

# Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E.

Pedro Rosário\* e Maria Conceição Oliveira\*\*

**Resumo:** Integrado na linha de investigação SAL (Students Approaches to Learning), este trabalho centra-se no estudo da perspectiva dos alunos sobre a sua experiência de aprendizagem. Assim, o objectivo da presente investigação centrou-se na avaliação das abordagens à aprendizagem dos alunos do ensino superior, mais precisamente numa Escola Superior de Educação do ensino particular, situada no Porto. Os resultados obtidos sugerem que os alunos optam preferencialmente por uma abordagem profunda à aprendizagem. Esperamos que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem dos alunos no ensino superior, sobretudo no momento actual do sistema de ensino universitário em reformulação de currículos e metodologias para dar cumprimento às sugestões de “Bolonha”, promovendo alunos cada vez mais autónomos na sua aprendizagem e, conseqüentemente, responsáveis pela construção do seu próprio saber.

23

**Palavras-chave:** Abordagem à aprendizagem, autonomia, ensino superior, resultados escolares.

**Abstract:** Integrating the research on Students Approaches to Learning (SAL) this article focuses on students' perceptions of their own learning experience.

Evaluating students' approaches to learning was the main goal of the empirical study presented here. The sample integrated students from a private School of Education in Oporto. Data suggest that students opt for the use of a deep approach to learning. We hope this study highlights a better understanding of students' approaches to learning. According to present demands of Bologna rules, deep changes in university curricula and teaching methodologies are urgent so that students' autonomy and responsibility for their own building of knowledge can be promoted.

**Key words:** Approaches to learning; autonomy; university teaching; school achievement.

## Introdução

A Universidade tem sido confrontada com reptos exigentes, nomeadamente quanto à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem oferecidos. A constante evolu-

\* Universidade do Minho.

\*\* ESE de Paula Frassinetti.

---

ção tecnológica e a rapidez da comunicação dos resultados da investigação científica expõem diariamente a academia à precariedade de quaisquer respostas rígidas, oferecidas em manuais ou em aulas cristalizadas. As propostas do “Processo de Bolonha” têm como principal objectivo criar um espaço europeu de mobilidade dos docentes, alunos e empregabilidade de diplomados. Os primeiros documentos de estudo sublinham que a “‘Europa do Conhecimento’ deverá estruturar-se com base nos seus recursos institucionais e humanos cujos patamares de qualidade terão de aumentar de forma sólida e progressiva, sendo que “qualidade” e “eficácia” são metas imprescindíveis na construção do Espaço Europeu da educação e da formação (Hernández *et al.*, 2005). Neste enquadramento, e previamente a propostas de intervenção no contexto universitário desancoradas da realidade, pretendemos, neste trabalho, mapear as abordagens ao estudo de alunos de uma Escola Superior de Educação e, a partir daí, discutir implicações educativas.

## As abordagens dos alunos ao estudo

A investigação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser organizada em duas grandes linhas teóricas: a primeira conduzida pela Teoria do Processamento da Informação, na qual se defende que a aprendizagem ocorre “dentro do aluno” (Dyne *et al.*, 1994, p. 359) negligenciando-se, portanto, o papel do contexto na dinâmica da aprendizagem; a segunda, em contrapartida, defende perspectivas ancoradas no contexto de aprendizagem. Esta linha teórica, denominada SAL (*Student Approaches to Learning* ou Abordagens dos Alunos à Aprendizagem) (Chaleta, 2003; Entwistle & Waterson, 1988; Rosário, 1999a; Rosário & Almeida, 2005; Rosário *et al.*, 2005) começa a configurar-se a partir dos trabalhos de Marton e Säljö (1976a, b) na Universidade de Gotemburgo (Suécia), diferenciando-se claramente das realizadas, até esse momento, sobre aprendizagem (Abalde *et al.*, 2001).

Sem dúvida que os estudos realizados pelos membros do Grupo de Gotemburgo constituíram uma mudança de rumo metodológico e conceptual na forma de abordar o estudo da aprendizagem. Seguem uma metodologia de investigação denominada por Marton (1981) de segunda ordem, dado que os investigadores partem da perspectiva do estudante na análise à realidade (Grácio, 2003; Hernández, 1993; Barca, Porto & Santorum, 1996; Hernández & Maquilón, 2000; Hernández *et al.*, 2005; Rosário *et al.*, 2005). O modelo SAL tornou-se uma espécie de meta-teoria, conceptualizando o ensino e a aprendizagem em duas grandes direcções: a fenomenografia, por um lado (incluindo o trabalho de investigadores como Marton, Säljö,

---

Prosser e Trigwell (Richardson, 2000); a teoria dos sistemas e o construtivismo, por outro lado (integrando o trabalho de investigadores como Biggs, Entwistle, Watkins, Dart e Boulton-Lewis (Biggs, Kember & Leung, 2001). Visto que os resultados destas duas grandes linhas de investigação se complementam, focaremos os seus principais contributos para a compreensão da experiência de aprendizagem do ponto de vista dos alunos.

## Estudos descritivos sobre abordagens à aprendizagem

A investigação sobre as abordagens de aprendizagem, denominada modelo SAL, iniciou-se há três décadas pela mão de Marton e Säljö (1976a,b). Esta linha de investigação, desenvolvida em contextos socioculturais e educativos diferenciados, tem evoluído graças à contribuição de grupos como o de Biggs na Austrália, Entwistle e Ramsden no Reino Unido e Marton e Säljö na Suécia. Marton e Säljö (1976 a, b), investigando a forma como os alunos percebiam e abordavam uma tarefa de leitura específica, sugeriram o conceito de abordagem à aprendizagem, que se afirmou como o ponto de partida de uma estrutura conceptual conhecida geralmente como Teoria da Abordagem dos Alunos à Aprendizagem (Student Approaches to Learning – SAL). O conceito de abordagem à aprendizagem descreve a relação estabelecida entre um aluno e uma tarefa de aprendizagem específica na qual este está envolvido (Biggs, 2001; Prosser & Trigwell, 2000; Richardson, 2000; Rosário & Almeida, 2005). Os diferentes estudos realizados desde então têm confirmado a distinção entre uma abordagem profunda (*deep approach*), na qual os alunos procuram alcançar uma compreensão pessoal do que estão a estudar, relacionando os novos assuntos com os seus conhecimentos prévios e com a sua experiência pessoal, e uma abordagem superficial (*surface approach*) que descreve um perfil no qual os alunos se contentam em reproduzir as informações recebidas, esforçando-se apenas por memorizar as que esperam vir a ser alvo de avaliação, sem se preocuparem em compreender o material a estudar (Marton & Säljö, 1976a; Rosário & Almeida, 1999, 2005; Rosário, 1999a). A dicotomia profunda/superficial não é uma característica estável do aluno. Descreve, antes, a relação entre a percepção do aluno sobre a tarefa de aprendizagem e a sua forma de a abordar. Na perspectiva SAL, as abordagens à aprendizagem são de natureza multidimensional, compreendem quer componentes motivacionais quer estratégicos, e só têm significado em contexto. As abordagens apresentam-se relacionadas com as intenções dos alunos e com o contexto específico de ensino/aprendizagem de onde emergem, por um lado, e com a qualidade dos resultados de aprendizagem, por outro

---

(Biggs, 1993; Chaleta, 2003). Os construtos *abordagem profunda e abordagem superficial* foram avaliados através de questionários que pretendiam descrever a forma habitual de os alunos enfrentarem o estudo em geral (Barca *et al.*, 1997; Biggs & Moore, 1993; Chaleta, 2003; Entwistle, 1997). Entwistle e Ramsden (1983) desenvolveram o ASI (*Approaches to Study Inventory*), que foi mais tarde alterado dando lugar ao RASI (*Revised Approaches to Study Inventory*) (Tait & Entwistle, 1996). Biggs, por sua vez, desenvolveu dois questionários adaptados ao Ensino Universitário e Secundário, respectivamente o SPQ (*Student Process Questionnaire*) e o LPQ (*Learning Process Questionnaire*) (1987). Estas duas tipologias de questionários sugeriam uma terceira abordagem à aprendizagem, a *abordagem estratégica* ou de alto rendimento. Esta é caracterizada como estando baseada na auto-valorização, manifestando-se, entre outras expressões, no rendimento visível e, em particular, em classificações elevadas. O aluno que adopta esta abordagem centra-se mais no reconhecimento social resultante de uma boa *performance* do que na tarefa propriamente dita. Para atingir este objectivo, o aluno utiliza estratégias que passam pela organização do seu tempo e espaço, de forma a abarcar todos os conteúdos a estudar. Recorre, ainda, à utilização sistemática de competências de estudo e planeamento de prioridades (Biggs, 1993; Chaleta, 2003; Rosário, 1999a; Rosário *et al.*, 2003). Recentemente, Biggs propôs o R-SPQ-2F (SPQ revisto com dois factores) como resposta à necessidade de desenvolver uma versão mais curta, e mais facilmente aplicável, do SPQ (Biggs, Kember & Leung, 2001). Este instrumento mede apenas dois factores: a abordagem superficial e a abordagem profunda; contudo, cada um deles tem duas subescalas de estratégias e motivação, confirmando assim a proposta inicial do grupo de Gotemburgo. Säljö (1979) divide as concepções de aprendizagem dos alunos em cinco categorias hierárquicas: i) aprender como incremento do conhecimento; ii) aprender como memorização; iii) aprender como aquisição de factos e procedimentos que podem ser aplicados; iv) aprender como abstracção do significado; v) aprender como processo interpretativo com vista a compreender a realidade. Mais tarde Beaty, Dall'Alba e Marton (1989) identificaram uma sexta concepção de aprendizagem: aprender como forma de mudar a pessoa. Estas concepções de aprendizagem são importantes porque há evidências de que influenciam as abordagens dos alunos às tarefas específicas de aprendizagem (Entwistle, 2000). No que diz respeito ao contexto, os resultados das investigações sugerem que as abordagens ao estudo são relacionais, uma vez que representam uma forma de descrever como determinado aluno se relaciona com uma tarefa concreta num contexto de ensino-aprendizagem específico (Biggs, 1993). Nos seus estudos, Laurillard defende que as abordagens ao estudo constituem o resultado da relação entre um estudante e um contexto particular de ensino-aprendizagem,

---

uma vez que os alunos “(...) são responsivos ao meio, e a sua abordagem à aprendizagem é determinada pela sua interpretação das exigências do meio” (Laurillard, 1979, p. 408). Os alunos interpretam o contexto de aprendizagem à luz das suas próprias concepções e experiências prévias, realizando uma actividade metacognitiva centrada na própria aprendizagem (Biggs, 1990, 1992). Esta actividade de meta-aprendizagem permite-lhes alterar as abordagens à aprendizagem, influenciando, por conseguinte, o resultado da sua aprendizagem (Biggs, 1985). Marton e Säljö (1976b), como já referimos, levaram a cabo o primeiro trabalho de investigação centrado na abordagem à aprendizagem. Neste, após a leitura de um texto, dois grupos de 20 estudantes do 1.º ano da universidade de Gotemburgo foram sujeitos a uma entrevista sobre as estratégias seguidas na realização daquela tarefa académica. Depois da análise das respostas, os autores verificaram a existência de diferenças qualitativas na aprendizagem, já que um grupo adoptava um procedimento profundo e o outro superficial. Em Portugal, Rosário (1997) estudou as abordagens de aprendizagem dos alunos universitários no contexto português, concretamente com uma amostra de 403 alunos do 1.º e 5.º anos das Faculdades de Matemática, Arquitectura, Relações Internacionais, Direito, Economia e Gestão de Empresas de uma Universidade privada do Porto, sendo 55% mulheres e 45% homens, e tendo a maioria (88%) uma idade entre os 18 e os 25 anos. A informação foi recolhida com o questionário SPQ de Biggs (1987). Os resultados evidenciaram diferenças na abordagem da aprendizagem adoptada pelos alunos, segundo o curso que frequentavam. Assim, em Direito predominava uma abordagem superficial; em Arquitectura, Relações Internacionais e Gestão de Empresas predominava uma abordagem profunda; e em Economia e Matemática evidenciava-se uma abordagem de alto rendimento. Ao longo do curso, os alunos do 5.º ano apresentavam uma abordagem predominantemente profunda, sendo que os dos primeiros anos apresentavam uma abordagem superficial, embora estas diferenças não fossem significativas. Kember, Wong e Leung (1999), num outro continente, estudaram a dimensionalidade do questionário SPQ de Biggs com o propósito de o avaliar. Neste sentido, administraram-no a 4863 estudantes universitários da Universidade de Hong Kong. Concluíram que o conceito de abordagem à aprendizagem estava melhor descrito com dois factores – significado e reprodução –, pelo que propuseram um instrumento que avaliasse apenas duas dimensões do conceito: abordagem profunda e a superficial. Kember (2000) apresentou uma revisão dos estudos sobre as abordagens de aprendizagem dos estudantes asiáticos. Demonstrou que os estudantes asiáticos estavam motivados para uma boa carreira profissional, o que suporia um trabalho bem remunerado, mas também estavam interessados nas matérias de estudo. Por outro lado, os alunos não reagiam a um ensino e avaliação inovadores, uma vez que começavam a trabalhar com entusiasmo fora

---

da sala e nos projectos de trabalho, mas demoravam-se pouco tempo nestas tarefas. Em síntese, os estudos descritos sobre abordagens de aprendizagem são muito diversos, o que não invalida que possamos encontrar elementos comuns; a regularidade na diversidade é um dos matizes por ventura mais interessantes do construto abordagem à aprendizagem.

O presente trabalho, utilizando um instrumento de matriz portuguesa e construído para o efeito, está orientado para mapear, numa Escola Superior de Educação, as abordagens dos alunos universitários à aprendizagem e ao estudo em função do sexo, ano e curso.

## MÉTODO

28

### Participantes

A amostra tomada de 643 alunos de uma Escola Superior de Educação privada da cidade do Porto, distribui-se da seguinte forma: 154 alunos do 1.º ano; 152 alunos do 2.º ano; 169 alunos do 3.º ano; e, finalmente, 168 alunos do 4.º ano. Relativamente aos cursos frequentados por estes alunos, podemos constatar que 268 alunos se encontram matriculados no curso de Educação de Infância; 198 alunos pertencentes ao curso de Educação Social; e, 177 alunos do curso do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Constatamos que, em termos médios, os alunos mais velhos são os do curso de Educação Social ( $M = 22,0$ ;  $DP = 2,58$ ); seguidos dos alunos do curso do 1.º Ciclo do Ensino Básico ( $M = 21,8$ ;  $DP = 2,65$ ); finalmente, os alunos mais novos são os do curso de Educação de Infância ( $M = 21,7$ ;  $DP = 2,78$ ).

### Instrumentos

Para avaliar as abordagens dos alunos ao estudo, utilizámos o Inventário de Processos de Estudo para universitários de Rosário e colaboradores (2005). O IPE (Univ.) é composto por 12 itens, representativos de dois factores ou dimensões, uma abordagem superficial e uma abordagem profunda, de acordo com as mais recentes tendências da investigação (e.g., Biggs *et al.*, 2001; Chaleta, 2003; Duarte, 2000; Kember, Wong & Leung, 1999; Lozano *et al.*, 1999; Richardson, 1997; Rosário, 1999b; Rosário *et al.*, 2003; Rosário & Almeida, 2005). Cada factor, identificado através da aplicação do IPE (Univ.) é saturado por duas subescalas referentes à intenção e à estratégia (intenção superficial e estratégia superficial, por um lado, e intenção profunda e

estratégia profunda, por outro). Estas subescalas foram identificadas em todos os questionários sobre abordagens à aprendizagem. Os itens são apresentados num formato *likert* de 5 pontos, indicando a frequência de resposta entre 1 (nunca) e 5 (sempre). As abordagens à aprendizagem são avaliadas através da soma das pontuações nas respectivas subescalas. As variáveis sexo e ordenação da opção dos alunos face ao curso foram recolhidas numa ficha organizada para o efeito. A média final do ano lectivo foi elaborada a partir das notas das pautas finais dos alunos.

## Procedimentos

A recolha de informação foi realizada no segundo semestre do ano lectivo 2004/2005 em todas as turmas (22) dos três cursos leccionados na Escola Superior de Educação alvo desta investigação (Educação de Infância, Educação Social e do Ensino Básico do 1.º ciclo), num tempo cedido pelo professor da respectiva disciplina. A aplicação foi feita colectivamente em cada turma a todos os alunos presentes nesse dia na aula. Os sujeitos envolvidos responderam voluntariamente após terem sido informados sobre os objectivos da investigação. Foi garantida a confidencialidade das suas respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado no programa SPSS 12.0.

## RESULTADOS

No presente estudo analisámos as diferenças entre rapazes e raparigas relativamente à sua abordagem ao estudo. No quadro 1, podemos observar que os rapazes apresentam uma média na abordagem superficial ( $M = 14,3$ ;  $DP = 3,21$ ) superior à das raparigas ( $M = 12,1$ ;  $DP = 3,56$ ) na realização das tarefas, sendo que esta diferença de médias se afigura estatisticamente significativa  $F(2,640)=6,7$ ,  $p < .005$ .

**Quadro 1 – Diferenças na distribuição dos alunos pelas abordagens à aprendizagem em função do sexo**

		N	Média	D. P.
Abordagem Superficial	Masculino	18	14,3	3,21
	Feminino	622	12,1	3,56
	Total	640	12,1	3,57
Abordagem Profunda	Masculino	18	19,1	2,70
	Feminino	623	20,6	3,48
	Total	641	20,6	3,46

Como podemos observar através do quadro 1, apesar de as raparigas utilizarem mais a abordagem profunda ( $M = 20,6$ ;  $DP = 3,48$ ) do que os rapazes ( $M = 19,1$ ;  $DP = 2,70$ ) na realização das tarefas, esta diferença não é estatisticamente significativa  $F(1,640) = 3,35$ ,  $p = n.s.$  Convém ressaltar que a amostra dos rapazes é muito pequena (18) comparada com a das raparigas (622). Podemos, pois, concluir que a diferença, nesta amostra, não é estatisticamente significativa tal como é referida na literatura (Biggs, 1982; Clarke, 1986; Watkins & Hattie, 1981; Zeegers, 2001).

No quadro 2 estão patentes os valores da utilização das abordagens superficial e profunda relativamente aos alunos dos três cursos que foram alvo do nosso estudo. Quanto à abordagem superficial, podemos constatar que os alunos do curso de Educação Social ( $M = 13,2$ ;  $DP = 3,80$ ) são os que mais utilizam esta abordagem no seu estudo, seguidos dos alunos do curso de Educação de Infância ( $M = 11,8$ ;  $D = 3,47$ ), e, por último, dos do curso do 1.º Ciclo do Ensino Básico ( $M = 11,5$ ;  $DP = 3,20$ ). É de salientar que estas diferenças entre os alunos na sua abordagem à aprendizagem em função do curso são estatisticamente significativas  $F(2,641) = 12,90$ ,  $p < ,001$ .

**Quadro 2 - Distribuição dos alunos pelas abordagens à aprendizagem em função do curso**

		N	Média	D. P.
Abordagem Superficial	Ed. Social	198	13,2	3,80
	Ed. De Infância	265	11,8	3,47
	Ensino Básico	177	11,5	3,20
	Total	640	12,1	3,57
Abordagem Profunda	Ed. Social	198	19,9	3,35
	Ed. De Infância	266	20,9	3,63
	Ensino Básico	177	20,8	3,25
	Total	641	20,6	3,46

No que diz respeito à abordagem profunda (cf. quadro 2), podemos verificar que os alunos do curso do Ensino Básico ( $M = 20,8$ ;  $DP = 3,25$ ) utilizam abordagens à aprendizagem mais profundas, seguidos dos alunos do curso de Educação de Infância ( $M = 20,9$ ;  $DP = 3,63$ ), e, finalmente, dos do curso de Educação Social ( $M = 19,9$ ;  $DP = 3,35$ ). É também de salientar que estas diferenças são estatisticamente significativas  $F(2, 640) = 5,25$ ,  $p < ,005$ .

Conjuntamente, estes dados sugerem que o curso de Educação Social apresenta as médias mais elevadas na abordagem superficial e as médias mais baixas na abordagem profunda. Uma vez que as abordagens à aprendizagem adoptadas pelos alunos são responsivas ao contexto académico, seria interessante que os professores desta licenciatura analisassem estes dados no sentido de compreenderem os motivos escolares que estão



a montante da opção destes alunos. As médias de entrada dos alunos desta licenciatura (13,3) foram as mais baixas da escola, o que também pode ter contribuído para este resultado. No entanto, sabemos que a opção por uma determinada abordagem à aprendizagem é influenciada pelo processo de ensino, mas também pela tipologia de avaliação e de organização curricular da licenciatura (Rosário, 1999a; Hernández, *et al.*, 2005; Oliveira, 2005). Por exemplo, o facto de estes alunos terem mais cadeiras na mesma carga horária que os restantes alunos desta Escola pode contribuir para uma certa dispersão dos seus esforços e recursos académicos, promovendo a sua opção por abordagens mais superficiais à aprendizagem para cumprir os requisitos mínimos exigidos nas cadeiras. Contudo, e apesar da plausibilidade desta hipótese explicativa, os alunos de Educação de Infância apresentam uma geometria curricular semelhante e perfis de abordagem à aprendizagem diferenciados. Por este motivo, têm de ser procuradas razões para compreender as abordagens dos alunos do curso de Educação Social, quer nos níveis motivacionais dos alunos, quer na gestão curricular, quer ainda na organização dos métodos e sistemas de ensino utilizados neste departamento. Os dados relativos às outras duas licenciaturas indicam, com uma ligeira diferença, resultados mais elevados na abordagem profunda e mais baixos na abordagem superficial, o que sugere que estes alunos compreenderam que as exigências percebidas no contexto académico os urgiam a adoptarem abordagens à sua aprendizagem mais qualitativas para fazerem face aos desafios escolares. No entanto, as médias na abordagem superficial destes alunos não são residuais o que deveria ser, apesar de tudo, um tópico de análise e reflexão educativas dos professores destas licenciaturas. Todo este manancial de informação, que deve ser alvo de elaboração e análise pelos responsáveis na instituição, sugere que os diferentes actores do processo, professores e alunos repensem as razões que podem estar a montante destas opções dos alunos face à sua aprendizagem.

**Quadro 3 – Diferenças na distribuição dos alunos pelas abordagens ao estudo em função do ano de escolaridade.**

	N	Média	D. P.	
Abordagem Superficial	1.º	154	11,4	2,93
	2.º	152	12,5	3,57
	3.º	168	12,3	3,81
	4.º	166	12,4	3,77
	Total	640	12,1	3,57
Abordagem Profunda	1.º	154	20,8	3,36
	2.º	152	20,3	3,76
	3.º	168	20,6	3,41
	4.º	167	20,7	3,34
	Total	641	20,6	3,46

O quadro 3 mostra-nos os resultados dos alunos do 1.º ao 4.º ano relativamente à abordagem superficial e profunda. No que diz respeito à primeira, podemos constatar que os mais superficiais são os alunos do 2.º ano ( $M = 12,5$ ;  $DP = 3,57$ ), seguidos dos do 4.º ano ( $M = 12,4$ ;  $DP = 3,77$ ), posteriormente dos do 3.º ano ( $M = 12,3$ ;  $DP = 3,81$ ), e, por último, dos alunos do 1.º ano, que apresentam os valores mais baixos relativamente à abordagem superficial ( $M = 11,4$ ;  $DP = 2,93$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa  $F(2,640) = 3,37$ ,  $p < .005$ ). Este resultado difere da maioria dos estudos realizados, como por exemplo, o de Watkins e Hattie (1981) no qual a abordagem à aprendizagem profunda era a mais predominante, à medida que os alunos avançavam no curso. Relativamente à opção por uma abordagem profunda, há diferenças entre os anos do curso, mas estas diferenças não são estatisticamente significativas. Contudo, os alunos que apresentam um valor mais elevado nesta abordagem são os do 1.º ano ( $M = 20,8$ ;  $DP = 3,36$ ); seguidos dos alunos do 4.º ano ( $M = 20,7$ ;  $DP = 3,34$ ), dos do 3.º ano ( $M = 20,6$ ;  $DP = 3,41$ ); e, finalmente, dos alunos do 2.º ano com os valores mais baixos ( $M = 20,3$ ;  $DP = 3,76$ ). Pelos resultados apresentados, concluímos que a abordagem profunda vai diminuindo ao longo do curso enquanto a abordagem superficial segue o percurso inverso. Os alunos que mais recorrem à abordagem superficial são os do 2.º ano. Estes dados sugerindo que os alunos vão adoptando abordagens à aprendizagem mais superficiais ao longo do percurso escolar, sendo o pico no segundo ano, deve ser um motivo de análise na instituição. Como estão estes alunos a percepcionar as exigências deste contexto académico? Por que motivo baixam o seu investimento na tarefa? De que modo as actividades curriculares do 2.º ano podem estar a contribuir para a o incremento de uma abordagem mais superficial e o decréscimo da abordagem às tarefas académicas? Estes são apenas alguns exemplos de questões que podem orientar a análise e discussão destes resultados.

**Quadro 4 - Diferença nas abordagens à aprendizagem em função das opções de curso**

	N	Média	D. P.	
Abordagem Superficial	1.ª	522	12,0	3,48
	2.ª	79	12,6	3,73
	3.ª	17	13,9	3,78
	Total	618	12,1	3,54
Abordagem Profunda	1.ª	523	20,7	3,39
	2.ª	79	19,9	3,72
	3.ª	17	18,7	2,71
	Total	619	20,6	3,44

No quadro 4 podemos verificar o impacto da opção de entrada dos alunos em determinada licenciatura na 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> ou 3.<sup>a</sup> opção na abordagem à aprendizagem utilizada. Os dados sugerem que os alunos que entram no curso na sua primeira escolha utilizam menos a abordagem superficial ( $M = 12,0$ ;  $DP = 3,48$ ), do que os colegas que o fazem na segunda escolha ( $M = 12,6$ ;  $DP = 3,73$ ); e, finalmente, do que aqueles alunos que entram no curso na 3.<sup>a</sup> opção ( $M = 13,9$ ;  $DP = 3,78$ ). É de salientar que estas diferenças de médias da abordagem superficial em função da opção dos alunos são estatisticamente significativas  $F(2,639) = 3,17$ ,  $p < .005$ ). Coerentemente, os alunos que entram nos cursos na 1.<sup>a</sup> opção adoptam mais uma abordagem profunda ( $M = 20,7$ ;  $DP = 3,39$ ); seguidos pelos da 2.<sup>a</sup> opção ( $M = 19,9$ ;  $DP = 3,72$ ); e, finalmente, pelos da 3.<sup>a</sup> opção ( $M = 18,7$ ;  $DP = 2,71$ ). Verificamos, também, que estas diferenças de médias são estatisticamente significativas  $F(1,639) = 4,58$ ,  $p < .005$ . A partir destes resultados, podemos afirmar a importância de conhecer a opção de entrada dos alunos num determinado curso, pois, como podemos verificar, este facto influencia o modo como os alunos efectuem as suas tarefas e o seu estudo, optando por uma determinada abordagem à aprendizagem. Neste sentido, seria importante que as diferentes licenciaturas que acolhem estes alunos, nas suas actividades de “boas-vindas” e integração dos alunos do 1.<sup>o</sup> ano, tivessem em consideração estes dados e organizassem cursos ou seminários de promoção de competências de trabalho e de auto-regulação da aprendizagem de modo a redireccionar os esforços dos alunos no sentido desta nova etapa escolar. Podemos ainda verificar uma correlação próxima entre as médias dos resultados académicos dos alunos e a abordagem à aprendizagem utilizada, no sentido em que quanto mais elevada for a média final menor é a média na abordagem superficial ( $r = -.171$ ;  $p < .001$ ) e maior a abordagem profunda ( $r = .189$ ;  $p < .001$ ). Estes valores são estatisticamente significativos.

**Quadro 5 – Médias das notas finais dos alunos nos cursos Analisados**

	N	Média	D. P.
Ed. Social	108	13,3	1,26
Ed. de Infância	209	14,0	1,36
Ensino Básico	153	14,1	1,41
Total	470	13,9	1,39

Observando este quadro 5, podemos chegar à conclusão de que há diferenças estatisticamente significativas entre as médias das notas finais e os cursos que os alunos frequentam. Assim, podemos constatar que os alunos do curso de Educação Social são os que apresentam médias finais mais baixas ( $M = 13,30$ ;  $DP = 1,26$ ), sendo este valor

---

estatisticamente significativo  $F(2,641) = 14,73, p < ,001$ ). Os alunos do curso de Educação de Infância apresentam médias superiores às dos alunos do Curso de Educação Social, mas inferiores aos alunos do curso do Ensino Básico do 1.º ciclo ( $M = 14,02$ ;  $DP = 1,36$ ). Esta diferença também é estatisticamente significativa  $F(2,641) = 14,73, p < ,001$ . Finalmente, os alunos do curso de Ensino Básico do 1.º ciclo são os que apresentam médias mais elevadas ( $M = 14,19$ ;  $DP = 1,41$ ) sendo esta diferença também estatisticamente significativa  $F(2,641) = 14,73, p < ,001$ . A média dos resultados dos alunos da amostra cifra-se em ( $M = 13,91$ ;  $DP = 1,39$ ). Conjuntamente, estes dados deveriam ser motivo de reflexão para os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o sistema de ensino não conseguiu alterar o perfil de entrada destes alunos. Os alunos que concorreram com melhores médias de entrada (por exemplo, Educação de Infância) são os que no final do primeiro ano estão a apresentar notas superiores, o mesmo ocorrendo, embora em sentido inverso, com os alunos de Educação Social. Não pensamos que a responsabilidade por tais resultados recaia unicamente sobre a Escola e seu corpo docente, defendemos o papel fundamental do aluno na construção do seu processo de aprendizagem, mas, globalmente, estes dados devem ser alvo de análise por parte do corpo docente e dos órgãos de gestão no sentido de tentar compreender os motivos que podem estar subjacentes a estas opções dos alunos para conseguirem promover um ensino de qualidade que alcance níveis de complexidade da informação e de aprendizagem superiores.

## DISCUSSÃO

Como primeira reflexão, relevamos o facto de os resultados indicarem que estes alunos, globalmente, adoptaram uma abordagem profunda ao estudo. Contudo, a percentagem de alunos que adoptaram uma abordagem superficial é elevada e aumenta ao longo do percurso académico destes alunos ao invés do que seria desejável, o que deve ser um motivo de análise por parte da instituição. No pressuposto de que as abordagens à aprendizagem são responsivas ao contexto, é importante investigar em que medida as estratégias de ensino e as metodologias adoptadas pelos docentes favorecem a eclosão desta abordagem à aprendizagem, uma vez que seria desejável promovermos nos alunos uma atitude de exigência e de qualidade no estudo. Estes comportamentos investidos no trabalho académico pressupõem níveis de autonomia e de responsabilidade pessoais que devem ser trabalhados na Universidade como nos impelem as propostas do “Processo de Bolonha”. Os professores desejam que os seus

---

alunos aprendam a analisar as matérias e os processos investigados, avaliem criticamente as soluções propostas para os problemas do mundo físico e social e sejam capazes de aplicar as ideias aprendidas na instrução formal aos problemas e desafios que vivem fora das salas de aula. Podemos inclusive sugerir que, universalmente, os docentes almejam que o estudo dos diferentes conteúdos académicos modifique qualitativamente as interpretações dos seus alunos sobre o mundo que os rodeia, acentuando o seu compromisso social. No entanto, assumindo que estas preocupações educativas são consensuais e generalizadas entre os educadores, somos confrontados com um conjunto de questões intrusivas às práticas de ensino-aprendizagem: porque é que estas mudanças qualitativas nem sempre acontecem? Para que tal aconteça, o que é preciso mudar no comportamento dos alunos? Nas práticas docentes? Nas metodologias de avaliação? No envolvimento dos pais e familiares na aprendizagem? Na organização da Universidade? Na formação dos docentes?

Os alunos, apesar de serem confrontados com grandes quantidades de informação, nem sempre modificam a arquitectura conceptual dos seus significados. Dito de outra forma, os níveis de complexidade estrutural da compreensão dos alunos da universidade situam-se, não raras vezes, abaixo dos pretendidos, com a conseqüente repercussão nos resultados académicos (Rosário, Núñez & Pienda, em publicação). Mas esta constatação não deve ser o ponto de chegada; como devem estar organizadas as horas de contacto com os docentes para promover competências que preparem os alunos para os desafios que espreitam nas suas vidas? Como aumentar a implicação dos alunos na tarefa? Como melhorar a qualidade das suas aprendizagens? As respostas a estas questões envolvem toda a comunidade universitária. A formação pedagógica dos docentes, uma clarificação do impacto na carreira universitária da componente e do investimento dos docentes nas suas práticas lectivas, o sistema e metodologias de avaliação dos alunos, a oferta diversificada de geometrias de aprendizagem mais interactivas, de oportunidades de tutoria em pequenos grupos para discutir e aprofundar questões são alguns exemplos de aspectos com implicações evidentes na qualidade das aprendizagens que deveriam merecer uma atenção dedicada da academia. “A tarefa fundamental dos professores é conseguir que os alunos se envolvam nas actividades de aprendizagem, alcançando os resultados pretendidos... Convém recordar que aquilo que os alunos realizam é mais importante para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz” (Shuell, 1986, p. 429). O desafio que se coloca aos professores, não só nesta escola, consiste, assim, em fazer com que o maior número possível de alunos adopte a abordagem mais eficaz, isto é, a profunda. Assim, os professores têm a grande responsabilidade de criar ambientes onde os alunos percebam os indutores de uma abordagem profunda, em que possam realizar aprendizagens significativas. Neste sen-

tido, seria importante, e atrevemo-nos a sublinhar, urgente, que também no Ensino Superior se promovessem planos efectivos de formação de docentes de modo a equipar os professores com competências de ensino-aprendizagem que lhes permitam fazer frente às novas exigências curriculares, metodológicas e de avaliação, consignadas nas propostas de “Bolonha” (e.g. a gestão das cadeiras por ECTS ou o menor número de horas de contacto com os alunos) e instalar uma nova cultura no ensino universitário, mais processual, mais investida pelos alunos e menos centrada nos produtos. A característica responsiva das abordagens à aprendizagem, a medida em que representam a resposta dos alunos às exigências académicas percebidas do contexto, é, aliás, o factor que elega este construto como um elemento importante de qualquer avaliação sobre a qualidade das aprendizagens, também no contexto do Ensino Superior. Esperamos que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem dos alunos no ensino superior, sobretudo no momento actual do sistema de ensino universitário em reformulação de currículos e metodologias para dar cumprimento às sugestões de “Bolonha”, promovendo alunos cada vez mais autónomos na sua aprendizagem e, conseqüentemente, responsáveis pela construção do seu próprio saber.

## Referências

- Abalde, E., Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M., Berrocal, E., & Cajide, J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.
- Barca, A., Porto, A. M., & Santorum, R. (1996). Enfoques de aprendizaje y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa. *Revista galega de psicopedagogía*, 13 (9), 57-88.
- Barca, A., Porto, A., & Santorum, (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. Núñez, A. Porto & R. Santorum (Eds), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Beatty, E., Dall'Alba, G., & Marton, F. (1989). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 13.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.
- Biggs, J. B. (1982). Student motivation and study strategies in university and CAE populations. *Higher Education Research and Development*, 1, 33-35.
- Biggs, J. B. (1985). The Role of Meta-learning in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987). The Learning process Questionnaire (LPQ): Manual. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J. B. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn? Using the learning and study Process questionnaires*. Hon Kong: Faculty of Education, the University of Hong Kong.

- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 3-19.
- Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993). *The Process of Learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Chaleta, M. E. (2003). *Abordagens ao Estudo e estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior, Psicologia, Psicologia da Educação*. Universidade de Évora (tese de doutoramento não publicada).
- Clarke, R. M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-220.
- Duarte, A. (2000). *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior* (tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Dyne, A., Taylor, P., & Boulton-Lewis, G. (1994). Information processing and the learning context: an analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 359-372.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33 (2), 213-218.
- Entwistle, N. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. En J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. XV (pp. 156-218). New York: Agathon Press.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London, Croom Helm.
- Entwistle, N., & Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Grácio, M. L. (2003). *Concepções do Aprender em Estudantes em Diferentes Graus de Ensino*. Tese de doutoramento não publicada, Évora: Universidade de Évora.
- Hernández P., F. Clares, P., Rosário, P., & Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández, F., & Maquilón, J. (2000). Enfoques de aprendizaje en alumnos de COU & Reforma que pretenden acceder a la Universidad e alumnos de primer curso de carrera. In *Congrés d'Orientación Universitária*. Barcelona, 15-16 de diciembre de 1998. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 107-125.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40 (1), 99-121.
- Kember, D., Wong, A., & Leung, D. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- Laurillard, D. M. (1979). The process of Student Learning. *Higher Education*, 8, 345-409.
- Lozano, A., Blanco, J., Canosa, S., & Enriquez, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (4), 229-269.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). on qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). on qualitative differences in learning-II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Oliveira, M. C. (2005). *Abordagens à aprendizagem: Uma investigação no Ensino Superior*, Tese de Mestrado não publicada, Braga: Universidade Católica.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Richardson, J. T. E. (1997). Meaning orientation and reproducing orientation: a typology of approaches to studying in higher education? *Educational Psychology*, 17 (3), 301-311.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching Student Learning – Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. The society for research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Rosário, P. (1997). *Abordagens à Aprendizagem dos alunos universitários: Resultados no questionário SPQ*

- de Biggs. In *Actas da V Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Apport, 101-117.
- Rosário, P. (1999a). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Minho: Instituto de Inovação e Psicologia.
- Rosário, P. (1999b). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: teoria, Investigação e Prática*, 4 (1), 43-61.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Baia (Org.). *Psicologia da Educação*. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. N.º 3 (Vol. 4), 273-280.
- Rosário, P., Ferreira, J., & Cunha, A. (2003). Ensinar e Aprender: Leituras Centradas no Professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. VII, 1, 157-175.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & Pienda-González, J. (no prelo). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J., González Pienda, J., Almeida, L., Soares, S., & Rúbio, M. (2005). El Aprendizaje Escolar Examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs *Psicothema*, 17, 1, 20-30).
- Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions. *Reports from the Department of Education*, n.º 76. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Tait, H., & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Watkins, D. A., & Hattie, J. (1981). The internal structure and predictive validity of the inventory of learning processes: some Australian and Filipino data. *Educational Psychology Measurement*, 41, 511-514.
- Zeegeers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.