

As Abordagens à Aprendizagem de Estudantes da Universidade do Algarve

Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas¹
Fernando Ribeiro Gonçalves²

Resumo

No presente capítulo abordamos a forma como alguns estudantes do Ensino Superior aprendem, partindo das estratégias que operacionalizam as suas motivações para o estudo e para a aprendizagem.

Ao concebermos o estudante do Ensino Superior como pertencente a um grupo específico em desenvolvimento, importa, primeiro que tudo, compreender *quem é* esse estudante, para depois partirmos para a análise das diferentes abordagens à aprendizagem utilizadas pelos estudantes universitários.

Neste sentido, começamos com algumas reflexões sobre o conceito de jovem adulto, para depois analisarmos, com base no modelo de avaliação da aprendizagem de John Biggs, as diferentes abordagens à aprendizagem utilizadas por um grupo de estudantes da Universidade do Algarve.

Palavras-chave: jovem adulto; estudante do ensino superior; abordagens à aprendizagem; motivos e estratégias; factores de presságio, processo e produto; abordagem superficial, profunda e de alto rendimento

¹ Investigadora no Observatório Permanente para a Qualidade de Ensino – Universidade do Algarve. Assistente no Departamento de Ciências da Educação e Sociologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

² Coordenador do Observatório Permanente para a Qualidade de Ensino – Universidade do Algarve. Professor Associado no Departamento de Ciências da Educação e Sociologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

1. Conceptualização do Estudante do Ensino Superior

Um dos aspectos que importa considerar remete para a heterogeneidade que caracteriza os estudantes do Ensino Superior, tendo em conta que são oriundos de diferentes estratos socioculturais, de vários grupos etários e géneros, e apresentam níveis de aprendizagem diversificados, percursos escolares, classificações de entrada, objectivos e expectativas diferentes (Braga da Cruz *et al.*, 1995; Gago *et al.*, 1995; Nico, 1996).

Entendemos que a experiência universitária proporciona uma enorme variedade de oportunidades, que surgem num contexto designado de privilegiado quanto a processos de transformação pessoal. Esta observação é tanto mais visível se tivermos presente o facto de um número cada vez maior de indivíduos frequentar o Ensino Superior (Barreto, 1996), daí que estejamos na presença de uma população com características muito especiais que importa investigar e conhecer.

Se tomarmos como referência o termo “*college student development*” (desenvolvimento do estudante do ensino superior – politécnico e universitário), encontramos na literatura um vasto conjunto de teorias e modelos que descrevem e explicam as mudanças e as características que é possível observar nos jovens e nos adultos que frequentam o Ensino Superior.

De referir as teorias e modelos desenvolvimentais, por se centrarem na observação dos resultados e na natureza da mudança, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, moral, da identidade, entre outros. O objectivo é estudar as dimensões e a estrutura do desenvolvimento, tendo em vista a análise dos efeitos a nível individual, pelo que se identificam com as teorias dos estádios de desenvolvimento. Estas teorias influenciaram grandemente o movimento que se gerou em torno do estudante do Ensino Superior, sendo de destacar as perspectivas de Levin (1936), Piaget (1952) e Erikson (1968).

Para Ferreira e Hood (1990), observam-se alterações no indivíduo ao nível das diferentes áreas de desenvolvimento e é a partir da tomada de consciência das mudanças que se operam que, posteriormente, se produziram várias teorias do desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Chamamos aqui a atenção para os trabalhos de Kohlberg (1971, 1981) acerca do desenvolvimento moral, de Perry (1970) sobre o desenvolvimento intelectual, de Heath (1965), Sanford (1962) e Chickering (1969) acerca do desenvolvimento psicossocial, de Loevinger (1976) sobre o desenvolvimento do Ego e, de Marcia (1966) no âmbito do desenvolvimento da identidade.

Outros modelos, que valorizam o impacto que o meio ambiente exerce sobre a experiência do estudante, procuram analisar as mudanças a partir de variáveis externas ao indivíduo, sendo aquelas entendidas fundamentalmente em termos de organização e/ou contextos de vida.

Uma das expressões mais amplamente utilizada, nos últimos anos, para designar o estudante do ensino superior é a de *jovem adulto*, à qual se associam diversos factores que permitem conceptualizar esta etapa da génese do desenvolvimento, nomeadamente o alargamento da escolaridade, seguido de um adiamento do término da formação escolar e profissional; o prolongamento da dependência económica dos pais, familiares e/ou outras entidades de apoio financeiro; o distanciamento relativamente ao meio familiar de origem; o contacto com meios socioculturais de natureza diversa; e por fim, solicitações de natureza diversa (Pinheiro, 1994).

Para Almeida e Ferreira (1999), a faixa etária do jovem adulto corresponde, na literatura, ao período de frequência do Ensino Superior, cujas tarefas dizem respeito ao desenvolvimento da autonomia, da construção da identidade, do desenvolvimento de ideais e da integridade.

Estamos, pois, na presença de um *período de transição* caracterizado pela existência de dificuldades de natureza diversa, as quais são vivenciadas pelos estudantes e que se concretizam, frequentemente, em elevadas taxas de insucesso. Por outro lado, observam-se mudanças significativas relativamente a estatutos e papéis, interações sociais, sexuais e profissionais; mudanças essas influenciadas por diversos factores como seja o grupo social de pertença, o viver ou não com os pais/familiares, o género, o estado civil, a ocupação profissional (Almeida, Soares & Ferreira, 1999, p. 10).

Na verdade, neste novo período, os estudantes são confrontados com tarefas cada vez mais diversificadas e com um grau de complexidade crescente. Alguns autores (Gonçalves & Cruz, 1988;

Baker, McNeil & Siryk, 1985; Soares, 1998), associam essas tarefas a quatro domínios principais: académico, social, pessoal e vocacional. Se aceitarmos que a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior trás consigo exigências específicas, facilmente percebemos as adaptações que daí advêm aos ritmos e estratégias de aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo. Por outro lado, e no que diz respeito ao domínio social, impõem-se novos padrões de relacionamento interpessoal com a família, os professores e os colegas. Do ponto de vista pessoal, é necessário que o estudante construa uma identidade própria, desenvolva a auto-estima, o auto-conhecimento e elabore uma visão pessoal do mundo. Por último, no que se refere ao domínio vocacional, não devemos esquecer que a Universidade se assume como um espaço privilegiado na construção de uma identidade vocacional, considerando a tomada de decisão, a exploração e o compromisso que deve estabelecer-se.

Aparecem na literatura como *critérios de desenvolvimento adulto* o assumir de responsabilidades no trabalho e na intimidade, acompanhado de um adiamento da entrada no mercado de trabalho, da constituição de família, do assumir da parentalidade, entre outros. Trata-se, pois, de um período de transição que se caracteriza, frequentemente, pela saída de casa para frequentar a Universidade e pela conquista da autonomia, daí que o estudante adie, não raras vezes, o casamento e/ou coabitação, bem como a parentalidade (Prager, 1995).

Por outro lado, se atendermos ao *tempo de duração do Ensino Superior*, as questões que se colocam remetem para a concepção de um novo estágio de desenvolvimento, cujas características são marcadamente diferentes dos estádios anteriores e que se seguem. Neste sentido, podemos afirmar com alguma segurança que os Estudantes do Ensino Superior são adultos, por aquilo que se exige deles em termos de raciocínio; mas também são adolescentes, tendo em conta as expectativas que têm e o tipo de responsabilidades que assumem nesta fase da sua vida. Neste sentido, situar-se-iam num período intermédio entre o não-ser-adolescente e o ser-adulto.

Encontramo-nos, pois, no âmbito das abordagens ao desenvolvimento dos jovens e dos adultos. Contudo, não podemos deixar de referir que a conceptualização do desenvolvimento cognitivo para além da adolescência tem sido alvo de inúmeras críticas. Destacamos aqui o contributo de alguns teóricos neo-piagetianos que assumem o desenvolvimento cognitivo como um modo particular de conceber a própria natureza do conhecimento, remetendo aquele para questões de natureza epistemológica (e.g. Basseches, 1984; Baxter-Magolda, 1992; King & Kitchener, 1983). McAuliffe (1993, *cit. In* Bastos, 1998), comentando os trabalhos de Basseches, Kegan, Kohlberg e Perry, considera que o desenvolvimento adulto consiste num aumento da capacidade do sujeito incorporar novas experiências, o que resulta naquilo que o autor designa de transformação pessoal. Nesta linha de pensamento, observamos relações estreitas entre experiência e conhecimento, entendidos enquanto factores determinantes nas mudanças que ocorrem nos jovens e nos adultos.

2. As Abordagens à Aprendizagem de Estudantes do Ensino Superior

2.1. O Modelo de Avaliação da Aprendizagem de John Biggs

Uma das principais referências que aparece na literatura sobre os processos de aprendizagem dos jovens estudantes do Ensino Superior é John Biggs. De acordo com o autor, o conceito de “Abordagens à Aprendizagem” tem surgido na literatura com significados diversos (Biggs, 1993). Por um lado, autores como Marton e Säljö (1976), definem o construto como um conjunto de processos que o sujeito adopta *a priori* e que determinam os resultados da aprendizagem. Outros autores (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983; Schmeck *et al.*, 1991; Weinstein *et al.*, 1987), falam de uma predisposição dos sujeitos para adoptarem um conjunto de processos sempre que, por intermédio de um questionário, lhes é perguntado como é que concebem as tarefas de aprendizagem.

Se encararmos o conceito como uma predisposição mais ou menos estável dos sujeitos para enfrentarem a aprendizagem, facilmente constatamos a existência de uma relação estreita entre este conceito e o de *estilo de aprendizagem*, na medida em que “as abordagens à aprendizagem que os

alunos referem usar tipicamente são relativamente estáveis face ao tempo e à situação” (Biggs, 1987, p. 93).

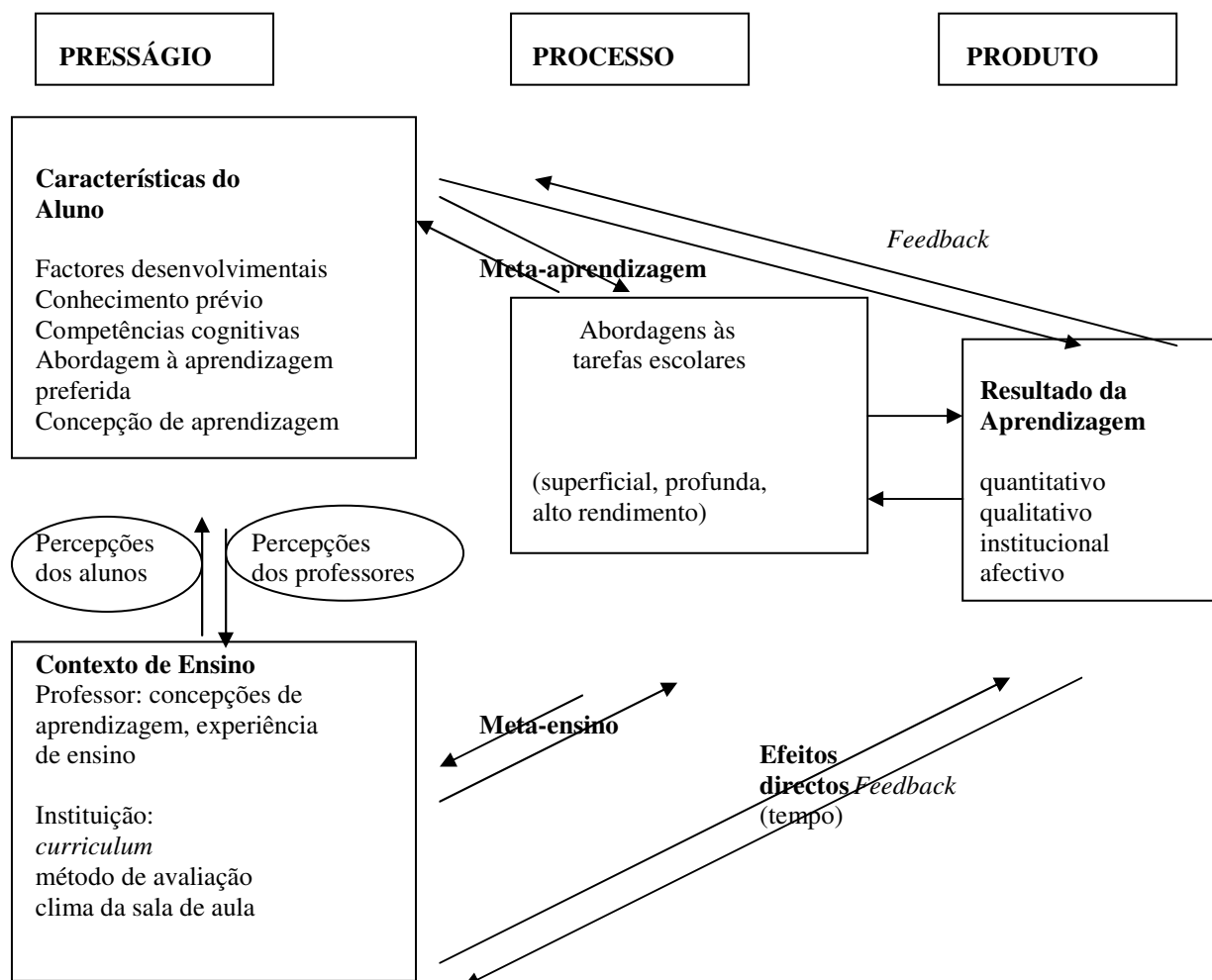
Biggs adoptou o modelo proposto por Dunkin e Biddle (1974) designado de **modelo 3P de aprendizagem** (Rosário, 1999, p. 28), tendo em vista observar o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os autores do modelo começaram por estudar o processo de aprendizagem em termos de funcionamento da sala de aula, tendo observado a existência de três factores determinantes: os factores de presságio, de processo e de produto. Os primeiros – os factores de *presságio* – referem-se às condições prévias existentes, aos aspectos contextuais, sendo determinantes para a acção que se desenvolve na sala de aula. A situação de interacção propriamente dita, remete para os factores de *processo*, os quais reflectem a dinâmica do ensino e da aprendizagem. Por fim, os resultados destes processos, constituem os factores de *produto*, os quais são também amplamente determinados pelos aspectos de natureza contextual previamente existentes (Dunkin & Biddle, 1974; Biggs, 1993, 1996).

Inicialmente, Biggs (1979) concebia o *processo de estudo* dos alunos como “(...) um complexo de tácticas, estratégias e aproximações, que, por sua vez, estavam ditadas por valores e atitudes relevantes para os alunos” (p.266). Neste contexto, enfatiza os aspectos mediacionais do processo de aprendizagem, valorizando a relação existente entre as variáveis de natureza pessoal e relativas à própria instituição, e o rendimento escolar dos alunos (Biggs, 1985).

O Modelo 3P representa, neste contexto, um sistema interactivo onde se observam três componentes (Presságio, Processo e Produto) que tendem a funcionar em equilíbrio permanente (Biggs, 1994). Biggs chama aqui a atenção para a existência de quatro componentes na sala de aula e fala em dois factores de presságio (alunos e contexto de ensino), um de processo relativo aos processos de ensino-aprendizagem e um outro de produto, habitualmente relacionado com os resultados escolares dos alunos.

Para uma melhor compreensão do modelo, passemos à sua representação gráfica.

Figura 1 - Modelo 3P do Ensino e Aprendizagem
(adaptado por Rosário, 1999 de Biggs, 1993, 1996)



As variáveis de Presságio remetem para as relações entre as características do aprendiz e o contexto no qual a aprendizagem ocorre. Quanto às variáveis de Processo, referem-se às abordagens dos alunos às tarefas de aprendizagem propriamente ditas. Por fim, as variáveis de Produto, descrevem os resultados de aprendizagem (Biggs & Moore, 1993; Biggs, 1991). De acordo com Biggs, os factores de *Presságio* são de natureza relativamente estável, existem previamente à situação de aprendizagem propriamente dita e remetem para as características individuais dos alunos, como sejam as suas competências cognitivas, conhecimentos prévios, expectativas e motivações para o estudo, concepções de aprendizagem e percepções sobre a própria instituição escolar (1987, 1993, 1996).

Avancemos com um exemplo concreto da interrelação que é possível observar entre as diferentes categorias: as opções metodológicas dos professores são amplamente influenciadas pelas suas percepções sobre os motivos e as competências dos seus alunos para aprender, repercutindo-se no comportamento destes na sala de aula (Biggs & Moore, 1993).

Para Biggs (1990, 1992), as interpretações que os estudantes fazem da aprendizagem são influenciadas pelas suas próprias ideias e motivações, o que resulta naquilo que o autor designa de actividade metacognitiva ou meta-aprendizagem. Na verdade, os alunos interpretam de forma diferente o contexto em que se inserem, consoante as suas percepções, motivações e conhecimentos prévios. Para o autor (1985, 1987, 1993), o resultado desta actividade seria a opção por uma determinada abordagem à aprendizagem, a qual seria determinante para os resultados escolares dos alunos.

Um dos pressupostos da teoria de Biggs assenta na sua concepção dos *processos* de ensino e de aprendizagem como sendo absolutamente complementares (1989). Para o autor, factores como o modelo e as estratégias de ensino adoptadas, os papéis assumidos pelo professor e pelo estudante, são determinantes para a forma como os alunos abordam a aprendizagem.

A opção por uma determinada abordagem remete sempre para as percepções dos alunos relativamente aos contextos escolares (Biggs, 1992; Ramsden, 1992), das quais resultam diferentes formas de enfrentar as tarefas de aprendizagem, consoante os motivos subjacentes e as estratégias que utilizam. A este propósito, Marton (1988) afirma que “(as abordagens) não são algo que o indivíduo possui e aplica quando necessário, mas representam aquilo que o episódio, a tarefa ou várias situações análogas de aprendizagem representam para o aluno” (p. 75).

No que diz respeito aos factores de *Produto*, remetem habitualmente para os resultados escolares e incluem quatro categorias distintas: *qualitativa* (quão bem se aprende), *quantitativa* (quanto se aprende), *institucional* (classificações académicas) e *afectiva* (sentimentos face às experiências de aprendizagem). Esses resultados são influenciados pelas abordagens dos alunos à aprendizagem (Biggs, 1979, 1989).

Tendo em vista avaliar as relações existentes entre os motivos e as estratégias, as quais caracterizam os diferentes tipos de abordagem à aprendizagem, Biggs construiu o *Study Process Questionnaire (SPQ)* (1987), destinado a alunos do Ensino Superior e o *Learning Process Questionnaire (LPQ)*, para alunos do Ensino Secundário.

Na opinião de Biggs, é possível observar uma combinação entre um conjunto de motivos que orientam a aprendizagem dos alunos e a operacionalização dos mesmos por intermédio de determinadas estratégias de aprendizagem (Ramsden, 1992).

O autor (1979) distingue três dimensões que caracterizam o processo de estudo, defendendo que cada uma integraria uma componente afectiva (relativa aos *motivos*) e uma componente cognitiva (que remeteria para as *estratégias*). De acordo com o autor, apesar de os alunos apresentarem motivos que são relativamente estáveis, estes distinguem-se quando se trata do processo de estudo ou de aprendizagem. Neste sentido, observam-se igualmente estratégias diferentes na operacionalização da componente afectiva. De acordo com Biggs, a relação estreita entre *motivo* e *estratégia* implica que os alunos interpretem as suas motivações pessoais e estejam conscientes dos recursos cognitivos que possuem, os quais lhes permitem enfrentar as tarefas específicas de aprendizagem. O autor (1985) chama ainda a atenção para a necessidade de os alunos utilizarem estratégias metacognitivas, ao planificarem, dirigirem e controlarem os seus próprios recursos cognitivos. Neste sentido, a capacidade metacognitiva do aluno determinaria as condições sob as quais as combinações motivo/estratégia ocorriam.

Biggs (1985) fala em actividade de *meta-aprendizagem* para designar a combinação motivo/estratégia, concebendo-a como um subprocesso da metacognição, na medida em que remete para o conhecimento dos alunos dos seus motivos pessoais e para a capacidade de controlo na escolha e utilização de estratégias de aprendizagem (Biggs, 1985; Biggs & Telfer, 1987). É esta actividade que Biggs designa de Abordagem à Aprendizagem. No seu entender, a *Abordagem à Aprendizagem* seria “(...) o processo de aprendizagem que emerge das percepções dos alunos das suas tarefas académicas, influenciadas pelas suas características pessoais” (1988, p. 185). Neste sentido, o autor considera que “(...) uma abordagem à aprendizagem planificada requer, em primeiro lugar, que os alunos sejam conscientes dos motivos e intenções, dos seus recursos cognitivos e das exigências das tarefas escolares, e em segundo lugar, que sejam capazes de controlar esses recursos e monitorizar os desempenhos consequentes” (*ibidem*, p. 187).

Biggs considera a existência de três *tipos de abordagens à aprendizagem*, que passamos a descrever (1987, 1990, 1993) no quadro 1.

Quadro 1 - Abordagens à Aprendizagem

Abordagem à Aprendizagem	Motivo	Estratégia
--------------------------	--------	------------

Abordagem Superficial	O motivo é instrumental; o aluno tem em vista cumprir com os requisitos mínimos das tarefas; a motivação é extrínseca e as tarefas são desempenhadas utilizando o menor esforço possível; o estudo é orientado para a acumulação de conhecimentos, sem se preocuparem com a compreensão dos mesmos, nem com a atribuição de um significado especial.	A estratégia é reprodutiva e baseia-se na memorização mecânica dos conteúdos; atenção centrada nos aspectos mais importantes, que são reproduzidos com exactidão; processamento passivo da informação.
Abordagem Profunda	O motivo é intrínseco e o estudo é orientado para a satisfação de interesses pessoais e curiosidade sobre as matérias; os alunos experienciam a resolução de problemas em contextos que lhes são pessoalmente significativos.	A estratégia tem em vista a procura de atribuição de um significado; o aluno lê muito, reflecte, relaciona o que lê com conhecimentos que já possui - envolvimento pessoal no acto de aprender; o objectivo é atingir o objectivo final proposto.
Abordagem de Alto Rendimento	O motivo baseia-se na competição e na auto-valorização para obter os melhores resultados escolares, independentemente de o material a aprender ter ou não algum significado especial.	À estratégia está subjacente a organização do tempo e do local de estudo.

No que diz respeito à *Abordagem Superficial*, usualmente relacionada com concepções de natureza quantitativa da aprendizagem, os alunos entendem que quanto mais informações reproduzirem, melhor será a aprendizagem (Biggs, 1993). Ainda que não encarem a tarefa a realizar como um todo com significado (Biggs, 1991), não estabelecendo quaisquer ligações entre as diferentes componentes, os estudantes crêem que a reprodução constitui a melhor forma de estudar. Neste sentido, utilizam estratégias de natureza superficial que frequentemente os ajudam a atingir os objectivos mínimos propostos pelos professores (Tang & Biggs, 1996), ainda que não planifiquem nem se envolvam na resolução das tarefas de aprendizagem. Os alunos revelam-se, tal como afirma Biggs (1979, 1987), pouco criativos na forma como tratam as informações, não questionando, reflectindo ou explorando as informações que recebem. Por outro lado, em situação de sala de aula, limitam-se a aceitar de um modo passivo os conteúdos que os professores lhes transmitem.

Ao contrário da *Abordagem Superficial*, a *Abordagem Profunda* remete, na opinião de Biggs (1980) e Entwistle (1990), para uma perspectiva qualitativa da própria aprendizagem. Biggs (1996) fala neste contexto em motivação intrínseca, aliada à resolução de problemas em contextos significativos para os sujeitos. Especificamente no que diz respeito às tarefas escolares, os alunos exploram os textos como um todo, tentando encontrar relações entre os diferentes conteúdos. O resultado final será fruto de uma análise selectiva da informação. Em termos de estratégias utilizadas, destaca-se a capacidade para integrar as informações novas em conhecimentos previamente existentes, o que passa pela utilização de estratégias metacognitivas. Os alunos efectuam leituras extensivas do material de estudo, empenhando-se na procura de discussões com colegas e com professores. O seu comportamento de estudo pauta-se, deste modo, pela escolha de situações desafiantes (Entwistle & Tait, 1990), com vista à optimização do seu desenvolvimento em termos de aprendizagem (Entwistle & Wilson, 1977; Biggs, 1993). De acordo com Biggs (1992, 1993), este tipo de abordagem centra-se sobretudo no conteúdo das tarefas de aprendizagem. Na opinião de Biggs (1992, 1993) e Schiefele (1991), os alunos gostam do que fazem e investem o seu tempo e esforço no desempenho das tarefas escolares. Os autores consideram que estes alunos actuam a um nível cognitivo qualitativamente superior, ainda que nem sempre se observem resultados escolares muito elevados.

Por fim, no que se refere à *Abordagem de Alto Rendimento*, os alunos têm em vista, acima de tudo, valorizar e fortalecer o seu auto-conceito académico, obtendo, usualmente, resultados escolares

muito elevados (Biggs, 1979, 1992, 1998; Entwistle, 1988; Ramsden, 1992). É esta preocupação com a obtenção de classificações altas que está na base das motivações destes estudantes, levando-os a utilizar estratégias características desta abordagem de alto rendimento. Neste sentido, procuram gerir eficazmente o seu tempo de estudo, concentrando os seus esforços na optimização do ambiente de estudo, na planificação atempada das tarefas escolares, na elaboração de apontamentos, no estudo de acordo com a modalidade de avaliação prevista (Biggs, 1991; Tang & Biggs, 1996). Os alunos estão geralmente conscientes daquilo de que necessitam para obter boas classificações escolares. A saber, a auto-disciplina, a planificação prévia e sistemática das tarefas a desempenhar, e ainda a ocupação do tempo consoante o grau de importância da tarefa (Biggs, 1992). Não obstante, os alunos que utilizam uma abordagem à aprendizagem com as características referidas, parecem conseguir manipular o próprio sistema de avaliação (Biggs, 1987, 1988, 1993), o que se traduz nas recolhas sistemáticas que fazem dos conteúdos e dos critérios de avaliação dos professores (Entwistle, 1988; Entwistle & Ramsden, 1983), bem como na tentativa de construção de uma imagem favorável junto dos docentes (Biggs, 1979, 1990; Entwistle, 1995).

Biggs, em colaboração com Moore (1993), chama a atenção para o facto de não ser possível os alunos utilizarem uma abordagem Superficial, que valoriza a memorização, em simultâneo com uma abordagem Profunda, que remete para a procura do significado das informações recebidas. Na sua opinião, estas duas abordagens são mutuamente exclusivas, em contexto de aprendizagem significativa.

Pelo contrário, a abordagem de Alto Rendimento é utilizada em conjunto com qualquer uma das outras duas. Biggs (1985, 1987, 1988) fala aqui na abordagem “Superficial - Alto Rendimento”, caracterizada pela aprendizagem mecânica, de uma forma organizada, dos conteúdos escolares; e na abordagem “Profunda- Alto Rendimento”, em que os alunos aprendem significativamente e de um modo organizado um conteúdo escolar. De acordo com o autor, os alunos que têm em vista obter boas classificações escolares, valorizando a reprodução de pormenores e detalhes, utilizam uma abordagem Superficial – Alto Rendimento. Por seu turno, os alunos motivados e interessados pelos diversos conteúdos escolares, cujo objectivo é a obtenção de classificações altas, utilizam uma abordagem “Profunda – Alto Rendimento”, ao enfrentarem as tarefas de forma organizada e procurando compreender o significado das mesmas (Biggs, 1987; Tang & Biggs, 1996).

3. Investigação com Estudantes da Universidade do Algarve

No âmbito de um estudo exploratório realizado com estudantes da Universidade do Algarve, foi nosso objectivo avaliar quais as abordagens à aprendizagem que os estudantes utilizavam nas suas tarefas de estudo (Valadas, 2001).

Começamos por caracterizar a amostra de estudantes relativamente às variáveis género, idade, curso, ano e nível sócio-económico. Apresentadas as hipóteses de estudo, partimos depois para a análise e discussão de alguns resultados obtidos com o *Questionário de Processos de Estudo (QPE)*, que constitui uma adaptação (Almeida e Rosário, 2000) do *Study Process Questionnaire (SPQ)* de John Biggs (1987).

Os dados que se apresentam situam-se no quadro de uma investigação mais vasta que pretende avaliar as relações existentes entre as abordagens que os alunos utilizam e o seu rendimento académico.

3.1. Amostra

O nosso estudo incidiu sobre uma parcela da população estudantil da Universidade do Algarve das áreas das Ciências Exactas e Humanas e Sociais, tendo a amostra sido recolhida junto de alunos dos cursos de Matemática e de Línguas e Literaturas Modernas - variante de Estudos Portugueses e Ingleses (estratificados por 1º e 4º anos). A selecção de alunos inscritos em cursos destas áreas encontra justificação na crença de que estes alunos passam por experiências pedagógicas de natureza diversa, o que poderá, de algum modo, ter repercussões na forma como abordam as suas tarefas de estudo.

Chamamos a atenção para o facto de a opção por estudantes da Universidade do Algarve se prender com questões de facilidade de acesso, daí que a nossa amostra seja por conveniência e corte sincrónico, com todas as limitações que possam daqui advir (nomeadamente no que diz respeito à generalização dos resultados). Optámos por um método intencional de amostragem, sendo que a selecção dos participantes não respeitou nenhum procedimento aleatório – os estudantes foram inquiridos em situação de aula normal, pelo que participaram na investigação todos os alunos que se encontravam nas aulas. Não obstante termos tomado esta opção por questões de facilidade de acesso, inquirimos a quase totalidade dos estudantes inscritos nos anos e cursos em questão.

A amostra, constituída inicialmente por 160 participantes, foi recolhida no ano lectivo de 1999/2000 junto de alunos do 1º e do 4º ano das licenciaturas em Matemática (M) e Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Ingleses (LLM – PI), da Universidade do Algarve. Apenas foram considerados válidos 144 questionários dos 160 inquiridos. As razões prendem-se maioritariamente com o facto de os alunos não se terem identificado, o que impossibilitava um contacto posterior para avaliação da variável rendimento académico. Um dos participantes não respondeu à segunda folha do *QPE* e os restantes sete encontram-se a frequentar o 2º e 3º anos das respectivas licenciaturas – pelo que não nos interessavam, na medida em que pretendíamos estudar única e exclusivamente estudantes que se encontrassem a frequentar o 1º e o 4º anos pela primeira vez.

Passamos de seguida à descrição da nossa amostra tendo em conta as variáveis *género*, *idade*, *curso*, *ano* e *nível sócio-económico (NSE)*. A informação sobre estas variáveis foi recolhida através de uma Ficha de Identificação.

Relativamente à variável *género*, a nossa amostra é composta por 144 participantes, dos quais 30 são do sexo masculino (20,8%) e 114 do sexo feminino (79,2%). Pela análise da tabela, verificamos que a maior parte dos participantes são do género feminino, independentemente do ano e curso que frequentam.

Tabela 1 - distribuição dos alunos segundo o género, o ano, o curso

Ano	Género	Curso			
		Matemática		LLM – PI	
		Freq.	%	Freq.	%
1º	Masculino	9	14.8	5	8.2
	Feminino	23	37.7	24	39.3
4º	Masculino	13	15.7	3	3.6
	Feminino	25	30.1	42	50.6

As *idades* dos alunos da nossa amostra distribuem-se entre os 18 e os 46 anos ($M= 22.03$; $D.P.= 4.32$). No 1º ano, as idades dos alunos variam entre os 18 (31.1%) e os 33 (1.6%) anos, encontrando-se a maioria (34.4%) na faixa etária dos 19 anos. No que diz respeito aos alunos que frequentam o 4º ano, a maioria (32.5%) possui 22 anos de idade, numa distribuição em que as idades variam entre os 19 (1.2%) e os 46 (1.2%) anos.

A tabela 2 mostra-nos a distribuição das *idades* por *ano* e por *curso*.

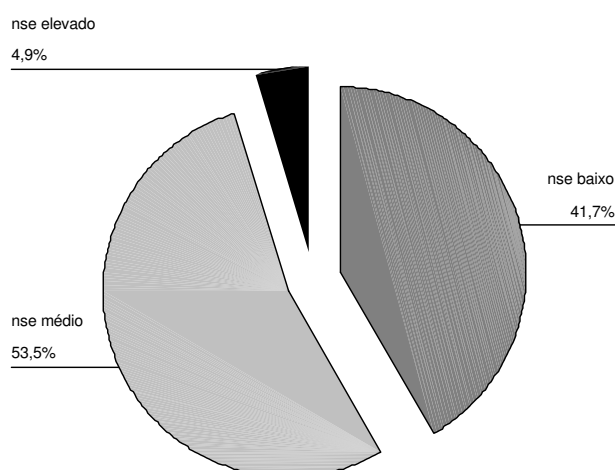
Tabela 2 - distribuição da variável idade por ano e curso

Ano	Curso	Média	D.P.	N
1º	Matemática	19.9	3.0	32
	LLM – PI	19.7	2.8	29
4º	Matemática	24.4	3.6	38
	LLM -PI	23.1	4.5	45

Quanto ao *curso*, foram inquiridos 70 alunos do curso de Matemática e 74 do curso de LLM – PI. Dos 70 alunos de Matemática, 32 frequentam o 1º ano e 38 o 4º ano. No curso de LLM – PI, temos 29 alunos no 1º ano e 45 no 4º ano, o que perfaz os 74 participantes. Dos 61 (42,4%) alunos que frequentam o 1º ano, 29 (47,5%) são do curso de LLM – PI e os restantes 32 (52,5%) do curso de Matemática. Quanto ao 4º ano, inquirimos 83 (57,6%) participantes, dos quais 38 (45,8%) frequentam o curso de Matemática e 45 (54,2%) o curso de LLM – PI.

No que diz respeito à variável *NSE*, os resultados apresentam-se no gráfico que se segue.

Gráfico 1 - distribuição dos alunos segundo o NSE dos pais



A análise conjunta dos indicadores permite-nos concluir que a maioria dos pais dos estudantes pertence ao NSE médio (77). Contudo, uma percentagem bastante elevada de famílias pertence ao NSE baixo (60). Apenas sete famílias pertencem ao NSE elevado.

3.2. Instrumentos de medida das variáveis

Neste estudo, utilizámos o *QPE*, que é um questionário de auto-resposta numa escala tipo *likert* (1-5), composto por 42 itens que permitem, num primeiro nível, obter pontuações para seis subescalas de Motivos e Estratégias de Aprendizagem, relativas às tarefas de estudo e de aprendizagem em geral. Num segundo nível, obtêm-se pontuações para três escalas de Abordagens à Aprendizagem, as quais integram os motivos e as estratégias.

O questionário pretende avaliar o grau e o nível das abordagens à aprendizagem que um estudante do ensino superior utiliza no seu processo de estudo, bem como os motivos e as estratégias que lhes estão subjacentes.

O QPE foi adaptado por Almeida e Rosário (2000), com base do CEPEA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje) que constitui a versão espanhola do SPQ (Barca Lozano, 1999).

A sua aplicação pode ser individual ou colectiva, sendo o tempo de aplicação e correcção variável entre 15 e 20 minutos.

Em termos de objectivos, o questionário pretende avaliar o grau e o nível das abordagens à aprendizagem que um estudante do ensino superior utiliza no seu processo de estudo, bem como os motivos e as estratégias que lhes estão subjacentes. A sua aplicação permite aos alunos um conhecimento preciso das formas de abordar o processo de estudo e de aprendizagem, pelo que a sua utilização é possível enquanto instrumento de diagnóstico educativo com funções de avaliação inicial, como forma de prevenção, ou como avaliação final ou de seguimento. Neste sentido, dá-nos indicadores que nos permitem encontrar formas mais vantajosas de abordar as tarefas de estudo e de aprendizagem, ou ainda melhorar a aprendizagem em geral.

3.3. Procedimentos

O *QPE*, juntamente com a Ficha de Identificação (para as variáveis de caracterização da amostra), foram aplicados no final do 2º semestre do ano lectivo de 1999/2000, tendo sido solicitada a colaboração de alguns docentes, uma vez que as informações foram recolhidas em situação de aula normal. Os docentes responsáveis foram informados previamente dos objectivos do estudo, tendo concordado ceder vinte minutos do tempo de aula para administração dos instrumentos.

Começámos por explicar aos estudantes o objectivo do estudo, apresentando-o como uma investigação a ser realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado. Foi garantida a confidencialidade de todos os dados, bem como o anonimato, para aqueles que não desejassem identificar-se. As instruções foram lidas em voz alta, tendo os esclarecimentos sido também prestados para toda a turma. Informámos todos os participantes, bem como os docentes que colaboraram connosco, de que teriam acesso aos dados da investigação logo que a mesma estivesse concluída.

A participação de todos os sujeitos foi voluntária, não sendo de referir qualquer recusa por parte dos estudantes. Pelo contrário, na generalidade, os estudantes colaboraram prontamente e com interesse. Ainda de referir que o tempo de leitura e preenchimento do questionário (15 a 20 minutos) foi inteiramente respeitado.

3.4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Os resultados que a seguir se apresentam referem-se a uma análise diferencial em que comparámos as motivações, as estratégias e as abordagens à aprendizagem (operacionalizadas em termos de variáveis dependentes), em função do curso e do ano que o estudante frequentava (variáveis independentes). Para tal, recorreremos a uma análise da variância com dois critérios de classificação.

A interpretação dos resultados será efectuada por dimensão em análise, tendo em consideração a dimensão Superficial (Motivação Superficial – Ms; Estratégia Superficial – Es; Abordagem Superficial – AS; Profunda (Motivação Profunda – Mp; Estratégia Profunda – Ep; Abordagem

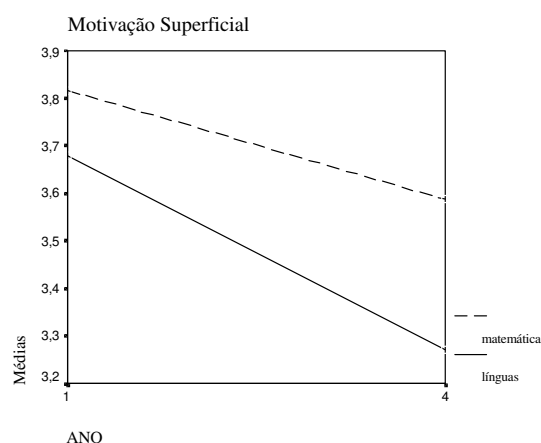
Profunda – AP) e de Alto Rendimento (Motivação de Alto Rendimento – Mar; Estratégia de Alto Rendimento – Ear; Abordagem de Alto Rendimento – AAR).

Tabela 3 - Médias e desvios-padrão para a dimensão Superficial em função do *curso* e do *ano*

Dimensões/ano	Matemática		Línguas		
	Média	DP	Média	DP	
Ms	1º ano	3,82	0,46	3,68	0,46
	4º ano	3,59	0,50	3,27	0,46
Es	1º ano	2,82	0,42	2,73	0,44
	4º ano	2,75	0,45	2,32	0,45
AS	1º ano	3,32	0,35	3,20	0,30
	4º ano	3,17	0,37	2,79	0,38

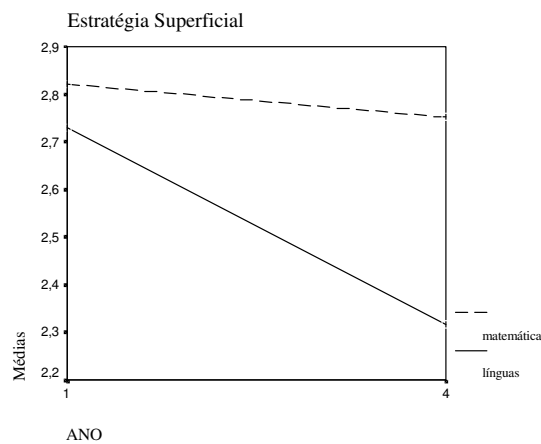
De uma maneira geral, os alunos de Matemática apresentam sempre médias superiores aos alunos de Línguas nas três variáveis consideradas na Tabela 3 (subescalas Motivação e Estratégia Superficial e escala Abordagem Superficial). De igual modo, os alunos do 1º ano apresentam valores médios inferiores nas três variáveis quando comparados com os alunos do 4º ano do mesmo curso. Os resultados da análise de variância efectuada para a Motivação Superficial mostraram um efeito significativo do curso ($F = 8,18$; $p = 0,005$) e do ano ($F = 16,25$; $p = 0,000$), não tendo significado estatístico a interacção entre o curso e o ano ($F = 1,28$; $p = 0,259$). A figura seguinte permite-nos interpretar mais facilmente as diferenças entre as médias relativas a esta subescala.

Figura 2 – Subescala Motivação Superficial em função do *curso* e do *ano*

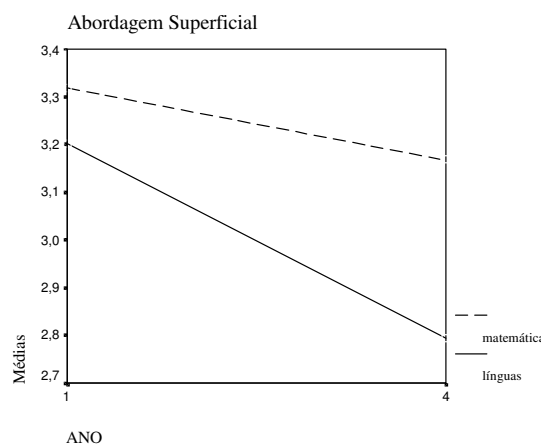


Em ambos os cursos, a Motivação Superficial é mais intensa no 1º que no 4º ano. Embora a interacção entre as variáveis ano e curso não seja significativa, podemos salientar que a diferença entre os dois anos é mais acentuada nos alunos de Línguas do que nos de Matemática.

Os resultados sugerem que são os alunos que frequentam o curso de Matemática os que parecem estar mais motivados extrinsecamente. Por outro lado, de destacar que, dentro de cada curso, se observam diferenças entre anos: os alunos do 1º ano dos dois cursos parecem ter em vista, fundamentalmente, cumprir com os requisitos mínimos das tarefas a desempenhar, considerando que quanto mais informações reproduzirem melhor será a aprendizagem. Esta diferença é mais marcada no curso de Línguas, em que os estudantes inscritos no 4º ano apresentam valores mais baixos, permanecendo contudo a dúvida entre o “trabalhar demais ou falhar” (Biggs, 1990, p. 685).

Figura 3 – Subescala Estratégia Superficial em função do *curso* e do *ano*

No que se refere à Estratégia Superficial, observam-se diferenças significativas ao nível das variáveis curso ($F = 12,19$; $p = 0,001$) e ano ($F = 10,21$; $p = 0,002$), sendo também significativa a interacção entre o curso e o ano ($F = 5,17$; $p = 0,025$). O efeito da interacção deve-se à existência de uma diferença marcada entre os alunos do 1º e do 4º anos de Línguas no uso de Estratégias Superficiais, sendo essa diferença praticamente nula nos alunos de Matemática. Em ambos os anos, os alunos de Matemática utilizam mais frequentemente Estratégias Superficiais no desempenho das suas tarefas do que os alunos de Línguas. Deste modo, os alunos de Matemática parecem crer que a reprodução constitui a melhor forma de estudar, ainda que não encarem a tarefa a realizar como um todo com significado. As diferenças encontradas remetem unicamente para o curso de Línguas, sendo possível concluir que são os alunos do 1º ano a utilizar mais estratégias de natureza superficial que os auxiliam a atingir determinados objectivos mínimos propostos pelos professores. Basicamente, os estudantes apostam na memorização mecânica e no processamento passivo das informações, não estabelecendo quaisquer ligações entre as diferentes componentes e não se preocupando com a planificação das tarefas de aprendizagem.

Figura 4 – Escala Abordagem Superficial em função do *curso* e do *ano*

A análise de variância para a escala Abordagem Superficial permitiu detectar diferenças significativas para o curso ($F = 16,63$; $p = 0,000$), para o ano ($F = 21,48$; $p = 0,000$) e para a interacção entre o curso e o ano ($F = 4,53$; $p = 0,035$). Estas diferenças são no mesmo sentido das encontradas para a Motivação e para a Estratégia Superficiais. Podemos afirmar que os alunos de Matemática apresentam uma Abordagem à aprendizagem mais Superficial que os alunos de Línguas, sendo que essa diferença se acentua nos anos terminais da licenciatura. A figura 4 permite-nos uma melhor visualização destes dados.

Neste sentido, verificámos, uma vez mais, a superioridade dos alunos de Matemática em relação aos de Línguas. Na verdade, estes alunos parecem revelar-se pouco criativos na forma como tratam as

informações, não questionando, reflectindo ou explorando as informações que recebem. Na nossa amostra, este tipo de abordagem, usualmente relacionado com concepções de natureza quantitativa da aprendizagem, caracteriza de uma forma mais marcada os alunos do 1º ano dos dois cursos. Contudo, essa diferença torna-se mais visível no curso de Línguas, em que são os alunos do 1º ano a apresentar maior dificuldade em resolver situações que apelem à capacidade de abstracção, aceitando de uma forma mais ou menos passiva os conteúdos veiculados pelos professores.

Na tabela seguinte apresentamos os valores das médias e dos desvios-padrão para a dimensão Profunda.

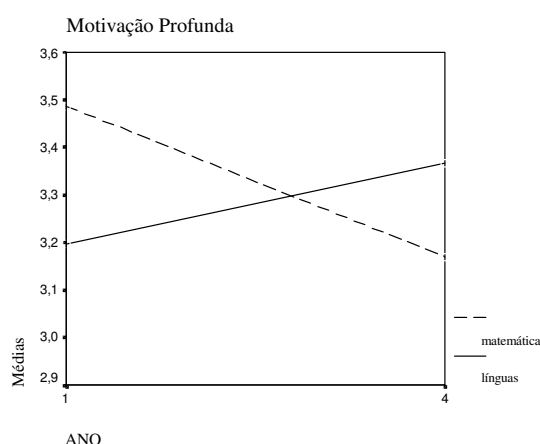
Tabela 4 - Médias e desvios-padrão para a dimensão Profunda em função do *curso* e do *ano*

Dimensões/ano	Matemática		Línguas		
	Média	DP	Média	DP	
Mp	1º ano	3,49	0,63	3,20	0,57
	4º ano	3,17	0,64	3,37	0,59
Ep	1º ano	3,00	0,51	2,90	0,54
	4º ano	2,96	0,62	3,32	0,60
AP	1º ano	3,25	0,50	3,06	0,50
	4º ano	3,07	0,56	3,35	0,53

Isoladamente, as variáveis curso ($F = 0,20$; $p = 0,655$) e ano ($F = 0,48$; $p = 0,488$) não parecem exercer qualquer efeito estatisticamente significativo ao nível da Motivação Profunda.

Por outro lado, observa-se um efeito significativo da interacção ($F = 5,43$; $p = 0,021$): no 1º ano, os estudantes de Matemática apresentam médias superiores aos de Línguas, invertendo-se essa posição entre os alunos do 4º ano (figura 5).

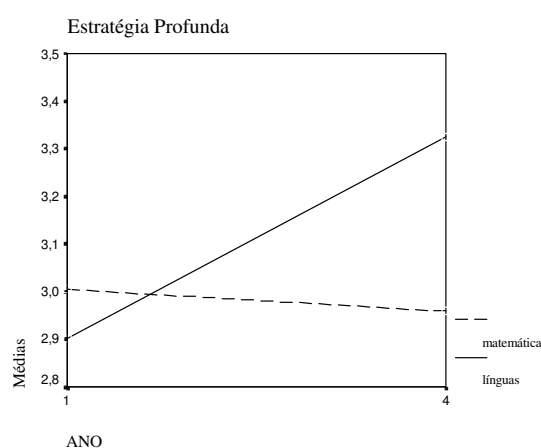
Figura 5 – Subescala Motivação Profunda em função do *curso* e do *ano*



Efectivamente, enquanto que no 1º ano são os alunos do curso de Matemática a apresentarem mais motivações de natureza intrínseca, tendo em vista satisfazer os seus interesses pessoais; no 4º ano a situação inverte-se e parecem ser os estudantes que frequentam o curso de Línguas a demonstrar maior curiosidade sobre as matérias e a procurar experiências de resolução de problemas em contextos pessoalmente significativos.

Os resultados da análise de variância são semelhantes no que respeita à subescala Estratégia Profunda: não se observam diferenças significativas ao nível das variáveis curso ($F = 1,83$; $p = 0,179$) e ano ($F = 3,77$; $p = 0,054$), enquanto que a interacção entre ambas parece ter um efeito significativo ($F = 5,83$; $p = 0,017$). A figura 6 permite apreender rapidamente o sentido das diferenças devidas à interacção entre ano e curso. Enquanto existem diferenças ao nível da Estratégia Profunda entre os alunos do 1º e do 4º anos de Línguas, o mesmo não se observa no curso de Matemática. Por outro lado, se existe uma tendência ligeira para os alunos do 1º ano do curso de Matemática utilizarem mais Estratégias Profundas do que os alunos inscritos no 1º ano de Línguas, essa situação inverte-se de forma muito marcada no 4º ano.

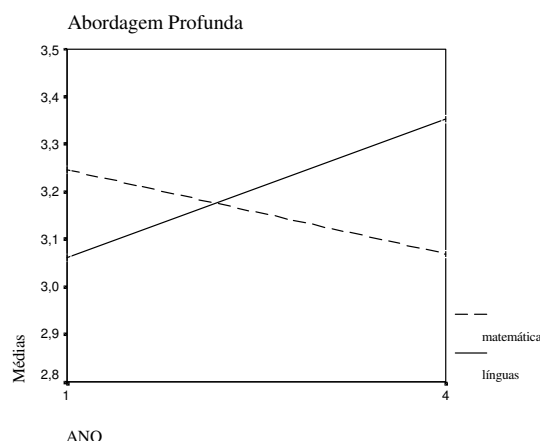
Figura 6 – Subescala Estratégia Profunda em função do *curso* e do *ano*



Ao nível da estratégia que operacionaliza as suas motivações para o estudo e para a aprendizagem, a análise deverá ser efectuada por curso, não se observando diferenças entre anos na Matemática, ao contrário do que parece acontecer nas Línguas. Na verdade, no 1º ano, os estudantes dos dois cursos apresentam capacidades idênticas de integrar novas informações em conhecimentos previamente existentes utilizando, deste modo, estratégias de natureza metacognitiva. Contudo, no 4º ano, os resultados sugerem a existência de diferenças significativas no curso de Línguas, em que aqueles alunos parecem investir mais o seu tempo e esforço no desempenho das tarefas escolares. Efectivamente, são os alunos do 4º ano de Línguas a demonstrar gostar mais do que fazem actuando a um nível cognitivo qualitativamente superior, do que os alunos do 1º ano do mesmo curso. Não obstante, estes alunos nem sempre apresentam níveis de sucesso académico muito elevados, ainda que se preocupem com a análise selectiva da informação e procurem situações desafiantes. Uma análise mais cuidada destes resultados remete para as próprias crenças dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como para os modelos de ensino valorizados.

Como seria de esperar relativamente à escala Abordagem Profunda, a análise de variância apenas registou diferenças significativas na interacção entre o curso e o ano ($F = 6,74$; $p = 0,010$), ao contrário do que se observou em relação à variável curso ($F = 0,31$; $p = 0,582$) e à variável ano ($F = 0,42$; $p = 0,518$).

A análise da figura 7 permite-nos afirmar a existência de diferenças significativas entre os alunos do 1º e do 4º anos dos dois cursos. Enquanto que os alunos do 1º ano de Matemática parecem utilizar mais uma Abordagem Profunda nas suas tarefas de aprendizagem do que os que frequentam o 1º ano de Línguas, observa-se a situação inversa no 4º ano, em que são os alunos de Línguas a utilizarem preferencialmente uma Abordagem Profunda.

Figura 7 – Escala Abordagem Profunda em função do *curso* e do *ano*

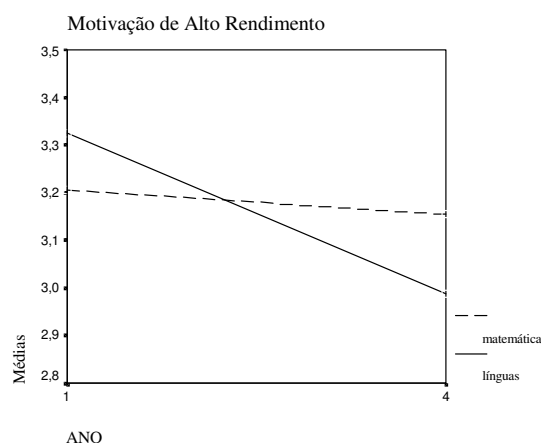
Os resultados sugerem que, no 1º ano, são os alunos de Matemática a demonstrar mais interesse pelas tarefas de aprendizagem e a centrar-se, fundamentalmente, no conteúdo das mesmas, do que os alunos de Línguas. Pelo contrário, no 4º ano, a situação inverte-se e são os alunos de Línguas a optar mais por uma abordagem qualitativa à própria aprendizagem, sendo a diferença mais marcada do que no 1º ano dos dois cursos. Para estes alunos, aprender assume-se como um processo activo que passa pelo envolvimento pessoal e pela atribuição de significados.

Na tabela que se segue apresentam-se os valores relativos à dimensão de Alto Rendimento.

Tabela 5 - Médias e desvios-padrão para a dimensão de Alto Rendimento em função do *curso* e do *ano*

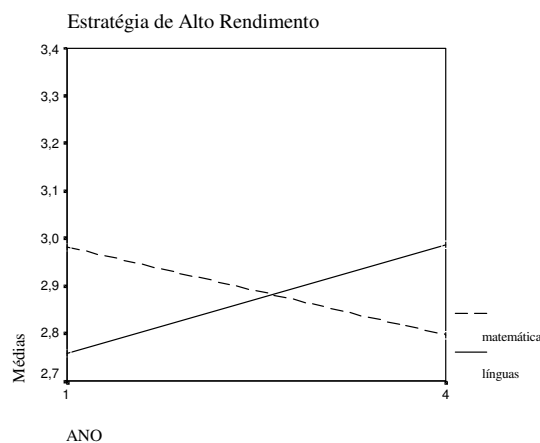
Dimensões/ano	<u>Matemática</u>		<u>Línguas</u>	
	Média	DP	Média	DP
Mar				
1º ano	3,21	0,58	3,33	0,61
4º ano	3,15	0,63	2,99	0,55
Ear				
1º ano	2,98	0,62	2,76	0,47
4º ano	2,80	0,55	2,99	0,58
AAR				
1º ano	3,09	0,48	3,04	0,40
4º ano	2,98	0,51	2,99	0,45

No que diz respeito à Motivação de Alto Rendimento, não se observam diferenças estatisticamente significativas ao nível da variável curso ($F = 0,06$; $p = 0,014$), da variável ano ($F = 3,78$; $p = 0,054$) nem da interacção entre estas duas variáveis ($F = 2,05$; $p = 0,154$).

Figura 8 – Subescala Motivação de Alto Rendimento em função do *curso* e do *ano*

Observámos que no curso de Matemática não parecem existir quaisquer diferenças entre os dois anos estudados, enquanto que os alunos que frequentam o 1º ano do curso de Línguas valorizam mais o fortalecimento do seu auto-conceito académico do que os alunos do 4º ano do mesmo curso. Na base desta motivação estaria uma preocupação com a obtenção de classificações altas, estando os alunos geralmente conscientes daquilo de que necessitam para obter essas mesmas classificações escolares.

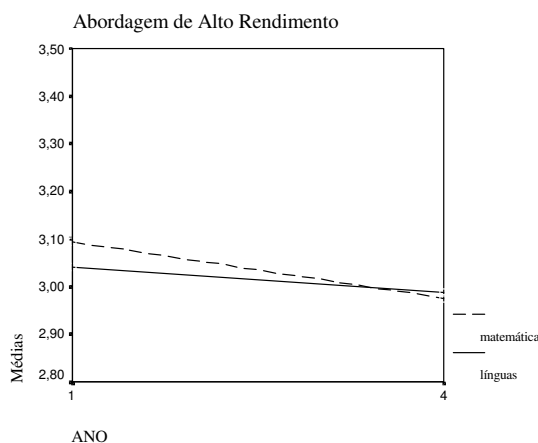
A análise de variância realizada com a subescala Estratégia de Alto Rendimento permitiu-nos encontrar diferenças significativas unicamente no que diz respeito à interação entre curso e ano ($F = 4,79$; $p = 0,030$), sendo que o efeito isolado das variáveis curso ($F = 0,03$; $p = 0,861$) e ano ($F = 0,05$; $p = 0,818$) não reflecte qualquer significância estatística. A figura 9 permite-nos afirmar que enquanto os alunos do 1º ano de Matemática parecem utilizar mais Estratégias de Alto Rendimento do que os alunos que frequentam o 1º ano de Línguas, observa-se o contrário no 4º ano.

Figura 9 – Subescala Estratégia de Alto Rendimento em função do *curso* e do *ano*

Ao nível da Estratégia de Alto Rendimento, no curso de Matemática, são os alunos do 1º ano a operacionalizar as suas motivações através da utilização destas estratégias, enquanto que no curso de Línguas os resultados sugerem precisamente o contrário. Por outras palavras, na Matemática, parecem ser os alunos inscritos no 1º ano a ter mais preocupações com a gestão eficaz do seu tempo de estudo, concentrando os seus esforços na optimização do ambiente de estudo, na planificação atempada das tarefas, na elaboração de apontamentos e no estudo de acordo com a modalidade de avaliação prevista. A situação inversa pode ser observada no curso de Línguas, em que são os alunos do 4º ano a planificar de uma forma prévia e sistemática as tarefas a desempenhar e a ocupar o seu tempo consoante o grau de importância da tarefa apresentando, deste modo, um maior grau de auto-disciplina.

Por último, a análise da escala Abordagem de Alto Rendimento não permitiu encontrar quaisquer diferenças estatisticamente significativas quer no que diz respeito às variáveis curso e ano (respectivamente, $F = 0,65$; $p = 0,798$ e $F = 1,21$; $p = 0,273$), quer ainda à interacção entre ambas ($F = 0,16$; $p = 0,686$).

Figura 10 – Escala Abordagem de Alto Rendimento em função do *curso* e do *ano*



No que se refere à abordagem utilizada, não encontramos quaisquer diferenças significativas nos dois cursos e nos dois anos estudados. De referir que a Abordagem de Alto Rendimento descreve os meios que os aprendizes utilizam para organizar o contexto educacional que os envolve, mais do que o seu envolvimento ou comprometimento com as tarefas de aprendizagem, pelo que remete para a motivação para uma boa performance, associada a “bons hábitos de estudo”.

4. Conclusões Gerais

Começamos esta discussão dos resultados com uma referência às limitações da presente investigação tendo em conta, por um lado, as características da amostra estudada (nomeadamente no que se refere à técnica de amostragem). Chamamos, pois, a atenção para o facto de ser constituída apenas por alunos inscritos no 1º e no 4º anos de dois cursos de licenciatura (Matemática e Línguas), o que dificilmente nos permite uma generalização dos resultados para além do âmbito e do contexto do presente estudo. Por outro lado, de referir que a selecção dos participantes se processou tendo em conta aqueles que estavam presentes na aula quando foram aplicados os questionários, não sendo possível falar numa selecção aleatória (garantia de um maior rigor científico e que possibilita uma maior representatividade da população). Não obstante, os alunos que participaram neste estudo constituem a quase totalidade dos inscritos nos referidos anos e licenciaturas (ainda que o tamanho da amostra não seja muito grande), o que pode constituir uma mais valia se pensarmos em termos de compreensão e explicação das variáveis em estudo neste contexto preciso.

Os resultados encontrados sugerem que os estudantes que integram a nossa amostra parecem apresentar sobretudo Motivações Superficiais na forma como abordam as suas tarefas de estudo, sendo as Motivações de Alto Rendimento as menos frequentes. Neste sentido, as suas motivações para aprender são puramente extrínsecas, uma vez que desejam apenas cumprir com os requisitos mínimos das tarefas a desempenhar, despendendo, para tal, o menor esforço possível. Os estudantes crêem que quanto mais informações reproduzirem, melhor será a aprendizagem, pelo que entendem que a reprodução constitui a melhor forma de estudar.

No que se refere à estratégia que operacionaliza as suas motivações para o estudo e para a aprendizagem, os estudantes parecem utilizar maioritariamente a Estratégia Profunda, em detrimento da Estratégia de Alto Rendimento e da Estratégia Superficial (a menos utilizada). Para

tal, os alunos investem em actividades de leitura e de exploração de textos e obras, de reflexão (individual, com colegas e com professores) e de estabelecimento de relações entre conhecimentos adquiridos. Neste sentido, optam por uma análise selectiva e cuidada da informação, valorizando todos os detalhes do material a ser estudado. De destacar a capacidade para integrar as informações novas em conhecimentos previamente existentes, o que passa pela utilização de estratégias metacognitivas. Na realidade, estes alunos parecem gostar do que fazem e investem o seu tempo e esforço no desempenho das tarefas escolares. Estamos, pois, na presença de uma abordagem mais qualitativa o que faz com que situemos estes alunos num nível cognitivo superior, ainda que nem sempre se observem taxas de sucesso académico muito elevados.

Refira-se ainda que os resultados obtidos nos permitem afirmar que os participantes no presente estudo parecem utilizar, maioritariamente, uma Abordagem Profunda à aprendizagem, centrada sobretudo no conteúdo das tarefas escolares e em experiências com significado pessoal para os indivíduos. Nesta linha, o seu comportamento de estudo parece pautar-se pela escolha de situações desafiantes, tendo em vista a optimização do seu desenvolvimento pessoal em termos de aprendizagem.

Não queríamos deixar de esclarecer que, ainda que possa parecer contraditória a operacionalização de uma Motivação Superficial através da utilização da Estratégia Profunda, na verdade podemos afirmar que ainda que as motivações dos alunos para o estudo sejam meramente extrínsecas, estes parecem ser capazes de contornar esta limitação e envolver-se activa e pessoalmente no acto de aprender. Esta parece ser para os estudantes a melhor forma de responder às exigências do próprio sistema de ensino universitário, atribuindo significados aos conteúdos, procurando relações entre eles e integrando-os nos conhecimentos que já possuem. Neste quadro, os resultados parecem sugerir que os estudantes que integram a nossa amostra enfrentam as tarefas de aprendizagem orientados por uma motivação de natureza superficial que lhes permite responder às exigências exteriores. Ainda que não seja possível falar em motivação com base no interesse pessoal pela realização de aprendizagens significativas, a percepção que os alunos fazem das exigências académicas, faz com que procurem relacionar as informações que recebem do exterior, investindo em actividades de leitura extensiva e de discussão com colegas e professores. Consequentemente, os alunos acabam por optar por uma Abordagem Profunda envolvendo-se pessoalmente e demonstrando interesse pelas tarefas a desempenhar.

Da discussão dos resultados efectuada anteriormente decorrem algumas implicações de naturezas diversas que remetem, nomeadamente, para o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Se entendermos que os estudantes utilizam determinadas estratégias nos seus processos de aprendizagem, as quais funcionam como formas de encorajamento e responsabilização da própria aprendizagem, facilmente consideramos, tal como Biggs, que existe uma relação estreita entre as crenças dos alunos acerca da aprendizagem e a forma como enfrentam as diversas tarefas escolares. Com base na premissa de que se aprende melhor quando se constrói o próprio conhecimento, o que passa pelo envolvimento activo em todo o processo, chamamos a atenção para a necessidade de incentivar os estudantes a construírem formas adequadas de trabalho e a desenvolverem hábitos de estudo. Este entendimento conduz-nos à percepção de que os alunos efectivamente possuem um determinado potencial, que remete para a sua preparação científica e para os hábitos de trabalho e de estudo que possuem e desenvolvem. Neste sentido, consideramos, à semelhança de autores como Ribeiro Gonçalves (2000), que assume especial relevância o desenvolvimento de uma pedagogia universitária que permita maximizar e desenvolver o potencial dos estudantes, a qual deverá passar pela criação de estratégias de potenciação dos mecanismos de apropriação, construção e uso do conhecimento.

É nesta linha de pensamento que consideramos que o processo de ensino-aprendizagem deve ter em conta, por um lado, as características do docente, no que diz respeito ao conhecimento que possui, à forma como ensina e como apresenta a informação (tipo de estratégias que utiliza); e por outro, as características do aluno, quanto a estilos de aprendizagem, sistema de crenças, processos cognitivos, conhecimento que possui dos factos, procedimentos e estratégias que utiliza para aprender, e suas relações com os resultados da aprendizagem. Eventualmente, talvez possamos pensar em criar

novas formas de ensino-aprendizagem, o que deverá resultar na construção de ambientes de aprendizagem estimulantes, desafiantes, flexíveis.

As exigências de natureza diferente com que os estudantes de ensino superior se deparam, nomeadamente em termos curriculares e eventualmente de modelos de ensino, parecem exercer especial influência nas expectativas dos alunos. Importa, pois, não esquecer que o próprio ambiente académico, o estilo de ensino dos docentes, as pressões em termos de trabalho, o tipo de avaliação a que estão sujeitos, constituem elementos facilitadores e motivadores do processo de conhecimento e de aprendizagem. Estamos a falar de variáveis influentes que determinam a integração do estudante do ensino superior na instituição que frequenta e na vida académica em geral, com todas as dimensões que integra, desde a académica à vocacional, passando pela social e pela pessoal.

Há que reflectir sobre aquilo que se espera dos estudantes (o que remete indubitavelmente para as próprias expectativas dos docentes) e da própria instituição, o que passa por uma análise aprofundada dos próprios objectivos do ensino superior em Portugal. Daqui decorrem várias implicações ao nível do trabalho que pode ser empreendido para e com os estudantes, nomeadamente ao nível da formação inicial e que se encontra directamente relacionado com o desenvolvimento lateral de programas de apoio ao estudo e à aprendizagem. Fundamentalmente, o objectivo seria o de criar contextos promotores de aprendizagem, sendo fornecidos os mecanismos necessários a um melhor desempenho das tarefas de estudo e de aprendizagem.

Bibliografia

- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e Rendimento Académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Baker, R., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Barca Lozano, A. (1999). *CEPEA – Cuestionario de Evaluacion de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario*. Manual. (1ª edición), Corunha: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Barreto, A. (Org.) (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Bastos, M. A. (1998). *Desenvolvimento Pessoal e Mudança em Estudantes do Ensino Superior: contributos da Teoria, Investigação e Intervenção*. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Braga).
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1980). Development processes and learning outcomes. In J. Kirby & J. B. Biggs (Eds.). *Cognition, development and instruction*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. (1987). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum (pp. 186-228).

- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.
- Biggs, J. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1992). *From theory to practice: a cognitive systems approach*. Keynote paper, Annual Conference, Higher Education Research and Development Society of Australasia, Gippsland.
- Biggs, J. (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. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 1 (2nd ed.) pp. 319-322. Oxford: Pergamon Press.
- Biggs, J. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: cultural, psychological and contextual influences*, (pp. 45-67), Hong Kong: Cerc and Acer.
- Biggs, J. (1998). Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter? *International Journal of Educational Measurement*, 99, 303-309.
- Biggs, J. & Telfer, R. A. (1987). *The process of learning: psychology for Australian Educators*. Sydney: Prentice-Hall.
- Biggs, J. & Moore, P. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Braga da Cruz, M., Cruzeiro, M. E. Ramos, A., Leandro, E., Nunes, J. S., Matias, N., Pedroso, P., Robinson, M. G. & Cavaco, V. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: situação e problemas de acesso*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum (pp. 21-51).
- Entwistle, N. (1990). Student Learning and Classroom Environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology*, London: Falmer Press (pp. 8-30).
- Entwistle, N. (1995). Frameworks for Understanding as Experienced in Essay Writing and in Preparing for Examinations. *Educational Psychologist*, 30 (1), 47-54.
- Entwistle, N. & Wilson, J. D. (1977). *Degrees of Excellence: The academic achievement game*. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*, London, Croom Helm.
- Entwistle, N. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruivo, B., Ambrósio, T., Silva, C. M., Duarte, T., Teixeira, M., Proença, L., Alves, M. G. & Lisboa, M. (1995). *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- Gonçalves, O. & Cruz, J. (1988). A organização e a implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 1, 127-145.
- Heath, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- King, P., Kitchener, K., Davidson, M., Parker, C. & Wood, P. (1983). The justification of beliefs in young adults: a longitudinal study. *Human Development*, 26, 106-115.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. In C. M. Beck, B. S. Crittenden & E. V. Sullivan (Eds.), *Moral education*. Toronto: University of Toronto Press.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. In R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). New York: Plenum Press.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Nico, J. B. (1996). A entrada na Universidade: vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, vol. II. Braga: Universidade do Minho.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pinheiro, M. R. (1994). O Domínio das Emoções e o Desenvolvimento da Autonomia: contributos para o Estudo do Desenvolvimento Psicossocial do Estudante Universitário. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Prager, C. (1993). Transfer and articulation within colleges and universities. *Journal of Higher Education*, 64(5), 537-554.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ribeiro Gonçalves, F. (2000). Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade. In *Transição para o Ensino Superior* (pp. 111- 117). Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: as “Abordagens ao Estudo” em Alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sanford, N. (1962). *The american college*. New York: Atherton Press.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schmeck, R. R. (Ed.) (1991). Self-concept and learning: the revised Inventory of Learning Processes. *Educational Psychology*, 11 (3), 343-362.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- Tang, C. & Biggs, J. (1996). How Hong Kong students cope with assessment. In D. Watkins & J. Biggs (Eds.). *The Chinese learner: cultural psychological and contextual influences*. Hong Kong: Australian Council for Educational Research (pp. 159-182).
- Valadas, S. (2001). *As Abordagens à Aprendizagem e o Rendimento Académico de Estudantes da Universidade do Algarve*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado).
- Weinstein, C., Schulte, A. & Palmer, D. (1987). *Learning and Study strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, Flor: H & H Publications.