

ABORDAGENS DE ESTUDO E PERCEPÇÕES DO AMBIENTE DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA

Study approaches and perceptions of the teaching and learning environment in a brazilian higher education institution

.....
Wanderson Dutra Gresele

E-mail: wanderson.gresele@hotmail.com

Mestre em Administração na Universidade Federal do Paraná

Endereço para contato: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, R. Pernambuco, 1777 -Centro, Mal. Cândido Rondon - PR, CEP 85960-000

<https://orcid.org/0000-0002-5002-6909>

.....
Regina Sayuri Obana

E-mail: reginaobana1@gmail.com

Graduada em Administração no Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense

Endereço para contato: R. Marechal Castelo Branco, 234 - Centro, Assis Chateaubriand - PR, CEP 85935-000

<https://orcid.org/0000-0002-3943-6093>

.....
Wanderley Batista de Santi

E-mail: wanderleysanti@yahoo.com.br

Graduado em Administração no Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense

Endereço para contato: Faculdade Unimeo - CTESOP, Av. Brasil, 1441 - Jd. Paraná, Assis Chateaubriand - PR, CEP 85935-000

<https://orcid.org/0000-0001-7424-9210>

Artigo recebido em 02 de outubro de 2019. Aceito em 22 de abril de 2022.

RESUMO

A busca por uma qualidade de ensino tem-se ignorado aspectos relevantes no processo de ensino aprendizagem. Assim, este estudo analisou as abordagens de estudo, percepções do ambiente acadêmico, motivação e preferências de aprendizagem dos acadêmicos em uma instituição de ensino superior localizada na região oeste do Estado do Paraná. Quanto ao método, utilizou-se de uma pesquisa de levantamento, abordagem quantitativa e natureza descritiva, as fontes de dados se deu por meio de questionário, apresentado por Ullah et al. (2011), que trata da percepção do ambiente acadêmico, preferências para diferentes tipos de curso, ensino e avaliação, motivação acadêmica e a abordagem de aprendizagem. No processo de análise utilizou-se de estatísticas descritivas, análise de confiabilidade, análise fatorial, testes de normalidade, análises de correlações, análise de agrupamentos e testes de comparativos de médias. Quanto aos resultados, verificou-se que a qualidade percebida possui um relacionamento mais forte com a abordagem profunda de estudo, preferência dos acadêmicos por cursos que tenham características de suporte de entendimento e, ainda, as variáveis habilidades, qualidade do ensino docente e recursos físicos, que fazem parte da avaliação o ambiente acadêmico, relacionam positivamente com a qualidade percebida.

Palavras-Chave: Abordagens de Estudo, Ambiente de Ensino, Preferências de Ensino, Motivação, Ensino Superior.

ABSTRACT

The search for a quality of learning has ignored relevant aspects in the process. This study aimed to analyze the study approaches, perceptions of the academic environment, motivation and learning preferences in a higher education institution located in the western region of the State of Paraná. As for the method, a survey, quantitative approach, descriptive in nature and sources of data in questionnaires, presented in Ullah et al. (2011) were used, which deals with the perception of the academic environment, preferences for different types of courses, teaching and assessment, academic motivation and the learning approach. The analysis process was performed through descriptive statistics, internal consistency, factorial analysis, normality tests, correlation analyzes, cluster analysis and comparative tests of means. Regarding the results, it was verified that the perceived quality has a stronger relationship with the deep approach, a preference for courses that have support characteristics of understanding and, also, that the variables skills, quality of teaching and physical resources, which the academic environment, relate positively to perceived quality.

Keywords: Approaches to Studying, Teaching Environment, Learning Preferences, Motivation, Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, dado a globalização, tanto da economia como do conhecimento, o mercado tem exigido profissionais com características diferenciadas e um nível educacional além do satisfatório. Assim, para acompanhar as oportunidades, de modo que as pessoas possam se manter dignamente no mercado, as instituições de ensino devem buscar novas metodologias que melhorem o processo de ensino e aprendizagem (Felicetti, 2011; Rocha & Leal, 2020; Simões et al., 2018).

A melhoria do ensino e o aumento da produtividade das aulas em cursos do ensino superior, no geral, tem partido do pressuposto de que a capacidade de aprendizagem pode ser estimulada por métodos de ensino adequados às características de aprendizagem do acadêmico. A identificação do estilo de aprendizagem do estudante é fundamental para explicar o porquê de certos métodos de ensino funcionarem bem com alguns e com outros não (Gomes et al., 2020; Simões et al., 2018; Souza et al., 2013). Assim, dado sua importância, na área de administração no Brasil, vários estudos foram desenvolvidos com o objetivo de identificar os estilos de aprendizagem dos universitários, principalmente sob a perspectiva teórica de Kolb (Barbosa & Marques, 2018; Carvalho et al., 2020; Cordeiro & Silva, 2012; Reis et al., 2012; Simões et al., 2018; Souza et al., 2013).

Entretanto, deve-se reconhecer que a maioria das pesquisas que tratam da aprendizagem tendem a ser unilaterais, favorecendo explicações baseadas somente no ambiente ou no indivíduo, como apontam Entwistle & Smith (2002). No geral, os artigos que adotam perspectiva kolbiana focam apenas num fator envolvido no processo de ensino aprendizagem, ou seja, o estilo de aprendizagem do acadêmico, ignorando outros aspectos, como a motivação, estrutura curricular, avaliações, recursos de aprendizagem, entre outros (Cordeiro & Silva, 2012; Reis et al., 2012; Simões et al., 2018; Souza et al., 2013).

No geral, tem-se ignorado aspectos relevantes no processo de ensino aprendizagem, como o assunto em foco, a disciplina, a organização curricular, a avaliação, as experiências dos alunos e o ambiente institucional (Marton et al., 1997; Entwistle & Entwistle, 1997). Por isso que surgiu a necessidade de se adotar uma visão heurística do processo de ensino e aprendizagem que contribua na análise e avaliação das práticas desenvolvidas no meio acadêmico, a fim de proporcionar uma melhoria na qualidade de aprendizagem, como apontaram Entwistle e Tait (1990), e neste caminho que este trabalho buscou atuar.

Pesquisas, inicialmente desenvolvidas na década de 70, apresentaram uma visão ativa para a aprendizagem, que envolve não somente o estilo do acadêmico, mas também o assunto em foco, a característica da disciplina, a organização curricular, a avaliação, as experiências dos alunos e a cultura institucional, oferecendo uma estrutura conceitual clara e relativamente simples para pensar na melhoria do processo ensino/aprendizagem no ensino superior, permitindo analisar as influências a partir dos participantes e refletir sobre os fatores que levam a uma melhora no ensino (Entwistle et al., 2002; Entwistle & Smith, 2002).

Assim, este estudo foi realizado para investigar se fenômenos semelhantes podem ser observados numa instituição de ensino superior brasileira e carregou como objetivo **Analisar abordagens de estudo, percepções do ambiente acadêmico, motivação e preferências de aprendizagem numa instituição de ensino superior, localizada na região oeste do Estado do Paraná.**

Assim, esta pesquisa traz como força, tal como defende Entwistle et al. (2002) por focalizar a atenção não apenas nas diferentes maneiras pelas quais os estudantes realizam seu trabalho acadêmico, mas também em como diferentes aspectos, podem afetar o processo de ensino e aprendizagem.

No geral, pesquisas realizadas identificaram que a qualidade percebida e a abordagem de estudo adotada pelos acadêmicos do ensino superior estão relacionadas à sua percepção do ambiente acadêmico (Entwistle et al., 2002; Ramsden, 1991; Richardson, 2005; Wilson et al., 1997), do grau de motivação (Entwistle, 1987; Ullah et al., 2011) e das preferências acadêmicas (Entwistle et al., 2000). Por exemplo, os alunos que relatam percepções positivas de seus cursos são mais propensos a adotar uma postura de compreensão dos conteúdos, entretanto acadêmicos que relatam percepções negativas tendem a meramente buscarem a memorização para fins de resultado (Ullah et al., 2011).

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Dado o objetivo de analisar abordagens de estudo, percepções do ambiente acadêmico, motivação e preferências de aprendizagem numa instituição de ensino superior, esta revisão teórica foi segmentada em duas subseções. Na primeira seção busca-se posicionar a literatura sobre Abordagens de Aprendizagem, apresentando sua perspectiva funcional, origens e achados iniciais, destacando, ao fim, o ponto forte da perspectiva teórica adotada.

Já na segunda seção apreende-se um conjunto de fatores, parece ser evidente em vários contextos, que afetam o processo de ensino-aprendizagem, tais como o ambiente acadêmico, a qualidade do ensino docente, objetivos, carga de trabalho apropriado, avaliações, independência, habilidades genéricas, ambiente e recurso físico; preferências, motivação acadêmica, e a abordagem de aprendizagem. Ao final da seção apresenta-se uma síntese conceitual das variáveis em estudo.

2.1 APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM

A maioria das teorias que tratam do processo de aprendizagem tendem a ser unilaterais, favorecendo explicações baseadas somente no ambiente ou no indivíduo. O behaviorismo significou um foco nos efeitos da estrutura do ambiente, sendo então uma tentativa de descrever a aprendizagem em termos puramente ambientais, sem ter que saber sobre a estrutura do organismo. Já os cognitivistas tomaram o rumo oposto, enfatizando os efeitos da estrutura do organismo, onde a estrutura ou organização do comportamento era vista mais pelo organismo do que pelo meio ambiente, a aprendizagem então é uma mudança nas regras ou procedimentos usados para manipular expressões simbólicas, omitindo as circunstâncias que levam a conceber o problema de uma certa maneira em primeiro lugar (Entwistle & Smith, 2002; Entwistle et al., 2002).

Para Entwistle e Smith (2002) a literatura sobre aprendizagem pode ser dividida entre teorias explanatórias da aprendizagem e teorias instrucionais da aprendizagem. Dos

quais as primeiras não tinham conexões convincentes com a prática educacional, enquanto os últimos muitas vezes não conseguiam fornecer explicações adequadas sobre como o processo de ensino/aprendizagem são afetados.

De outro modo, os docentes precisam de teorias e que carregam consigo orientação prática sobre procedimentos de ensino. Existe a necessidade de uma perspectiva que seja diretamente voltada para a educação e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para abranger as perspectivas individuais e contextuais ao abordar as atividades tanto dos alunos quanto do professor, fornecendo também uma ligação entre o conhecimento individual e as normas e padrões aceitos de realização educacional (Entwistle & Smith, 2002).

Neste caminho, segue-se a necessidade de teorias educacionais pragmáticas para descrever os tipos de aprendizado encontrados nas salas de aula. Assim, sugerem que a perspectiva funcional adotada por William James e John Dewey pode ser mais adequada para lidar com a aprendizagem em seu contexto, compreendendo diversas influências no processo de aprendizagem a partir das perspectivas dos participantes e que gere a possibilidade de os gestores educacionais refletir sobre os efeitos prováveis de fatores que levam a uma melhora no ensino (Entwistle & Smith, 2002; Ramsden 1979).

Uma linha teórica, proposta inicialmente na década de 70, buscou apresentar uma visão mais holística e ativa para a aprendizagem, que envolve o assunto em foco, a disciplina, a organização curricular, a avaliação, as experiências dos alunos e o ambiente institucional (Marton et al., 1997).

Nos achados iniciais percebeu-se diferenças qualitativas no modo como os estudantes realizavam a tarefa de ler um artigo acadêmico. Classificaram as diferenças em duas abordagens quanto à aprendizagem: de um lado o nível superficial, com a simples reprodução do conhecimento, e de outro o nível profundo, onde o aluno é direcionado a compreender o problema ou a situação em foco (Entwistle & Smith, 2002; Marton & Saljo, 1976, 1997).

Deve-se deixar claro que a característica principal de uma abordagem superficial não é a memorização em si, mas o uso rotineiro e irrefletido da memorização mecânica e das formas processuais de aprendizagem, decorrentes da intenção de simplesmente reproduzir o material apresentado pelo professor (Entwistle & Smith, 2002; Marton & Saljo, 1976, 1997).

Além, foi constatado que a abordagem de aprendizagem do acadêmico depende das intenções, motivos e percepções sobre as exigências da tarefa e ambiente acadêmico. Mais especificamente, a decisão de buscar significado (profundo) ou reproduzir a informação fornecida (superfície) é consequência de como os alunos interpretaram a tarefa e a configuração (contexto) e como eles viam o conteúdo (Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & Smith, 2002; Ramsden, 1979; Ullah et al., 2011, 2014).

Além, um tipo de aprendizagem foi inserido para descrever as variações no estudo, em oposição à aprendizagem, foi descrito como abordagem estratégica, que explica como os alunos ajustam suas formas de estudar na busca de melhores desempenhos (notas) levando em conta a avaliação formal. Em geral, os mesmos alunos podem exibir diferentes abordagens

de estudo em diferentes situações, ou seja, a escolha da abordagem parece depender do contexto e de necessidades particulares de aprendizagem (Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & Smith, 2002; Ramsden, 1979; Ullah et al., 2011, 2014).

Deve-se pensar que a força dessa conceituação está em focalizar a atenção não apenas nas diferentes maneiras pelas quais os estudantes realizam seu trabalho acadêmico, mas também em como diferentes tipos de ensino e avaliação afetam essas abordagens (Entwistle et al., 2002). Claro que esse conjunto teórico é aberto, onde cada aspecto pode ser visto como um portal de ideias e conceitos que vão além do escopo deste trabalho (Entwistle & Smith, 2002).

2.3 AMBIENTE ACADÊMICO, MOTIVAÇÃO, PREFERÊNCIAS E ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM

O que os estudantes aprendem depende de como eles aprendem e do porquê que eles têm que aprender, dado ainda suas diferentes crenças sobre o que realmente significa a própria aprendizagem. Assim, as investigações sobre como os estudantes do ensino superior enfrentam desafios diários têm chamado a atenção para a necessidade de se pensar na aprendizagem como resultado de um conjunto de fatores que interagem (Biggs, 1999).

As experiências prévias dos acadêmicos influenciam suas concepções de aprendizagem e suas razões para aprender. Os primeiros trabalhos sobre as influências dos contextos em que a aprendizagem ocorre mostraram que uma abordagem profunda estava relacionada ao que os alunos percebem como “bom ensino” (qualidade do ensino docente) e “liberdade de aprendizagem” (escolha sobre o que e como aprender), enquanto uma carga de trabalho pesada estava ligada a uma abordagem superficial (Entwistle & Ramsden, 1983).

Posteriormente, foi estabelecido que questões de múltipla escolha e testes de resposta tendem a induzir abordagens de superfície, e tem sido sugerido que algumas formas mais abertas de avaliação (certos tipos de ensaio, solução de problemas e relatórios de projetos). Mas são as percepções dos alunos sobre os procedimentos de ensino e avaliação, em vez dos métodos em si, que afetam mais diretamente a aprendizagem dos alunos (Entwistle, 1998; Ramsden, 1997).

Além, estudos mostram que cada abordagem de aprendizagem de estudo estava associada a características diversas, por exemplo: uma abordagem profunda de estudo está mais relacionada com uma motivação intrínseca e interesse no assunto; superfície com motivação extrínseca e medo do fracasso; estratégico com motivação de conquista (Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & Smith, 2002).

Os efeitos de diferentes formas de ensino e avaliação levaram os pesquisadores a investigar as diferenças pelas quais os professores universitários realizam a prática docente.

Assim surgiu um conjunto de conceitos paralelos às pesquisas que tratam sobre o processo de aprendizagem dos alunos (Entwistle, 1998; Entwistle & Ramsden, 1983; Ramsdem, 1997).

As concepções dos professores universitários têm suas origens nas suas experiências e crenças, que afetam suas decisões sobre como planejar, ensinar e avaliar no ensino superior. As abordagens ao ensino adotadas pelos docentes e, em particular, as formas pelas quais os estudantes as percebem, afetam as abordagens de estudo que os alunos adotam. Assim, essas abordagens influenciam na qualidade da aprendizagem alcançada (Entwistle, 1998; Ramsdem, 1997).

Ao longo de trinta anos, a perspectiva teórica que trata das abordagens de estudo evoluiu e procurou abranger uma complexa teia de influências que liga motivação, métodos de estudo e desempenho com os intervenientes de ensino, design do curso, ambiente acadêmico, métodos de avaliação e abordagens dadas à aprendizagem (Entwistle & McCune, 2004).

As pesquisas mais recentes buscam investigar como alguns aspectos, como alterações no ambiente de ensino e aprendizagem, motivação e preferências afetam as abordagens de estudo dos estudantes e suas percepções da qualidade do ensino (Entwistle & McCune, 2004).

No ano 1999 o Conselho de Pesquisa Econômica e Social, do Reino Unido, estabeleceu um Programa de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem onde nove projetos de larga escala foram estabelecidos. Um dos qual focado no ensino e aprendizagem no ensino superior para o aprimoramento dos ambientes de ensino-aprendizagem. Assim, buscou-se investigar as maneiras de incentivar um maior envolvimento dos alunos em seus estudos e promover um aprendizado de maior qualidade (Entwistle et al., 2002).

Embora o foco inicial seja a compreensão da influência dos ambientes de ensino-aprendizagem, o projeto também buscou contribuir no desenvolvimento de materiais para ajudar os departamentos do ensino superior a monitorar os ambientes de ensino e aprendizagem (Entwistle et al., 2002).

Em seus resultados, forneceu quadros conceituais para descrever o ensino e a aprendizagem; descrições de ambientes de ensino e seus efeitos no envolvimento e aprendizagem do aluno; ferramentas para permitir que os organizadores do curso monitorem os efeitos dos ambientes de ensino-aprendizagem em seus departamentos; e ilustrações sobre como os departamentos desenvolvem o processo de ensino (Entwistle et al., 2002; Kleinhans et al., 2015; Sun & Richardson, 2016).

Embora desenvolvido inicialmente na Europa, pesquisas que tratam da abordagem de ensino já foram aplicadas em vários países, como Austrália, Hong Kong, Nepal, Nigéria, Filipinas e Paquistão. No geral, pesquisas, usando a perspectiva da abordagem de ensino, confirmaram que os estudantes adotam diferentes tipos de abordagens, dependendo da demanda particular do curso, da qualidade do ensino docente e da natureza das avaliações; que a distinção entre uma abordagem profunda (ou uma orientação de significado) para estudar e uma abordagem de superfície (ou uma orientação reprodutiva) parece ser uma

característica universal de todos os sistemas de ensino superior (Stormon et al., 2019; Ullah et al., 2011, 2014; Ullah & Yasmeen, 2017; Valencia & Johnson, 2006).

Para uma melhor compreensão, o Quadro 1 apresenta uma síntese conceitual das variáveis que compõe a presente pesquisa, que envolve a mensuração de quadro aspectos: percepção do ambiente acadêmico, por meio da qualidade do ensino docente, objetivos claros, carga de trabalho apropriado, avaliações, ênfase na independência, habilidades genéricas, ambiente e recurso físico; preferências para diferentes tipos de curso, ensino e avaliação; motivação acadêmica; e a abordagem de aprendizagem.

Quadro 1

Quadro conceitual das variáveis em estudo

Ambiente acadêmico	É um conjunto de condições que estão mais diretamente relacionados com as experiências dos alunos e por isso são susceptíveis de ter o impacto mais imediato sobre o seu estudo e aprendizagem.
Qualidade do ensino docente	Trata da qualidade e clareza da explicação, <i>feedback</i> sobre o desempenho acadêmico, nível de qualidade do material disponibilizado, entusiasmo e ajuda com os problemas de estudo.
Objetivos claros	O acadêmico deve ter uma ideia clara, para onde está indo e o que se espera neste curso.
Carga de trabalho apropriado	O grande volume de trabalho a ser obtido neste curso significa que o acadêmico não pode compreender tudo completamente.
Avaliações apropriadas*	A avaliação apropriada deve estar focando no entendimento do conteúdo e não mais em testar a memorização.
Ênfase na independência	Trata da possibilidade que os acadêmicos terem escolhas no modo de trabalho do que precisam desenvolver.
Habilidades genéricas	Trata da percepção acadêmica sobre o desenvolvimento de uma série de habilidades (resolução de problemas, habilidades analíticas, trabalho em equipe, confiança na resolução de situações desconhecidas, capacidade de planejar o trabalho e habilidades de comunicação escritas).
Ambiente físico e Recursos	Está relacionado ao acesso e à satisfação das instalações e serviços da universidade que dão suporte aos resultados de aprendizado dos alunos.
Preferências para diferentes tipos de curso, ensino e avaliação	Mensura a preferência do acadêmico para ambientes de aprendizagem contrastantes, de um lado alinhado à abordagens profunda para estudar e de outro aqueles que provavelmente prefeririam a abordagem superficial.
Motivação acadêmica	Nível de esforço que os acadêmicos colocam em seu aprendizado.
Abordagem de aprendizado	São os modos como os acadêmicos aprendem, tais como: abordagem profunda, caracterizada por tentativas de compreender o significado do conteúdo; abordagem superficial, caracterizada por tentativas de mera memorização; e abordagem estratégica, que é caracterizada por tentativas de obter as notas mais altas.

Nota: *No questionário foi denominado de avaliação pois mensura se as avaliações têm focado na memorização em face do entendimento; Fonte: Desenvolvido pelos autores com base em Entwistle (1987), Entwistle et al. (2000, 2002), Entwistle & McCune (2004), Marton & Saljo (1976), McInnis et al. (2001), Ramsden (1979, 1991), Ramsden & Entwistle (1981), Ullah et al. (2011) e Wilson et al. (1997).

No geral, acredita-se que a linha teórica sumariamente apresentada pode contribuir para com os que objetivam analisar e avaliar criticamente as práticas desenvolvidas no meio acadêmico, a fim de redesenhar e garantir uma estrutura que proporcione uma melhoria na qualidade de aprendizagem dos alunos, bem como no todo da instituição (Entwistle, 1987),

pois oferece uma estrutura conceitual clara e relativamente simples para pensar sobre as formas de melhorar o ensino e a aprendizagem no ensino superior (Entwistle et al., 2002).

3 MÉTODO

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de levantamento, também conhecida como *survey*, por buscar descrever as características dos fenômenos que ocorrem numa determinada população, nesse caso, os acadêmicos de uma instituição de ensino; de abordagem quantitativa, dado a quantificação, tanto nas coletas de dados, quanto no tratamento estatísticos desses; e descritiva, por buscar descobrir e observar fenômenos, para descrevê-los, observá-los e interpretá-los (Malhotra, 2001).

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição do ensino superior privada, localizada na região oeste do Estado do Paraná. A escolha dessa instituição se deu por acesso e conveniência, haja vista que o foco de pesquisa é as abordagens de estudo, percepções do ambiente acadêmico, motivação e preferências de aprendizagem numa instituição de ensino superior, seguindo os delineamentos teóricos propostos no Quadro 1.

A pesquisa abrangeu os oito cursos presenciais da instituição, sendo os cursos de Administração, Contabilidade, Biomedicina, Gestão de Cooperativas, Enfermagem, Matemática, Pedagogia e Sistemas de Informação. O questionário foi aplicado no mês de novembro do ano de 2017 e a população foi composta por 617 acadêmicos.

A pesquisa partiu do objetivo de abranger todos os acadêmicos, haja vista a quantidade de variáveis presentes no questionário. Durante o processo de coleta, conseguiu-se levantar 494 questionários, dado ao não comparecimento de acadêmicos nos dias de aplicação e desistências de acadêmicos não capturadas pela instituição. Ademais, do total coletado, 39 questionários foram invalidados por não estarem completos. Gerando uma quantidade de 455 questionários validados.

O questionário aplicado foi composto de 5 partes, conforme apresentado por Ullah et al. (2011), onde os questionados indicam seu nível de acordo ou desacordo com cada declaração em uma escala de cinco pontos. A primeira parte foi baseada nas 36 questões do Questionário de Avaliação do Ambiente Acadêmico, inicialmente proposto por Ramsden (1991) e Wilson et al. (1997). Consiste em declarações que refletem os aspectos da qualidade do ensino docente, objetivos e padrões claros, carga de trabalho apropriada, avaliação (mensurada em relação à memorização), ênfase na independência e habilidades genéricas.

A segunda parte é composta por 6 propostas por McInnis et al. (2001), o qual pode ser usado com o questionário de avaliação do ambiente acadêmico, para avaliar os recursos de aprendizagem. Esta parte foi chamada de ambiente físico e recursos de aprendizagem.

Em terceiro, apresenta-se a escala desenvolvida por Entwistle et al. (2000) que busca avaliar as preferências por cursos e ensino, ou seja, contém 4 itens que demonstram uma

preferência por aprendizagem ativa, teoricamente relacionada a uma abordagem profunda de estudo, e 4 itens que demonstram preferência por aprendizagem passiva, teoricamente relacionada a uma abordagem de superfície para estudar. Adicionalmente, seguindo Ullah et al. (2011), esta parte foi complementada por três novas questões relacionadas com as preferências dos alunos para diferentes formas de avaliação.

Em quarto lugar, utilizou-se de 7 itens que mensuram o nível de motivação acadêmica. Esses foram desenvolvidos e validados pelos autores Entwistle (1987) e Ullah et al. (2011).

Por fim, buscou-se mensurar a abordagem de aprendizagem utilizado pelos acadêmicos por meio do instrumento desenvolvido por Entwistle et al. (2002), composto por 18 itens que diferencia três tipos abordagem: abordagem profunda, abordagem superficial e abordagem estratégica, essa podendo ser por meio de estudo organizado ou por estudo monitorado.

O processo de análise se deu por meio de estatística descritiva, análise de confiabilidade, análise fatorial, testes de normalidade, análises de correlações, análise de agrupamentos e testes de comparativos de médias, com a utilização do software de pacote estatístico SPSS, seguindo os procedimentos indicados por Field (2009), Hair et al. (2009) e Dancey e Reidy (2013). Os aspectos envolvidos nessas análises são apresentados na seção seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DA CONFIABILIDADE E ANÁLISE DOS FATORES

Primeiramente o questionário foi submetido a um teste de confiabilidade afim verificar se a escala consistentemente reflete o constructo que está medindo. Seguindo a orientação de Cronbach, citado por Field (2009), o teste foi aplicado separadamente para cada constructo.

O alfa de Cronbach geralmente esperado está entre um valor de 0,7 a 0,9, o que ocorreu com aos constructos habilidades genéricas (número de itens (n) 6 e valor de alfa de Cronbach () 0,810); qualidade do ensino docente (n:8; :0,852), recursos físicos (n:5; :0,843), suporte de entendimento (n:4; :0,715), motivação (n:7; :0,757) e abordagem profunda (n:6; :0,805) (Maroco & Garcia-Marques, 2006, Field, 2009). Já os constructos objetivos claros (n:4; :0,636); ênfase na independência (n:4; :0,681); carga de trabalho apropriada (n:4; :0,568); avaliação (n:5; :0,567); transmissão de informação (n:4; 0,670); abordagem superficial (n:4; :0,644); e estudo monitorado (n:4; :0,648), tiveram valores de alfa menores, entre 0,6 e 0,7. Reconhecendo que o procedimento de análise do alfa deve ser desenvolvido com cautela, pois seu valor depende do número de itens, percebe-se que os constructos com menores números de itens foram o que tiveram um valor de alfa mais baixo, aspecto considerado normal para Cortina (1993).

Após, foi desenvolvido a análise fatorial, que é uma técnica de interdependência, com os itens de cada constructo indicados por meio do Alfa de Cronbach. Neste procedimento buscou formar dimensões latentes, medindo assim as variáveis subjacentes e reduzindo o conjunto de dados, tal procedimento seguiu Hair et al.(2009) e Field (2009). As respostas das cinco partes dos questionários foram analisadas separadamente, tal como desenvolvido em Entwistle et al. (2002) e Ullah et al. (2011).

Alguns cuidados foram tomados no processo da análise fatorial. Quanto ao tamanho da amostra, no geral uma amostra de 300, ou mais, provavelmente fornece fatores estáveis, a presente pesquisa conta com um número de 455 casos válidos. Entretanto, para cada processo de análise utilizou-se da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que é uma medida de adequação da amostra, onde todos apresentaram ótimos ou excelentes valores (Field, 2009; Hair et al., 2009).

Também foi verificado a intercorrelação das variáveis. Para tal utilizou-se da análise de correlação, onde constatou-se ser adequado, ou seja, as variáveis estão relacionadas e não possuem uma correlação alta ($R > 9$), que indique multicolinearidade. Ademais, utilizou-se o Teste de Esfericidade de Bartlett (BST), que testa a hipótese de que a matriz de correlações seja uma matriz identidade, todos se mostraram altamente significativos ($p < 0,01$) (Field, 2009; Hair et al., 2009).

Quanto ao tipo de distribuição, no geral se sugere que as variáveis tenham distribuições aproximadamente normais. Entretanto, a hipótese de normalidade é importante se desejar generalizar os resultados da análise para a população, aspecto que não é foco do trabalho (Field, 2009; Hair et al., 2009). Além, os testes de normalidades apresentam limitações com amostras grandes, por ser fácil de obter valores significativos devido pequenos desvios da normalidade (Field, 2009).

Com o processo de análise fatorial foram encontrados nove fatores latentes: quatro que mensuram o ambiente acadêmico (KMO:0,931; BST: $p < 0,01$), denominados de habilidades, avaliação, qualidade do ensino docente e recursos de aprendizagem; um que trata do nível de motivação (KMO:0,0,806; BST: $p < 0,01$); dois fatores sobre preferências por cursos (KMO:0,828; BST: $p < 0,01$), ou seja, suporte de entendimento e transmissão de informação; e dois fatores latentes que tratam da abordagem para aprendizagem (KMO:0,912; BST: $p < 0,01$), ou seja, abordagem profunda e abordagem superficial. Resultados que corroboram os estudos de Entwistle et al. (2002) e Ullah et al. (2011).

4.2 ANÁLISE DA CORRELAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Para uma melhor compreensão dos fatores, primeiramente desenvolveu-se uma análise de correlação (Tabela 1), que é uma medida do relacionamento linear entre as variáveis. Para tal, desenvolveu-se o teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov, atestando que todos são significativamente normais, ou seja, $p > 0,05$. (Field, 2009).

Tabela 1

Correlação das variáveis latentes

Fator	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Habilidades (1)	1									
Avaliação (2)	-0,21*	1								
Qualidade do ensino docente (3)	0,45*	-0,28*	1							
Recursos de aprendizagem (4)	0,36*	-0,33*	0,57*	1						
Motivação (5)	0,48*	-0,20*	0,35*	0,31*	1					
Abordagem profunda (6)	0,58*	-0,31*	0,47*	0,39*	0,66*	1				
Abordagem superficial (7)	0,17*	-0,61**	0,33*	0,36*	0,20*	0,29*	1			
Suporte de entendimento (8)	0,49*	-0,14*	0,28*	0,26*	0,58*	0,68*	0,09**	1		
Transmissão de informação (9)	0,44*	-0,44*	0,33*	0,39*	0,33*	0,51*	0,37*	0,40*	1	
Qualidade do curso (10)	0,50*	-0,19*	0,50*	0,34*	0,27*	0,37*	0,23*	0,19*	0,28*	1
Satisfaz o mercado (11)	0,41*	-0,15*	0,44*	0,31*	0,28*	0,33*	0,21*	0,27*	0,23*	0,67*

*A correlação é significativa no nível 0,01. **A correlação é significativa no nível 0,05.

Dado a literatura, vamos dar destaque na correlação dos fatores que compõe o modelo com a percepção da qualidade do curso. No geral, pode-se perceber que a qualidade do curso é correlacionada de modo significativo e positivo com Habilidades ($r:0,50$); Qualidade do ensino docente ($r:0,50$); Recursos de aprendizagem ($r:0,50$); Motivação ($r:0,50$); Abordagem profunda ($r:0,37$); Transmissão de informação ($r:0,28$); Abordagem superficial ($r:0,23$); e Suporte de entendimento ($r:0,19$); e relacionada de modo negativo com o Avaliação ($r:-0,19$). Todas as correlações apresentadas possuem um nível de significância de $p<0,01$.

Quanto a correlação das variáveis com a percepção dos acadêmicos sobre a satisfação das necessidades do mercado verifica-se um relacionamento positivo com Habilidades ($r:0,41$); Qualidade de ensino ($r:0,44$); Recursos de aprendizagem ($r:0,31$); Motivação ($r:0,28$); Abordagem profunda ($r:0,33$); Abordagem superficial ($r:0,21$); Suporte de entendimento ($r:0,27$); Transmissão de informação ($r:0,23$); e um relacionamento negativo com a Avaliação ($r:-0,15$). Todas as correlações possuem um nível de significância de $p<0,01$.

Em análise, outras pesquisas também têm confirmado um significativo relacionamento entre a qualidade percebida pelos estudantes e a abordagem de estudo e, mais especificamente estudantes tem apontado uma percepção positiva do seu curso está mais relacionada com a adoção da abordagem profunda, tal como apontam Richardson (2005) e Ullah et al. (2011).

Ademais, tal como encontrado por outros autores (Entwistle, 1998; Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & Smith, 2002; Ramsdem, 1997), analisando as percepções dos alunos sobre o ambiente de ensino-aprendizagem, também foi descoberto que uma abordagem profunda parece ser influenciada pela qualidade do ensino docente e habilidades.

4.3 ANÁLISE DE AGRUPAMENTO

A análise de agrupamentos, ou como é conhecido, análise de clusters, é um método empírico para realizar a classificação de objetos, nesse caso, com o objetivo de simplificação e exploração dos dados (Hair et al., 2009). Nesta análise, utilizou-se as variáveis latentes encontradas na análise fatorial.

Vale destacar que a análise de agrupamentos não é uma técnica de inferência estatística através da qual os parâmetros de uma amostra são avaliados como possivelmente representativos de uma população. Ela busca quantificar características estruturais de um conjunto de observações. A análise de agrupamentos tem propriedades matemáticas e não estatísticas, assim não se torna importante as exigências de normalidade, homocedasticidade e linearidade. Entretanto, deve-se preocupar com a representatividade da amostra e a multicolinearidade (Hair et al., 2009).

Quanto à amostra, é evidente que a presente pesquisa é representativa, pois possui dados de 455 acadêmicos numa população de 617 acadêmicos na instituição de ensino avaliada, um nível de confiança de 95%, o tamanho da amostra gera uma margem de erro de cerca de 2%¹. Com isso, é possível afirmar que há dados representativos e que as observações atípicas pertencem realmente à população em estudo (Field, 2009; Hair et al., 2009)

Já a multicolinearidade, que é a representação dos altos níveis de correlação entre as variáveis independentes, na análise de agrupamentos, as variáveis com essa característica são implicitamente ponderadas com maior peso. Uma forma de identificá-la é examinar a matriz de correlações de todas as variáveis predictoras e ver se alguma se correlaciona de forma bem alta, acima de 0,8, o que não ocorre, como pode ser constatado na Tabela 1. Também foi desenvolvido testes para a análise da multicolinearidade, pelos quais os valores de FIV (Fator Inflacionário da Variância), estão todos abaixo de 10 e as tolerâncias todas acima de 0,20. Assim, podemos concluir com segurança que não existe multicolinearidade (Field, 2009).

O delineamento da análise de agrupamentos seguiu os procedimentos de Hair et al. (2009). Primeiramente, foi analisado a presença de dados atípicos entre aqueles coletados e não se encontrou um caso necessário a ser eliminado. Além, o conjunto de dados trabalhados pode ser considerado métricos, a distância euclidiana quadrática foi utilizada como medida de semelhança e o procedimento hierárquico, por meio do método Ward, se deu para minimizar as diferenças internas de grupos e evitar problemas de encadeamento das ligações.

Quanto ao número de grupos, para uma seleção mais acurada, utilizou-se do coeficiente de aglomeração, o qual é utilizado para uso em uma regra de parada e tem se apresentado como um algoritmo preciso, como indica Hair et al. (2009). Ao final, foram

¹ Encontrado por meio da seguinte equação: $margem\ de\ erro = z \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$.

encontrados dois grupos. Visto que o interesse foi identificar perfis que pudessem desenvolver comparativos com a pesquisa desenvolvida por Ullah et al. (2011), acredita-se que este número de agregados seja o adequado.

A Tabela 2 apresenta-se o perfil de cada grupo encontrado. Primeiramente, quanto à distribuição de cada item, percebe-se que houve uma distribuição proporcional entre os grupos do total de acadêmicos do sexo masculino (148) e feminino (307), ou seja, o grupo O1 recebeu 50,7% do sexo masculino e 52,4% do sexo feminino, já o grupo O2 recebeu 49,3% do sexo masculino e 47,6% do sexo feminino.

Tabela 2
Perfil dos grupos

		Grupo O1		Grupo O2		Total
		Fi	Fr.	Fi	Fr.	
Sexo	Masculino	75	50,7%	73	49,3%	148
	Feminino	161	52,4%	146	47,6%	307
Idade	De 17 anos a 19,00	62	60,2%	41	39,8%	103
	De 20 a 22	94	52,5%	85	47,5%	179
	De 23 a 27	40	46,5%	46	53,5%	86
	28 anos ou mais	40	46,0%	47	54,0%	87
Curso	Administração	69	50,7%	67	49,3%	136
	Ciências Contábeis	35	71,4%	14	28,6%	49
	Enfermagem	44	60,3%	29	39,7%	73
	Biomedicina	9	52,9%	8	47,1%	17
	Pedagogia	52	49,5%	53	50,5%	105
	Gestão de Cooperativas	12	28,6%	30	71,4%	42
	Sistemas de Informação	11	61,1%	7	38,9%	18
Ano	Matemática	4	26,7%	11	73,3%	15
	Primeiro ano	67	51,9%	62	48,1%	129
	Segundo Ano	75	59,5%	51	40,5%	126
	Terceiro Ano	63	56,3%	49	43,8%	112
	Quarto ano	31	35,2%	57	64,8%	88
Estado Civil	Solteiro	183	52,9%	163	47,1%	346
	Casado	37	45,7%	44	54,3%	81
	Divorciado/Separado/Viúvo	16	57,1%	12	42,9%	28

Na faixa etária, o grupo O1 recebeu a maior parte dos acadêmicos da faixa etária de 17 a 19 anos (60,2% do total). As outras faixas etárias tiveram uma distribuição mais proporcional entre os grupos: de 20 a 22 anos o grupo O1 recebeu uma proporção um pouco maior, em contrapartida nas faixas etárias de 23 a 27 e 28 anos ou mais, isso ocorreu com o grupo O2.

Quanto ao curso, houve uma distribuição mais proporcional dos acadêmicos entre os dois grupos nos cursos de Administração, Biomedicina e Pedagogia. O grupo O1 contou com mais acadêmicos dos cursos de Ciências Contábeis, 71,4% dos acadêmicos desse curso, Enfermagem (60,3%) e Sistemas de Informação (61,1%). Já o grupo O2 teve uma

maior participação do curso tecnológico em Gestão de Cooperativas (71,4%) e no curso de Matemática (73,3%).

Por fim, sobre o ano do curso e o estado civil, ocorreram uma distribuição quase que proporcional dos acadêmicos no primeiro ano e com estado civil solteiros. Mas o grupo 01 recebeu a maioria dos acadêmicos do segundo e terceiro ano (59,5% e 56,3%, respectivamente) e divorciados/separados/viúvos (57,1%). O grupo 02 contou com a maioria dos acadêmicos do quarto ano (64,8%) e do grupo casados (54,3%).

Em resumo, quanto ao perfil de cada grupo destaca-se, no grupo 01, que a maioria é do sexo feminino (68,2%), são do curso de Administração 29,2%, Pedagogia 22,0%; Enfermagem 18,6%; cursam segundo (31, 8%) e primeiro ano 29,4%, e são solteiros. O grupo 02 tem sua maioria do sexo feminino 66,7%; Administração 30,6%, Pedagogia 24,3% e Gestão de Cooperativas 13,7%, cursam o primeiro (28,3%) e o quarto ano (26,0%) e são solteiros 74,4%.

Para uma melhor compreensão das diferenças entre os grupos, foi desenvolvida uma análise *post hoc*, ou seja, um comparativo por meio do teste *t*. Vale ressaltar que foi atestado a normalidade das variáveis por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov para as variáveis nos grupos (todos apresentado $p > 0,05$) (Dancey & Reidy, 2013; Field, 2009).

A Tabela 3 apresenta as características do grupo 01 e grupo 02 quanto a percepção do ambiente de ensino, motivação acadêmica, preferências por cursos e avaliação da qualidade e satisfação do curso, os resultados do teste *t*. Para esse não apresentou o resultado da significância estatística haja vista que todos apresentaram uma diferença significativa a um $p < 0,01$.

Tabela 3
Comparativo entre os grupos

	Grupo 01			Grupo 02			Teste T	
	Média (M)	Desvio Padrão (DS)	Erro padrão (EP)	Média (M)	Desvio Padrão (DS)	Erro padrão (EP)	T	gl
Habilidades	3,33	0,44	0,029	3,92	0,35	0,023	-15,6*	453,0
Avaliação	2,96	0,45	0,029	2,62	0,75	0,051	5,2*	453,0
Qualidade do ensino docente	3,03	0,51	0,033	3,68	0,47	0,032	-12,7*	452,9
Recursos de aprendizagem	3,03	0,68	0,044	3,79	0,82	0,055	-10,9*	453,0
Motivação acadêmica	3,42	0,56	0,036	4,12	0,50	0,034	-14,1*	451,3
Transmissão da informação	3,32	0,66	0,043	3,93	0,73	0,049	- 9,2*	443,2
Suporte de entendimento	3,45	0,61	0,040	4,19	0,51	0,034	-14,8*	447,1
Abordagem profunda	3,29	0,38	0,024	4,04	0,47	0,031	-19,0*	453,0
Abordagem superficial	3,07	0,51	0,033	3,46	0,89	0,060	- 5,1*	453,0
Qualidade do curso	3,55	1,05	0,068	4,28	0,80	0,054	- 8,3*	453,0
Satisfaz o mercado	3,64	0,92	0,060	4,29	0,80	0,054	- 7,9*	453,0

*A diferença é significativa no nível 0,01.

Primeiramente pode-se destacar que o grupo 02 atribuiu uma melhor avaliação para o curso, com uma média, numa escala de cinco pontos, de 4,28 (EP:0,05) para a qualidade do curso e média de 4,29 (EP:0,05) para a satisfação com o curso em relação às necessidades do mercado. Já o Grupo 01 avaliou a qualidade e a satisfação em relação às necessidades do mercado com 3,55 (EP:0,7) e 3,64 (EP:0,6), respectivamente.

Ademais, o grupo 02 obteve médias maiores na avaliação do ambiente de ensino, ou seja, em habilidades (M:3,92 e EP:0,02), qualidade do ensino docente (M:3,68 e EP:0,05), recursos de aprendizagem (M:3,79 e EP:0,06); também no nível de motivação acadêmica (M:4,12 e EP:0,03), nas preferências por cursos, com característica de transmissão da informação (M:3,93; EP:0,05) e suporte de entendimento (M:4,19; EP:0,03); e nos itens que compõem a avaliação das abordagens de ensino, abordagem superficial (M:3,46; EP:0,06) e abordagem profunda (M:4,04; EP:0,03).

Quanto aos fatores latentes Suporte de Entendimento e Transmissão da Informação, que mensuram a preferência do acadêmico para ambientes de aprendizagem contrastantes, de um lado alinhado a abordagens profunda para estudar e de outro aqueles que provavelmente prefeririam a abordagem superficial, destaca a preferência, nos dois grupos, por cursos alinhados à compreensão do conteúdo, tal como encontrado por Ullah et al. (2014).

Entretanto, o grupo 01 teve uma média maior no fator Avaliação, que mede se o curso busca testar mais o que os acadêmicos têm memorizado, por meio questões de múltipla escolha, em face do entendimento, como delineado por Entwistle (1998), Entwistle & Ramsden (1983), Entwistle & Smith (2002) e Ramsden (1997), tais tipos de procedimentos de avaliação levam a uma abordagem superficial. Como comentam Ullah et al. (2011, 2014), uma percepção negativa do seu curso está mais alinhada a abordagem superficial e transmissão da informação.

Ademais, na busca de compreender o relacionamento dos constructos com a percepção da qualidade, a Tabela 4 apresenta os escores da análise de correlação de Pearson dos fatores com a percepção da qualidade do curso e a satisfação das necessidades do mercado para os dois grupos em análise.

Tabela 4
Correlação das variáveis nos grupos.

	Grupo 01		Grupo 02	
	Qualidade do curso	Satisfaz as necessidades do mercado	Qualidade do curso	Satisfaz as necessidades do mercado
Habilidades	0,39**	0,19**	0,36**	0,40**
Avaliação	-0,11	0,01	-0,12	-0,15*
Qualidade de ensino docente	0,39**	0,30**	0,41**	0,36**
Recursos de aprendizagem	0,20**	0,13*	0,23**	0,23**
Motivação	0,06	0,07	0,14*	0,10
Abordagem profunda	0,09	0,10	0,30**	0,19**
Abordagem superficial	0,17**	0,13*	0,18**	0,17*

	Grupo 01		Grupo 02	
	Qualidade do curso	Satisfaz as necessidades do mercado	Qualidade do curso	Satisfaz as necessidades do mercado
Suporte de entendimento	- 0,08	0,06	0,07	0,14*
Transmissão de informação	0,11	-0,01	0,23**	0,25**

** A correlação é significativa no nível 0,01. * A correlação é significativa no nível 0,05

Quanto à qualidade, percebe-se que no grupo 01 uma correlação positiva com Habilidades ($r:0,39$), Qualidade de Ensino Docente ($r:0,39$), Recursos de Aprendizagem ($r:0,20$) e Abordagem Superficial ($r:0,17$), todos a um nível de significância de $p<0,01$. Já a percepção dos acadêmicos quanto à satisfação das necessidades do mercado, constata-se uma correlação positiva Habilidades ($r:0,19$), Qualidade de Ensino Docente ($r:0,30$), a um nível de $p<0,01$; e com Recursos de Aprendizagem ($r:0,13$) e Abordagem Superficial ($r:0,13$), com $p<0,05$.

No grupo 02 a qualidade percebida está relacionada de modo positivo com Habilidades ($r:0,36$), Qualidade de Ensino Docente ($r:0,41$), Recursos de aprendizagem ($r:0,23$), Abordagem Profunda ($r:0,30$), Abordagem Superficial ($r:0,18$) e Transmissão de Informação ($r:0,23$), com um nível de significância de $p<0,01$; e Motivação ($r:0,14$), com $p<0,05$. Já a percepção do acadêmico quanto à satisfação das necessidades do mercado está relacionado de modo positivo com o fator Habilidades ($r:0,40$); Qualidade de ensino docente ($r:0,36$); Recursos de aprendizagem ($r:0,23$); Abordagem profunda ($r:0,19$); Transmissão de informação ($r:0,25$), com $p<0,05$; com Abordagem superficial ($r:0,17$) e Suporte de entendimento ($r:0,14$) num nível de significância $p<0,05$; e de modo negativo com Avaliação ($r:-0,15$; $p<0,05$).

Na percepção do ambiente de ensino, para ambos os grupos, nos fatores Habilidades, Qualidade do Ensino Docente e Recursos de Aprendizagem estão relacionados de modo positivo com a percepção da qualidade do curso e a percepção da satisfação das necessidades do mercado. Entretanto, o grupo 02 possui avaliações positivas superiores, e significativamente diferentes, ao grupo 01.

No grupo 01, verifica-se um relacionamento positivo da abordagem de aprendizagem superficial e a qualidade de ensino. Para o grupo 02, apesar da qualidade percebida estar também relacionada com a abordagem superficial, há um relacionamento mais forte com a abordagem profunda. Aspecto esse que corrobora a perspectiva de que os estudantes têm apontado uma percepção positiva do seu curso está mais relacionada com a adoção da abordagem profunda. Já no grupo 01, constata-se um relacionamento positivo significativo somente da variável transmissão de informação com qualidade percebida.

Em síntese, utilizando-se da análise de agrupamento pode-se encontrar dois grupos. Quanto ao perfil, os dois possuem a maioria do sexo feminino, cursando administração e pedagogia e serem solteiros. Entretanto grupo 01 recebeu a maior quantidade de acadêmicos do curso de Ciências Contábeis, Enfermagem e Sistemas de Informação, em contrapartida, o grupo 02 de Gestão de Cooperativas e Matemática e do quarto ano.

Na análise das diferenças entre os grupos, percebeu-se que o grupo O2 teve uma melhor avaliação na qualidade percebida do curso e na satisfação com o curso em relação às necessidades do mercado e maiores médias para com a avaliação do ambiente acadêmico (habilidades genéricas, avaliações, qualidade do ensino docente e recursos físicos), nível de motivação, preferências por cursos (suporte de entendimento e transmissão da informação) e quanto às abordagens (superficial e profunda).

Ademais, com a técnica de agrupamento e análise das correlações das variáveis nos grupos, percebeu que a qualidade percebida possui um relacionamento mais forte com a abordagem profunda, tal como indicado por Richardson (2005), que as variáveis habilidades, qualidade do ensino docente e recursos físicos, que compõem o ambiente acadêmico, relacionam positivamente com a qualidade percebida, como encontraram Ullah et al. (2011); e uma preferência por cursos com suporte de entendimento, conforme Ullah et al. (2014).

Capturou-se também que a qualidade do curso também está relacionada, fracamente, com a abordagem superficial. Deve-se reconhecer que a memorização é uma característica nos níveis de ensino anteriores, o que justificaria, além dela poder fazer parte, no estágio inicial, de um processo profundo de aprendizagem, como ponderam Entwistle e Smith (2002) e Ramsden (1991). Claro que deve-se reconhecer que a informação pode se transformar num conhecimento, numa aprendizagem que de fato seja útil, mas para isso tem que ser eventualmente aplicada de alguma forma, e isto levou a uma concepção um pouco mais sofisticada do que apenas uma memorização, como ponderam Entwistle e Ramsden (1983).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhoria do ensino e o aumento da produtividade das aulas em cursos do ensino superior é um caminho contínuo. Para tal um modelo heurístico do processo de ensino e aprendizagem que contribuía na análise e avaliação das práticas desenvolvidas no meio acadêmico é necessário (Entwistle & Tait, 1990). Assim esta pesquisa buscou analisar abordagens de estudo, percepções do ambiente acadêmico, motivação e preferências de aprendizagem numa instituição de ensino superior, localizada na região oeste do Estado do Paraná.

Para o alcance do proposto objetivo utilizou-se de uma pesquisa de levantamento, abordagem quantitativa e natureza descritiva, as fontes de dados se deu por meio de questionário apresentado por Ullah et al. (2011), que envolve a mensuração de quadro aspectos: percepção do ambiente acadêmico, por meio da qualidade do ensino docente, objetivos claros, carga de trabalho apropriado, avaliações, ênfase na independência, habilidades genéricas, ambiente e recurso físico; preferências para diferentes tipos de curso, ensino e avaliação; motivação acadêmica; e a abordagem de aprendizagem. No processo de análise utilizou-se de estatísticas descritivas, análise de confiabilidade, análise fatorial, testes

de normalidade, análises de correlações, análise de agrupamentos e testes de comparativos de médias.

No geral, pôde-se constatar que a percepção positiva do curso está mais relacionada com a adoção da abordagem profunda; uma abordagem profunda é mais relacionada pela qualidade do ensino docente e habilidades; que as variáveis habilidades, qualidade do ensino docente e recursos físicos, que compõem o ambiente acadêmico, relacionam positivamente com a qualidade percebida; preferência por cursos com suporte de entendimento; e que a qualidade do curso também está relacionada, fracamente, com a abordagem superficial. Aspectos que, no geral, vão ao encontro de outros achados (Entwistle, 1998; Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & Smith, 2002; Ramsden, 1991, 1997; Richardson, 2005; Ullah et al., 2011, 2014).

A distinção entre uma abordagem profunda para estudar e uma abordagem de superfície parece ser uma característica universal de todos os sistemas de ensino superior e que estudantes adotam diferentes tipos de abordagem, dependendo da demanda particular do curso, da qualidade do ensino docente e da natureza das avaliações como apontam Ullah et al. (2011). Entretanto, parece que estas discussões no Brasil, especificamente na área da administração, estão incipientes, necessitando assim de novos estudos.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, L. M., & Marques, K. C. M. (2018). Estilos de Aprendizagem e Desempenho de Estagiários em Contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 12(4), 504-526.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Carvalho, L. M. C., Pereira, J. M. F., Dias, R. M. T. S., & Noronha, A. B. (2020). Estilos de Aprendizagem dos Alunos de Administração: Um Estudo Empírico Aplicado em Instituições de Ensino Superior Portuguesas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(3), 348-384.
- Cordeiro, R. A., & Silva, A. B. (2012). Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? *Revista de Administração da UFSM*, 5(2), 243-261.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and application. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Entwistle, N. J. (1988). Approaches to learning and forms of understanding. In B. Dart, & G. Boulton-Lewis. *Teaching and Learning in Higher Education: From Theory to Practice*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Entwistle, N. J. (1987). Motivation to learn: Conceptualizations and practicalities. *British Journal of Educational Studies*, 35(2), 129-148.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, A. (1997). Revision and the experience of understanding. In Marton, F., Hounsell, J. & Entwistle, N. J., *The Experience of Learning*. 2nd ed., Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325.
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments. In E. Corte, L. Verschaffel, N. J. Entwistle, & J. Merriënboer. *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*, Oxford: Pergamon. pp. 89-107.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., & Smith, C. A. (2002). Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72(Pt 3): 321-42.
- Entwistle, N. J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, pp. 169-194.
- Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Felicetti, V. L. (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil].
- Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. São Paulo: Artmed.
- Gomes, A. R. V., Ferreira, R. M., Lima, S. L. L., & Walter, S. A. (2020). Satisfação dos acadêmicos de Ciências Contábeis: um estudo com equações estruturais. *RACE - Revista De Administração, Contabilidade E Economia*, 19(1), 75-98. <https://doi.org/10.18593/race.20220>
- Hair, J. F., & Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

- Kleinhans, K. A., Chakradhar, K., & Muller, S. (2015). Multigenerational perceptions of the academic work environment in higher education in the United States. *High Educ*, 70, 89-103. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9825-y>
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de marketing*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Marton, F., Hounsell, J., & Entwistle, N. J. (1997). *The experience of learning* (2ª ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Saljo, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, J. Hounsell, & N. J. Entwistle. *The experience of learning*. (2ª ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McInnis, C., Griffin, P., James, R., & Coates, H. (2001). *Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, J. Hounsell, & N. J. Entwistle. *The experience of learning*. (2ª ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Reis, L. G. D., Paton, C., & Nogueira, D. R. (2012). Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. *Enfoque Reflexão Contábil*, 31(1), 53-66.
- Richardson, J. T. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31, 7-27.
- Rocha Neto, I. V., & Leal, E. A. (2020). Metodologias ativas e a aprendizagem significativa: um estudo com alunos da disciplina de análise de custos. *Revista Universo Contábil*, 16(4), 50-69.

- Simões, M. P. A., Melo, L. S. A., Batista, F. F., & Cirne, G. M. P. (2018). Análise Relacional entre Estilos de Aprendizagem e Métodos de Ensino em um Curso de Ciências Contábeis. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 6(3), 75-95.
- Souza, G. H. S., Costa, A. C. S., Lima, N. C., Coelho, J. A. P. M., Santos, P. C. F. D., & Pontes Junior, J. F. V. (2013). Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de administração. *RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 12(3), 9-44.
- Stormon, N., Ford, P., & Eley, D. (2019). DREEM-ing of dentistry: Students' perception of the academic learning environment in Australia. *Eur J Dent Educ.*, 23, 35-41. <https://doi.org/10.1111/eje.12384>
- Sun, H., & Richardson, J. T. E. (2016) Students' perceptions of the academic environment and approaches to studying in British postgraduate business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 384-399.
- Ullah, R., Iftikhar, I. H., & Yasmeen, B. N. (2014). Approaches to Learning, Perceptions of Educational Environment, Academic Motivation and Learning Preferences: Analysis of Two Universities in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 36(2), 69-84.
- Ullah, R., Richardson, J. T. E., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 113-127.
- Ullah, R., & Yasmeen, B. (2017). Environment, motivation and learning preferences: A study of higher education students in Pakistan. *Paradigms*, 11(1).
- Valencia, E., & Johnson, V. (2006). Latino Students in North Carolina. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(3), 350-367.
- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The Development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-53.