação podem ser considerados satisfatórios deter-

minando ajustes na gestão da relação educativa exercendo efeitos positivos no desempenho dos sujeitos ao longo do exercício letivo. A consistência interna dos resultados do questionário em causa *alpha de cronbach* é de ,72. Nos quadros a seguir são apresentadas algumas propriedades psicométricas relativas aos resultados registrados (n=152).

No quadro I, verificam-se as médias e o desvio padrão dos itens em estudo do grupo amostral n=152 sujeitos são suficientes para que os resultados sejam considerados válidos. Verifica que o item 16, relativo a convivência escolar e a valorização da escola na própria vida registra a média 4,7 e DP 1,7; o item 1 relativo ao autoconceito

Quadro I - Média e Desvio padrão QAHR (n = 152) - Rondônia, 2006

Item/características	Dimensão	N	Média	DT
1.Você se considera inteligente?	Autoconceito acadêmico	152	3,4013	1,3335
2.Você pensa que seus pais confiam na capacidade para aprender, tirar boas notas e te aceitam como és?	Aceitação e apoio familiar aos estudos.	152	4,2697	1,2124
3.Você pensa que seus professores acreditam na sua capacidade para aprender e te aceitam como és?	Aceitação e apoio dos professores aos estudos.	152	3,7237	1,3320
4.Você estuda para compreender os assuntos das diferentes matérias e utiliza-los em sua vida?	Abordagem de aprendizagem profunda.	152	4,0329	1,3042
5.Você estuda apenas pela nota mínima para ser aprovado?	Abordagem superficial de aprendizagem.	152	2,5724	1,7814
6.Quando você tira boas notas é porque as matérias são fáceis e tiveste sorte?	Atribuição do bom rendimento à facilidade das matérias e à sorte.	152	2,7105	1,6220
7.Quando você tira notas baixas é porque as matérias são difíceis e não tiveste sorte?	Atribuição do baixo rendimento à dificuldade das matérias e à falta de sorte.	152	2,6513	1,5749
8.Quando você tira notas baixas é porque não estudou o suficiente?	Atribuição do baixo rendimento ao pouco esforço nos estudos.	152	3,9145	1,3320
9.Quando você tira notas boas é porque é inteligente e estudastes o assunto?	Atribuição do bom rendimento à capacidade e ao esforço no estudo.	152	3,7697	1,4938
10.Na sala de aula você presta atenção ao que está sendo estudado e procura tirar suas dúvidas com os professores?	Hábito de estudo positivo na escola.	152	3,4737	1,5820
11.Em casa você tem horário fixo para estudar diariamente?	Hábito de estudo positivo em casa.	152	4,1645	1,2735
12.Você cumpre os prazos para entregar os trabalhos solicitados pelos professores?	Hábito de estudo positivo na escola - disciplina nos prazos.	152	4,2039	1,2198
13.Você gosta de estudar?	Abordagem profunda da aprendizagem.	152	4,2895	1,1716
14.Em suas relações na escola você respeita seus colegas e professores?	Convivência escolar positiva- respeito aos professores.	152	4,2785	1,1514
15.Você se sente aceito/a e respeitado/a por seus colegas e professores e os respeita e aceita?	Convivência escolar positiva- aceitação e respeito mútuo.	152	4,1447	1,2681
16.Você acha que estudar e estar na escola é importante para sua vida?	Convivência escolar – valorização do estudo e da escola na vida.	152	4,7895	1,7426

acadêmico de considerar-se inteligente a média registrada é de 3,4 e DP 1,33; no item 4 relacionado à adoção da abordagem de aprendizagem profunda a média é de 4,0 e DP 1,30; o item 9 de atribuição do rendimento à capacidade e ao esforço a média registrada é de 3,7 e DP 1,49; o item 11 referente a hábitos de estudo em casa a média é de 4,16 e DP 1,27; no item 15 que se relaciona à convivência intepressual respeitosa na escola a média é 4,14 e DP 1,26.

Nos quadros II a VII ilustramos algumas interações com significação estatística que confirma o perfil dos sujeitos que integram esta investigação nas dimensões estudadas. No quadro II, verifica o Q2 e a relação estatisticamente significativa entre as variáveis estudadas e a variável de agrupação confiança da família na capacidade para aprender e ser promovido. Os sujeitos que integram este grupo amostral percebem que sua família confia em sua capacidade apresentam um comportamento que revelam autoconceito acadêmico positivo confiando na própria inteligência, sentem-se aceitos pelos professores e entendem que podem utilizar o que aprendem na escola em suas vidas.

Já no quadro III, registra-se a relação estatisticamente significativa entre a variável de agrupação relativa ao item 1 “você se considera inteligente” e os itens 3, percepção de que conta com a confiança e aceitação por parte dos professores (Q2 41,977; sig. ,000); 7, atribuição do baixo rendimento à dificuldade das matérias e à sorte (Q2 23,968; sig , 000); 9, atribuição do alto rendimento à capacidade e ao esforço (Q2 17,303 e sig , 002); 11, hábitos de estudos positivos em casa (Q2 15,353 e sig. ,004); 13, gostar de estudar (Q2 20,155 e sig. ,000) e item 2 relativo à percepção do apoio e aceitação familiar (Q2 16,259 e sig.,003).

No quadro VI, constata-se as relações estatisticamente significativas entre a variável de agrupação relativa ao item 13 gostar de estudar e os itens 3, 15, 16, 9, 12, 1 e 2. No item 3 relativo à confiança e aceitação dos professores (Q2 24,506 e sig. ,000); item 15 sentir-se aceito e respeitado pelos colegas e retribuir da mesma forma (Q2 36,260 e sig. ,000); item 16 valorizar a escola e o estudo na própria vida (Q2 20,148 e sig. ,000); item 9 atribuição do alto rendimento à própria capacidade e esforço (Q2 19,570 e sig , 001); item 12 cumprimento de prazos na entrega de trabalhos (Q2 18,786 e sig. ,001); item 1 considerar-se inteligente (Q2 17, 418 e sig. ,002) e item 2 percepção de que a família o aceitam como é e confia na sua capacidade para aprender e melhorar o rendimento (Q2 16,804 e sig. ,002). Registra-se no quadro V, relações estatisticamente significativas entre a variável de agrupação de atribuição do bom rendimento à facilidade das matérias e à sorte e os itens 1, 7, 14, 3, 5, 9 e 15. Os sujeitos que se adotam o perfil de atribucional de explicar o bom rendimento acadêmico à facilidade das matérias e à sorte no âmbito desta investigação-ação demonstram nos itens 1 que se consideram inteligentes (Q2 30,094 e sig. ,000); no item 7 atribuem as baixas notas à dificuldade das matérias e à pouca sorte (Q2 20,314 e sig. ,000); no item 14 revelam que respeitam professores e colegas (Q2 17,984 e Sig. ,001); no item 3, revelam que acreditam que seus professores os aceitam e confiam na sua capacidade para aprender (Q2 16,820 e sig. ,002); no item 5, revelam que estudam pela nota mínima para serem aprovados (Q2 27,329 e sig. ,002); no item 9 evidenciam que quando tiram notas boas é em razão da própria capacidade e esforço em estudar os assuntos (Q2 17,519 e sig. ,002) e no item 15 revelam possuir boas relações

Quadro II - Variável de agrupação: confiança da família – n= 152

Item/característica	Q2	Sig.
1.Você se considera inteligente?	20,170	,000
3.Você pensa que seus professores acreditam na sua capacidade para aprender e te aceitam como és?	24,419	,000
9.Quando você tira notas boas é porque és inteligente e estudastes o assunto?	18,676	,001
4.Você estuda para compreender os assuntos das diferentes matérias e utilizá-los em sua vida?	14,989	,005

Quadro III- Variável de agrupação: se considerar inteligente – n = 152

Item/característica	Q2	Sig.
3.Você pensa que seus professores acreditam na sua capacidade para aprender e te aceitam como és?	41,977	,000
7.Quando você tira notas baixas é porque as matérias são difíceis e não tiveste sorte?	23,968	,000
9.Quando você tira notas boas é porque és inteligente e estudastes o assunto?	17,303	,002
11.Em casa você tem horário fixo para estudar diariamente?	15,353	,004
13.Você gosta de estudar?	20,155	,000
2.Você pensa que seus pais confiam na sua capacidade para aprender, tirar boas notas e te aceitam como és?	16,259	,003

Quadro IV - Variável de agrupação: gostar de estudar n=152

Item/característica	Q2	Sig.
3.Você pensa que seus professores acreditam na sua capacidade para aprender e te aceitam como és?	24,506	,000
7.Quando você tira notas baixas é porque as matérias são difíceis e não tiveste sorte?	16,342	,003
9.Quando você tira notas boas é porque és inteligente e estudastes o assunto?	19,570	,001
12.Você cumpre os prazos para entregar os trabalhos solicitados pelos professores?	18,786	,001
15.Você se sente aceito/a e respeitado/a por seus colegas e professores e os respeita e aceita?	36,260	,000
16.Você acha que estudar e estar na escola é importante para sua vida?	20,148	,000
2.Você pensa que seus pais confiam na sua capacidade para aprender, tirar boas notas e te aceitam como és?	16,804	,002
1.Você se considera inteligente?	17,418	,002

Quadro V: Variável de agrupação bom rendimento atribuído à facilidade das matérias e à sorte – n=152

Item/característica	Q2	Sig.
3.Você pensa que seus professores acreditam na sua capacidade para aprender e te aceitam como és?	16,820	,002
7.Quando você tira notas baixas é porque as matérias são difíceis e não tiveste sorte?	20,314	,000
9.Quando você tira notas boas é porque és inteligente e estudastes o assunto?	17,519	,002
15.Você se sente aceito/a e respeitado/a por seus colegas e professores e os respeita e aceita?	16,952	,002
5.Você estuda apenas pela nota mínima para ser aprovado?	27,329	,002
1.Você se considera inteligente?	30,094	,000
14.Em suas relações na escola você respeita seus colegas e professores?	17,984	,001

Quadro VI – Variável de agrupação: atribuição do baixo rendimento à dificuldade das matérias e à sorte – n=152

Item/característica	Q2	Sig.
3.Você pensa que seus professores acreditam na sua capacidade para aprender e te aceitam como és?	19,725	,001
9.Quando você tira notas boas é porque és inteligente e estudastes o assunto?	22,523	,000
12.Você cumpre os prazos para entregar os trabalhos solicitados pelos professores?	17,443	,002
1.Você se considera inteligente?	24,558	,000
14.Em suas relações na escola você respeita seus colegas e professores?	16,608	,002

Quadro VII – Variável de agrupação respeito aos professores e colegas – n=152

Item/característica	Q2	Sig.
3.Você pensa que seus professores acreditam na sua capacidade para aprender e te aceitam como és?	14,678	,005
9.Quando você tira notas boas é porque és inteligente e estudastes o assunto?	14,895	,005
16.Você acha que estudar e estar na escola é importante para sua vida?	21,404	,000
1.Você se considera inteligente?	15,999	,003
14.Em suas relações na escola você respeita seus colegas e professores?	32,861	,000

interpessoais na escola em termos de respeito e aceitação mútua (Q2 16,952 e sig. ,002).

Constata-se no quadro VI, as relações estatisticamente significativas entre a variável de agrupação do baixo rendimento à dificuldade das matérias avaliadas e à pouca sorte. Estas relações são registradas entre os itens 1, 9, 3, 12 e 14. Os sujeitos com este perfil atribucional no âmbito desta investigação-ação revelam os seguintes resultados: item 1, consideram-se inteligentes demonstrando possuir bom autoconceito acadêmico (Q2 24, 558 e sig. ,000); item 9 atribui as boas notas à própria capacidade e ao esforço (Q2 22,5523 e sig. ,000); item 3, entendem que são aceitos e apoiados pelos professores para aprender (Q2 19, 725 e sig. ,001); item 12 revelam que cumprem os prazos para entrega de trabalhos aos professores (Q2 17, 443 e sig. ,002) e item 14 demonstra possuir boas relações interpessoais na escola (Q2 16, 608 e sig. ,002).

No quadro VII verificam-se as relações estatisticamente significativas entre a

variável de agrupação relativa à boa convivência escolar em termos de respeito e aceitação mútua entre alunos e professores os itens 14, 16, 1, 9 e 3. No item 14 os sujeitos revelam que existe respeito e aceitação entre as partes (Q2 32, 861 e sig. ,000); no item 16 revelam que a escola e os estudos são dimensões importantes em sua vida (Q2 21,404 e sig. ,000); o item 1 demonstram que se consideram inteligentes (Q2 15,999 e sig. ,003); no item 9 revelam que atribuem o bom rendimento à capacidade e ao esforço (Q2 14, 895 e sig. ,005) e no item 3 revelam a importância da percepção de que os professores acreditam na capacidade do estudante para aprender e os respeitam e aceitam como são (Q2 14, 678 e sig. ,005). Os itens 17 (porque você pensa que reprovou?) e 18 (como você se sentiu quando foi reprovado?) são de respostas abertas. Ao responderem à pergunta porque você pensa que reprovou os sujeitos afirmaram que:” foi por falta de atenção”, “que não estudaram a sério algumas matérias”, “que não entenderam bem o conteúdo”. Já ao

revelarem os sentimentos quando souberam que foram “reprovados”, as na maioria, respostas são: “muito triste” “magoadado”, “enganado”, “quase morri”, “arrasado” “deprimido” “triste”, “com vergonha”, “chateado por ter que repetir tudo de novo”. São todas emoções negativas que indicam a necessidade de uma tomada de posição por parte da gestão escolar no sentido de assegurar os procedimentos psicopedagógicos ao longo do ano letivo suficientes para que os sujeitos realizem a contento as tarefas de estudo, evitando o trauma emocional que o fenômeno da “reprovação escolar” pode representar para a estrutura psicológica dos sujeitos em termos de autoconceito, auto-estima e visão positiva da vida e da escola.

Entendemos que ninguém merece vivenciar um tipo de emoção tão negativa para a saúde emocional e danosa para o autoconceito e auto-estima como é a experiência da “reprovação escolar”, que pode ser entendida como uma violência simbólica da escola contra os estudantes causando um mal - estar discente. É pesadelo de todo aluno: o “medo de ser reprovado” e de toda família ter um filho reprovado. Este pesadelo deve ser também da escola “reprovar alunos” pensamos como Hamiltom Werneck (2002) em seu livro: “.Se a boa escola é a que reprova, bom hospital é o que mata”. Se o bom professor é o que reprova, bom médico é o que mata? Sabemos que bom professor e boa escola são os que ensinam com qualidade e respeito pelas diferenças. Cabe às lideranças e sujeitos co-responsáveis pela gestão do processo de ensino-estudo-aprendizagem estabelecer uma relação educativa efetiva e positiva entre as partes no sentido de assegurar que as atividades de estudo-aprendizagem sejam o núcleo de atenção principal e que o relacionamento interpessoal seja de aceitação e respeito

pelas diferenças individuais. A intervenção que propomos e os resultados parciais de que dispomos sugerem que é possível avançar coletivamente nesta perspectiva de busca do sucesso escolar.

4. Conclusão

Tomando em consideração as informações psicométricas dos dados que analisamos, é possível afirmar que o instrumento em causa é suficiente para o objetivo a que se propõe: avaliar aspectos relativos ao autoconceito acadêmico, estilo atribucional diante do processo de estudo, abordagens de aprendizagem superficial ou profunda, adoção métodos e hábitos de estudo, convivência escolar e rendimento. Avaliando os resultados, pode-se sugerir que não existiu razão cognitiva ou motivacional suficiente para que os estudantes em causa (n=152) fossem reprovados tendo em conta o seu perfil geral para estudar e aprender nas dimensões observadas nesta investigação-ação.

Os indicadores encontrados podem indicar a relevância da percepção que o estudante tem de que seus professores confiam na sua capacidade, o respeitam e o apóiam. Tal variável pode exercer efeito positivo na atitude diante das tarefas de estudo sinalizando a necessidade de um alinhamento da equipe educativa (escola e família) em seus procedimentos relacionais com os estudantes.

Em suma, os dados que analisamos em caráter introdutório nesta investigação-ação, nos desafiam a ampliar os estudos nesta direção e levam à reflexão acerca da necessidade de uma gestão psicopedagógica do clima relacional entre estudantes, professores e familiares como forma de influenciar, afetar, condicionar e determinar uma atitude positiva diante da

realização das tarefas de estudo que conduzirão à aprendizagem significativa, ao rendimento acadêmico suficiente para a aprovação escolar, bem como ao fortalecimento do autoconceito acadêmico positivo nos sujeitos da aprendizagem. O que deixa margem para a perspectiva de que a reprovação escolar pode ser eliminada com uma eficiente gestão do processo de estudo pelas partes co-responsáveis (Almeida, 1990, 1993, 1996, Almeida & Mascarenhas, 2006, Mascarenhas, 2004^a, Morán, 2004, Barca & Mascarenhas, 2005, Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005 a e b, Muñoz, Rios e Espiñeira, 2002, Brenlla, 2005, Abalde, Muñoz & Rodriguez, 2005, Porto & Santorum, 2002).

Referências bibliográficas

- ABALDE, E. , MUÑOZ, J. M. C & RODRIGUEZ, E. R (2005). Calidad educativa y atención a la diversidad desde un marco legislativo en la comunidad autónoma de Galicia. *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación*, 10, vol. 12, ano 9, 71-84.
- ALMEIDA, L. (1990). Organização pedagógica das escolas contributos para sua conceptualização e justificação (pp 113-126). *AEPEC, Educação pluridimensional e escola cultural*. Évora: Universidade de Évora.
- ALMEIDA, L. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos, In L. S. Almeida (ed), *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia:Edipsico.
- ALMEIDA, L. (1996).Cognição e aprendizagem:como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia :Teoria, investigação e prática*, I(1), 17-32.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, 3 edição revista e ampliada, Braga, Psiquilibrios edições.
- ALMEIDA L. & MASCARENHAS, S. (2006). *Cognição, motivação e aprendizagem escolar*, Rio de Janeiro, SANM.
- BARCA, E.A.L. & MASCARENHAS, S. A . DO N. (2005) *Aprendizagem escolar, atribuições causais e rendimento no ensino médio*, Rio de Janeiro, SANM.
- BRASIL (1996). Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, Congresso Nacional.
- BRENLLA, J. C. B. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. Tese doctoral , inédita, Universidad da Coruña.
- CHIZZOTTI, A . (2005). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*, 7 edição, São Paulo, Cortez.
- FERNÁNDEZ, E. M., & ALMEIDA, L. S.(2001). *Métodos e técnicas de avaliação contributos para a prática e investigação psicológicas*, Braga, Universidade do Minho.
- JAPIASSU, H.(1981). *Questões epistemológicas*, Rio de Janeiro, Imago.
- MARCONI, M. de A . & LAKATOS, E. M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*, 6 edição, São Paulo, Atlas.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Cuadernos de educación, 33, Barcelona, ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.

- MASCARENHAS, S. A. DO N. (2004a) *Avaliação dos processos, estilos e enfoques de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*, Tese doutoral, inédita, Universidade da Coruña.
- MASCARENHAS, S. ^a DO N. (2005e). *Família, escola e as estratégias de estudo aprendizagem*, Rio de Janeiro, SANM.
- MASCARENHAS, S., ALMEIDA, L., & BARCA, A. (2005a). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações dos pais e do gênero dos alunos, *Revista portuguesa de educação*, volume 18, número 1, 77-91.
- MASCARENHAS, S., ALMEIDA, L., & BARCA, A. (2005b). Estilos atribucionais e rendimento acadêmico: um estudo com estudantes brasileiros do ensino médio. *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación*, 10, vol 12, ano 9, 221-228.
- MINAYO, M. C. De S. (org), DESLANDES S. F., NETO, O. C. & GOMES, R. (2003). *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*, 22 edição, Petrópolis, Vozes.
- MORÁN, H. (2004). *Enfoques de aprendizagem, estratégias e autoconceito no alunado galego de formação profissional*, Tese doutoral inédita. A Coruña: Universidade da Coruña.
- MUÑOZ, J.M. C, RIOS, P. De D & ESPIÑEIRA, E. M. B. (2002). Calidad de educacación em la atención a la diversidad in *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación*, 6, vol 8, ano 6, 291-320.
- OLIVEIRA, A. M. B. de (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*, Braga, Universidade do Minho.
- PORTO, A. R. & SANTORUM, R. P (2002). Grao de esteriotipia e variables afetivo-motivacionais da aprendizagem escolar autoconceito e autoestima. *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación*, 6, vol. 8, ano 6, 229-242.
- RABUSKE, E., (1987). *Epistemologia das ciências humanas*, Caxias do Sul, EDUCS.
- ROSÁRIO, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as "abordagens ao estudo em alunos do ensino secundário"*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- WEINER, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*: Mprrstown, NJ: General Leaning.
- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-15.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- WERNECH, H. (2002). *Se a boa escola é a que reprova, bom hospital é o que mata*, Rio de Janeiro, DP& A.