

Ano 3, Vol IV, Número 1, pág. 67-79, Humaitá, AM, jan-jun, 2010.

AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DA UFAM/AMAZÔNIA

Suely A. do Nascimento Mascarenhas

RESUMO: Este trabalho apresenta e discute a autoeficácia acadêmica no ensino superior a partir de diagnóstico realizado no contexto universitário amazônico de Manaus, Coari, Benjamin Constant, Parintins, Itacoatiara e Humaitá.. A autoeficácia acadêmica tem sido observada como um elemento mediador frente ao envolvimento e aprendizagem do estudante. Os resultados evidenciam a adequação do instrumento para a finalidade proposta, podendo contribuir para ampliar a compreensão da temática, apoiar a gestão psicopedagógica na universidade e subsidiar novas investigações neste domínio científico.

Palavras-chave: Autoeficácia. Ensino superior. Avaliação psicológica.

EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE LA UFAM/AMAZONÍA

RESUMEN: Este trabajo presenta y discute la autoeficacia académica en la enseñanza superior a partir de un diagnóstico realizado en el contexto universitario amazónico de Manaus, Coari, Benjamin Constant, Parintins, Itacoatiara y Humaitá. La autoeficacia académica ha sido observada como un elemento mediador frente al involucramiento y aprendizaje del estudiante. Los resultados evidencian la adecuación del instrumento para la finalidad propuesta, pudiendo contribuir para ampliar la comprensión de la temática, apoyar la gestión psicopedagógica en la universidad y subsidiar nuevas investigaciones en este dominio científico.

Palabras-clave: Autoeficacia. Enseñanza superior. Evaluación psicológica.

INTRODUÇÃO

Esta investigação no domínio da psicopedagogia escolar em contexto do ensino superior articula-se com os domínios teóricos da psicologia escolar, psicologia positiva e orientação educativa.

Do que sou capaz na universidade? De acordo com a literatura especializada, crenças de auto-eficácia tocam virtualmente em todos os aspectos da vida dos sujeitos. O perfil individual de auto-eficácia afeta, condiciona e determina a maneira como as pessoas pensam e reagem sobre as diferentes situações de suas vidas. Se de forma produtiva, auto - debilitadora, pessimista ou otimista, com sentimento de esperança ou confiança sendo de certa forma um determinante importante da regulação dos pensamentos, sentimentos e conseqüentemente dos comportamentos (Azzi & Polydoro, 2006). Daí a

importância da compreensão do constructo da auto-eficácia em contexto educativo formal em todas as esferas (inclusive o cenário do ensino superior) por parte dos gestores da relação pedagógica, uma vez que a partir do diagnóstico do perfil de estilo de auto-eficácia apresentado pelos estudantes, pode ser possível coordenar ações de orientação educativa que fortaleçam os comportamentos preditivos de eficiência e qualidade da aprendizagem.

Sabe-se que o constructo da auto-eficácia tem um papel importante para a avaliação dos comportamentos tanto de enfrentar como de evitar as situações peculiares ao dia-a-dia tendo em conta o perfil individual e o contexto sócio-histórico onde o sujeito se insere. Na evolução do constructo de auto-eficácia na Teoria Social Cognitiva observa-se: (i) expectativa de eficácia é a convicção de alguém para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir os resultados desejados; (ii) a auto-eficácia percebida diz respeito aos julgamentos das pessoas sobre quão bem podem executar cursos de ação requeridos para lidar com situações em prospectiva; (iii) a auto-eficácia percebida diz respeito aos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em executar determinados níveis de desempenho; (iv) auto-eficácia percebida é definida pelos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em organizar e executar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho; (v) auto-eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para lidar com situações em prospectiva e (vi) auto-eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (a partir de Azzi & Polydoro, 2006, p. 12). Da análise da evolução do constructo verificam-se cinco aspectos que o caracterizam: (i) ajustes na nomenclatura; (ii) dimensão de subjetividade; (iii) avaliação da capacidade individual ou pessoal; (iv) a ação envolvida no fenômeno e (v) o foco de ação do sujeito diante da decisão em causa.

A autoeficácia é uma dimensão da avaliação dos fenômenos psicológicos inovadores na investigação da área. Diferentes estudos concluem que quanto

maior a percepção de autoeficácia, maior será o investimento motivacional nas atividades de interesse, mais forte será a resistência às adversidades e retrocessos e maiores as serão as realizações empreendidas (Bandura, 2008a). De acordo com a concepção do constructo da autoeficácia entende-se que é por meio de suas ações que as pessoas produzem condições ambientais que afetam o seu comportamento de modo recíproco. Por outro lado, a experiência derivada do comportamento também determina, em alguma medida o que as pessoas pensam, esperam ou conseguem realizar criando um ciclo que afeta sua conduta de modo circular (Bandura, 2008b)

A crença de que se pode realizar o que se deseja está no centro do constructo da autoeficácia. De acordo com Snyder & Lopez (2007, p. 165): *o constructo da autoeficácia se baseia em uma longa linha de pensamento histórico relacionado ao sentido de controle pessoal*. Deste modo podemos entender a autoeficácia como as convicções que as pessoas apresentam em suas potencialidades e capacidades para produção dos efeitos que desejam mediante suas condutas.

Quando intencionam realizar algo as pessoas recorrem ao exame e à avaliação de suas representações acerca dos próprios recursos para efetivar o objetivo que desejam conhecido na literatura especializada como expectativas de resultado. Entende-se que a pessoa realiza um exercício de análise da sua própria capacidade para conseguir realizar as tarefas ou adotar comportamentos que a conduzirão à meta almejada. Deste modo, os pensamentos de autoeficácia são entendidos como o passo cognitivo final e mais crucial que antecede a ação humana na direção de seus propósitos ou objetivos (Snyder & Lopez, 2007).

A autoeficácia situa-se no conjunto de interesses que integram a psicologia positiva que dedica-se a investigar os fenômenos psicológicos entendidos como positivos e que evidenciam as qualidades das pessoas felizes ou bem sucedidas. Trata-se de um novo enfoque científico das ciências humanas que dedica-se a

entender e explicar condutas como otimismo, esperança, coragem, felicidade, perdão, resiliência, autoeficácia dentre outros (Oliveira, 2010).

Em todos os casos, a compreensão do fenômeno da auto-eficácia sugere a relação de reciprocidade entre o indivíduo, o ambiente e o comportamento. O interesse deste estudo introdutório parte de uma investigação mais ampla, é aportar e discutir informações com sustentação empírica fiáveis acerca do estilo de auto-eficácia adotado por estudantes universitários do Amazonas na ocasião da investigação.

MÉTODO

Participantes

Para diagnosticar e avaliar a autoeficácia acadêmica dos estudantes da UFAM tomou-se em consideração uma amostra de $n=1.113$ estudantes matriculados em diversos campi universitários da UFAM localizados em Manaus, Porto Velho, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant, Parintins e Humaitá. A aplicação observou os procedimentos éticos vigentes, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos participantes com faixa etária entre 18 e 54 anos, média 24,31; $DP = 6,30$, sendo 55,3% do sexo feminino, 36,2% do masculino e 8,5% não informaram.

Quanto à etnia 14,8% identificam-se como da etnia branca, 4,2% como negros, 17,2% como pardos, 1,7% como indígenas e 62% não se identificaram ou não declararam nenhuma etnia.

No que se refere ao rendimento acadêmico até a data da coleta de dados, 3,9% dos participantes referiram estar com rendimento baixo (0 a 5); 31,2% informaram rendimento médio (5,1 a 7); 26,1% afirmaram possuir rendimento alto situado entre 7,1 e 8; 18,6% dos participantes afirma possuir rendimento superior ou seja acima de 8,1. Todavia, 20,2% dos participantes da amostra não referiram qualquer rendimento.

À questão está devendo matérias? 34,% afirmam que sim; 52,4% que não devem matérias e 13,2% não informaram se devem ou não matérias.

No que se refere à situação de trabalho 25,1% afirma estar trabalhando, 32,5% declararam não estar trabalhando; 22,4% informaram atuação como bolsistas. 5,1% exercem atividades autônomas e 14,9% não informou nenhuma atividade de trabalho.

41,2% dos estudantes que participam da amostra informaram que praticam atividades físicas, 47,2% declaram que não praticam atividades físicas e 11,6% na informou a prática ou a não prática de atividades físicas.

31% dos participantes da amostra exercem alguma atividade remunerada. 47% dos estudantes não exercem nenhuma atividade remunerada e 22 % não informou o exercício ou o não exercício de atividade remunerada.

Dos estudantes que exercem atividade remunerada 10,4% informa possuir a carteira de trabalho assinada. 40,9% dos estudantes que exercem atividades remuneradas informaram que não possuem carteira de trabalho assinada e 48,7% dos participantes não informaram se possuem ou não possuem carteira assinada.

87,5% dos participantes da amostra informaram a intenção de continuar o curso. 2% dos estudantes informaram que não pretendem continuar o curso e 10,5% dos integrantes da amostra não informaram.

Instrumento

Os dados analisados nesta investigação foram obtidos a partir da aplicação do Instrumento *Escala de avaliação da autoeficácia na formação superior* (Polydoro & Guerreira, 2008) composta por 34 itens respondíveis numa escala *Likert* com 10 pontos (1.Nunca a 10.Sempre).

Procedimentos de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram obtidos observando os procedimentos éticos nacionais e internacionais. Os participantes após serem informados sobre os objetivos da pesquisa responderam voluntaria e anonimamente ao instrumento em horário de aula previamente agendado com os professores. O tempo de resposta variou de 10 a 15 minutos. Média 10 minutos. Foi assegurado aos participantes que os dados seriam utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e somente os pesquisadores envolvidos teriam acesso às informações.

Tratamento de dados

Após os procedimentos de coleta de dados, observando os procedimentos éticos vigentes, os dados receberam tratamento estatístico com apoio do SPSS 15.0 de acordo com os objetivos da investigação. Cabe destacar que os cadernos com os dados coletados em todos os campi universitários que integram a amostra foram transportados via aérea da cidade de coleta de dados para a sede a pesquisa em Humaitá, onde, sob a supervisão da responsável pela pesquisa, foram lançados na base geral de dados do projeto por estudantes capacitados para o efeito que receberam e recebem a coordenação e supervisão direta da pesquisadora proponente. Todos os questionários receberam uma numeração individual e estão arquivados no laboratório em causa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em seguida apresentamos indicadores da análise descritiva dos dados obtidos a partir da aplicação da *Escala de avaliação da autoeficácia na formação superior* (Polydoro & Guerreira, 2008) verificaram-se os indicadores de média e desvio padrão dos 34 itens que integram a escala. No seu conjunto as medidas indicam bom nível de autoeficácia na formação superior por parte dos participantes (Quadros I, II e III). Em seguida apresentamos algumas

considerações acerca de possíveis repercussões das informações coletadas sobre o processo de orientação educativa na universidade como forma de apoiar o estudante na melhoria de sua percepção de autoeficácia acadêmica.

Quadro I

Média e desvio padrão itens escala de autoeficácia no ensino superior estudantes UFAM

Item	Média	DP
1.Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	8,03	1,96
2.Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	7,94	1,95
3. Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	8,12	1,98
4. Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	8,24	2,18
5.Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	7,88	1,93
6. Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	8,24	2,07
7. Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	7,52	1,89
8. Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	8,27	1,96
9. Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	8,44	2,12
10. Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	8,21	2,06
11. Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	8,11	1,98
12. Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	7,41	1,45

Quadro II

Média e desvio padrão itens escala de autoeficácia no ensino superior estudantes UFAM

Item	Média	DP
13. Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	8,60	1,91
14. Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	8,21	1,81
15. Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	8,19	1,80
16. Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	8,33	1,88
17. Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	8,54	1,75
18. Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	8,67	1,76
19. Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	8,34	1,67
20. Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	8,02	1,98
21. Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	8,31	1,90
22. Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	8,59	1,78
23. Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	8,70	1,76
24. Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	8,51	1,54

Quadro III

Média e desvio padrão itens escala de autoeficácia no ensino superior estudantes UFAM

Item	Média	DP
25.Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	8,17	1,97
26.Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	8,71	1,79
27.Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	8,42	1,84
28. Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	8,18	1,98
29.Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	8,70	1,99
30.Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	8,47	1,95
31.Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	8,36	1,99
32.Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	8,50	1,80
33.Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	8,34	1,79
34.Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	8,10	1,99

Que repercussões tais indicadores podem trazer ao processo de orientação educativa no contexto universitário? Entende-se que o constructo da autoeficácia é afetado por outras dimensões afetivas e cognitivas que são adquiridas e desenvolvidas pelo meio social uma vez que não são inatas. Deste modo, sugere-se que a partir do diagnóstico inicial acerca das reais habilidades desenvolvidas pelo estudante como: suas motivações, interesses, nível de domínio cognitivo, limitações e expectativas sendo possível traçar um plano objetivo que sinalize para o estudante o que ele já sabe e o que precisa aprender. Criando assim um caminho claro, construindo estratégias de motivação onde o estudante reconheça seus aspectos positivos e seus desafios de aprendizagem, contando com o auxílio e a cumplicidade das equipes gestoras e principalmente dos professores agentes essenciais da relação educativa. Outra providência importante que as equipes gestoras precisam observar em sua ação de planejamento e intervenção educativa, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante, é diagnosticar o

que ele pode aprender, apenas interagindo diretamente com os materiais de estudo e, o que ele precisa em termos de apoio docente para aprender em nível de novos conteúdos, uma vez que não reúne, ainda, condições cognitivas de aprender sozinho ou apenas interagindo com materiais de estudo, dado o grau de dificuldade da tarefa. Se faz necessário estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer e aprender por si próprio – fruto dos fatores já assinalados- e o que é capaz de fazer e de aprender com a ajuda e o concurso de outras pessoas: observando-as, imitando-as, seguindo suas instruções ou atuando juntamente com elas (Mascarenhas, 2004).

Por outro lado, há que se considerar ainda, que o estudante precisa querer aprender o que é proposto em nível de currículo e é apresentado a partir das atividades pedagógicas planejadas pelos professores. É fundamental que lhe atribua significado pessoal. Que exista o desejo efetivo de aprender o conteúdo proposto. Que o que está sendo proposto pelos professores seja efetivamente visto pelo estudante como algo útil para a construção da sua história pessoal. Como na metáfora dos dois pedreiros que ajudaram na construção de uma catedral. O primeiro pedreiro percebia a tarefa como um simples mexer água e areia com cimento e dispor os tijolos na vertical e na horizontal, tijolos sobre tijolos. Já o segundo pedreiro tinha a visão de futuro do projeto da construção. À pergunta : *o que vocês estão fazendo?*

O primeiro respondeu:

-Estou preparando massa e assentando tijolos nesta parede.

Por outro lado, o segundo respondeu:

-Estou ajudando a construir uma grande catedral.

Uma diferença de percepção simples mas central. No processo de sua escolarização, o estudante precisa perceber nas ações que realiza, a intenção educativa de desenvolvimento da sua aprendizagem, que não está apenas aprendendo conteúdos de disciplinas diversas. Está construindo suas competências enquanto pessoa, está contribuindo para a construção de uma vida plena para si mesmo o que refletirá no coletivo social onde se insere . Deste modo, entende-se quePara que a aprendizagem seja significativa devem se cumprir duas condições essenciais: o conteúdo de aprendizagem deve ser

potencialmente significativo, tanto do ponto de vista lógico (o conteúdo deve ser portador de significados) como do ponto de vista psicológico (deve existir na estrutura mental do aluno elementos relacionáveis de forma substantiva e não arbitrária com o conteúdo); e o aluno há de ter uma disposição favorável para realizar aprendizagens significativas sobre o conteúdo em questão.

Quando o estudante possui motivação intrínseca para empreender as atividades educativas voltadas para o desenvolvimento de sua aprendizagem e capacidades individuais, o nível de esforço e de prioridade na sua agenda de tempo se eleva. Assim, quando a realização das atividades de estudos propostas pelos professores são vistas como ações necessárias para o desenvolvimento pessoal, são abordadas como coisas de ordem e interesse pessoal. Sendo realizadas com prioridade e zelo. “O fator chave na aprendizagem escolar não reside na quantidade de conteúdos aprendidos, mas no grau de significatividade com que os alunos os aprendem e no sentido que lhe atribuem. O nível de significatividade de uma aprendizagem depende da quantidade e natureza de relações que o aluno pode estabelecer entre o novo material de aprendizagem e seus conhecimentos e experiências prévias. Quanto mais substantivas e complexas forem estas relações, maior será o grau de significatividade da aprendizagem realizada e maior sentido terá para o estudante (Mascarenhas, 2004).

Após a decisão de realizar a atividade de aprendizagem desejada a partir de um processo de que situa-se no constructo da autoeficácia acadêmica, com o nível de motivação suficiente, o sujeito coloca em ação o processo de controle de realização das atividades de estudo e da vontade de concluí-las. Este processo reflete o esforço que o sujeito empreende utilizando deliberadamente estratégias de aprendizagem que o conduzirão a atingir a meta determinada. O estudante controla a cognição observando aspectos como atenção, codificação e processamento das informações; controla as emoções assegurando os aspectos afetivos necessário para cumprimento das tarefas como preocupação ou ansiedade e controla a motivação de modo a atingir as metas estabelecidas para a tarefa: atribuições, auto-esforço, auto-instruções; controla o ambiente e

os materiais: livros, equipamentos, espaços, silêncio, tempo; controle dos pares e professores para que estejam participando de seu projeto de aprendizagem de modo positivo, ajudando-o a atingir suas metas; controla seus resultados como uma forma de auto-observação, onde compara o que estabeleceu como meta e o que já realizou e a partir dos resultados e análises realizadas, retoma suas metas redirecionando ou reformulando estratégias, se for o caso. “ A disposição do sujeito a perseverar, a manter a atenção e o esforço, a utilizar todos os recursos disponíveis para proteger as próprias intenções apesar que surjam possíveis distrações. (...) A motivação supõe compromisso, a volição o esforço para cumpri-lo” (Ferreira, 1995, p. 678) .

Finalizando é possível afirmar que a percepção de autoeficácia associa-se ao de abordagem do processo de aprendizagem, observa-se a fase de reflexão onde o sujeito realiza as atividades de auto-observação ou auto - juízo ou auto-reação diante dos resultados do seu trabalho, os efeitos em sua vida dentre outros. Se o estudante realizou as tarefas de acordo com as metas iniciais; se está satisfeito com os resultados; se o que realizou será útil para sua vida e se o custo-benefício da realização da tarefa foi ou é aceitável.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu verificar que a escala de autoeficácia no ensino superior constitui um instrumento válido para diagnóstico e avaliação da autoeficácia no ensino superior em diferentes contextos.

Suas características psicométricas apresentam-se válidas. Por tais características a escala pode ser utilizada para medir a autoeficácia na universidade. Do estudo entende-se pela pertinência de instalar serviços orientação educativa que seja constituído por equipes multiprofissionais que possam apoiar com maior eficiência e qualidade as atividades dos estudantes em contexto universitário.

Considerando a importância da construção de instrumentos para medir os processos motivacionais que exercem efeitos sobre os processos de estudo aprendizagem no ensino superior, interessamo-nos em empreender este estudo

e dar continuidade à investigação de forma que o seu resultado possa contribuir para apoiar decisões na direção da construção e proposição de políticas públicas que contribuam para implementação de ações e serviços de orientação educativa em contexto do ensino superior que contribuam para melhorar os indicadores de aprendizagem e rendimento.

Referências:

Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J.(2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões, capítulo 1, 9-24. In Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (Orgs.) *Auto-eficácia em diferentes contextos*, Campinas: Alínea.

Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. e Col.(2008). *Teoria social cognitiva conceitos básicos*, Porto Alegre: Artmed.

Bandura, A. (2008a). O exercício da agência humana pela eficácia coletiva, Cap. 5, PP.115-122. In: Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. e Col. *Teoria social cognitiva conceitos básicos*, Porto Alegre: Artmed.

Bandura, A. (2008b). O sistema do self no determinismo recíproco, Cap. 2, PP.43-67. In: Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. e Col. *Teoria social cognitiva conceitos básicos*, Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, F. B de H. (1995). *Novo dicionário básico da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira.

Mascarenhas, S. A. do N., Lira, R. de S. Gutierrez, D. M. D.,Silva., A. Q. da ., Roazzi, A. Polydoro, S. A. J. , Boruchovitch E. Arza, N. A. ,Ribeiro, J. L.P., Pinheiro, M. do R. M. & Gonzaga, L. (2011). *Base de dados do projeto: Avaliação de variáveis cognitivas e contextuais- orientação educativa- hábitos de estudos, estresse, ansiedade e depressão – interferentes no rendimento de estudantes do ensino superior do Amazonas e do Mato Grosso do Sul- Apoio edital 2/2009 – Processo 401468/2009-7, Humaitá, Amazonas, 2009-2012.*

Mascarenhas. S. A. do N. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*, Tese de doutoramento, Universidade da Corunha, Espanha, EDA: Fábrica de Livros, RJ. ISBN 85-98984-05-1.

Oliveira, J. H. B. de (2010). *Psicologia positiva uma nova psicologia*, Porto Codex: Livpsic.

Snyder, C. R. & Lopez, S.J. (2007). *Psicologia positiva uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*, Porto Alegre: Artmed.

Recebido em 03/10/2009. Aceito em 20/2/2010.