

Novos Públicos do Ensino Superior: Abordagem à Aprendizagem de Estudantes Maiores de 23 Anos

Angélica Maria Reis Monteiro¹, Rita Manuela Almeida Barros² e J. António Moreira³

Resumo

O presente estudo descreve a apropriação que os estudantes fazem das diferentes formas de aprender e de estudar no Ensino Superior. Do ponto de vista epistemológico, a investigação enquadra-se na literatura educacional e desenvolvimental centrada na aprendizagem dos estudantes e sustenta-se no princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida. O *rationale* teórico insere-se na Teoria de Biggs (1987). A amostra é constituída por 64 estudantes do sexo feminino, maiores de 23 anos a frequentar o Ensino Superior. A abordagem à aprendizagem foi avaliada através da escala *Revised two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) (Godoy, 2009), resultante da adaptação realizada para português. Os resultados do estudo revelam que as estudantes adotam preferencialmente um abordagem superficial de aprendizagem e permitem-nos concluir que estas abordagens não são estanques e variam consoante o interesse despertado pelos conteúdos abordados e a necessidade de os aprender, fatores passíveis de serem trabalhados a nível didático-pedagógico.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida; abordagens à aprendizagem; ensino superior

1 Doutora em Ciências da Educação. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto. RECI (Research Unit in Education and Community Intervention), Instituto Piaget. Bolseira de investigação da FCT. Email: angelica.monteiro@gaia.ipiaget.org

2 Doutora em Ciências da Educação. RECI (Research Unit in Education and Community Intervention), Instituto Piaget. UNIFAI/CINTESIS Research Unit, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Email: rita.barros@gaia.ipiaget.org

3 Doutor em Ciências da Educação. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), Universidade de Coimbra. Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO), Universidade Aberta. Email: jmoreira@uab.pt

New Audiences in Higher Education: Approaches to Learning by Students over 23

Abstract

The purpose of this study is to describe how students grasp the various forms of learning and studying in Higher Education. From the epistemological point of view, our research fits into educational and developmental literature focused on the students' learning and is based on the principle of Lifelong Learning. The rationale is based on Biggs's Theory (1987). The cohort consists of 64 female students, over 23 years of age, attending Higher Education. The approach to learning was evaluated by the scale *Revised two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) (Godoy, 2009), resulting from the adaptation made to Portuguese. The results show that students preferentially adopt a superficial approach to learning. The conclusion of this study is that approaches are not watertight, and they vary according to the interest raised by the contents addressed and the need to learn them, factors that can be worked on at teaching and learning levels.

Keywords: Lifelong Learning; approaches to learning; higher education

Nuevos Públicos de la Enseñanza Superior: Aproximación al Aprendizaje en Estudiantes Mayores de 23 Años

Resumen

Este estudio pretende describir las diferentes maneras de aprender y estudiar en la enseñanza superior. Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se enmarca en la literatura sobre educación y desarrollo centrada en el aprendizaje de los estudiantes, y se basa en el principio del aprendizaje a lo largo de la vida. El *rationale* teórico se inscribe en la teoría de Biggs (1987). La muestra está formada por 64 estudiantes de sexo femenino, mayores de 23 años, que cursan enseñanzas superiores. La aproximación al aprendizaje se evaluó mediante la adaptación al portugués de la escala *Revised two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) (Godoy, 2009). Los resultados muestran que las estudiantes adoptan mayoritariamente una aproximación superficial al aprendizaje. Nuestro estudio permite concluir que las aproximaciones no son estáticas, ya que varían según el interés que despiertan los contenidos tratados y según la

necesidad de asimilarlos, factores estos que se pueden trabajar desde el punto de vista didáctico-pedagógico.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; aproximaciones al aprendizaje; enseñanza superior

Introdução

A *Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)*, entendida como um paradigma que emerge no contexto da sociedade de conhecimento e informação, oferece a possibilidade de se perspetivar de forma diferente os fenómenos educativos e facilita a emergência de um quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam nos domínios pessoais, sociais e profissionais.

A *ALV*, ao traduzir-se simultaneamente em agenda política e campo de pesquisa, requer uma reflexão centrada nesta articulação (Pires, 2007). Os contributos da investigação nesta área, com impacto nos processos políticos e nas práticas de aprendizagem, devem oferecer uma análise crítica da sua contextualização social, bem como possíveis projeções do que a *ALV* poderá vir a ser (Olesen, 2006), considerando que o seu futuro encerra ainda indefinições e questionamentos importantes (Jarvis, 2010).

Foi neste sentido que o Programa do XVII Governo Constitucional Português, com o intuito de atrair novos públicos para o Ensino Superior consagrou, em 2006, a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino.

A prossecução de tal objetivo passou pela aprovação de regras que facilitassem e flexibilizassem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reunissem condições habilitacionais específicas. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou o direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, fizessem provas, especialmente adequadas, destinadas a avaliar a sua capacidade para a frequência do Ensino Superior - os *Maiores de 23*.

Este público é constituído maioritariamente por mulheres, que desempenham diversos papéis, com múltiplas responsabilidades, profissionais, familiares e comunitárias. Estas experiências de vida tendem a ser rentabilizadas para potenciar as novas aprendizagens, resultantes preferencialmente de trabalhos com orientação prática, centrados na resolução de problemas. Os aspetos menos favoráveis que pautam a vida destes adultos prendem-se com o afastamento prévio da vida escolar, eventuais experiências negativas prévias e ansiedades que resultam da crença de que a idade

condiciona negativamente a capacidade de aprendizagem. Em contraposição, salienta-se a motivação intrínseca para a aprendizagem e os resultados académicos, tão bons ou até melhores do que os estudantes tradicionais (Oliveira, 2007). Mas tanto aqui como nos processos de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)*, o público é bastante jovem, o que pode colocar entraves em reconhecer competências adquiridas a partir de vidas com poucas experiências e muitas vezes vazias de acontecimentos típicos da adultez socializada (Lima & Afonso, 2006).

Procuramos, pois, neste artigo, descrever a apropriação que estes estudantes, que ingressam por este regime de condições especiais de acesso e ingresso, fazem das diferentes formas de aprender e estudar no Ensino Superior.

Para o efeito, e sustentados no modelo Presságio-Processo-Produto (3P), utilizámos, pois, uma versão simplificada do instrumento *Student Process Questionnaire* (Biggs, 1987), desenvolvida por Biggs, Kember e Leung (2001) - o *Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. Este é um instrumento que avalia a relação entre as características dos estudantes e do contexto de ensino, a abordagem que estes fazem às tarefas de aprendizagem e os resultados de aprendizagem.

O ensino superior em tempo de mudanças

Estamos numa fase em que importantes decisões externas, tomadas principalmente a nível europeu, oriundas do processo de globalização, implicam uma mudança nas estruturas internas das Instituições de Ensino Superior (IES). Tais mudanças são validadas e impostas pela legislação portuguesa que acompanha e que, por vezes, “corre atrás” da criação de condições e do enquadramento formal para o cumprimento das diretrizes europeias.

No ano 2000 foi delineada a “Estratégia de Lisboa”, que corresponde a um conjunto de linhas de ação dirigidas à modernização e crescimento sustentável da economia europeia, através do incremento da produtividade, com base na valorização dos recursos humanos e no modelo europeu de proteção social. Esta estratégia - relançada em 2005 - tinha como objetivo “tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social” (Direção-Geral do Ensino Superior [DGES], 2008, s/p).

Em Portugal, um dos principais desafios lançados pela Comissão Europeia dizia respeito ao aumento da qualificação profissional, da empregabilidade e a aposta

na ALV. O Processo de Bolonha e o Plano Tecnológico enquadram-se nas medidas adotadas pelo governo para superar estes desafios.

Neste sentido, o Decreto-Lei 49/2005 (que alterou a LBSE) estabeleceu os alicerces para que fossem criadas:

- i) as condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao Ensino Superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de Ensino Superior a responsabilidade pela sua selecção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional; ii) a adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos; iii) a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; iv) a adopção do sistema europeu de créditos curriculares. (DGES, 2008, s/p)

As condições especiais de acesso ao Ensino Superior para adultos maiores de 23 anos foram definidas pelo Decreto-Lei 64/2006 e a regulamentação das alterações relativas ao novo modelo de organização do ensino superior foi feita através do Decreto-Lei 74/2006, que oficializou, em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha.

De acordo com o Decreto-Lei nº 74/2006, as mudanças desejáveis no Ensino Superior no âmbito do Processo de Bolonha dizem respeito ao alcance das seguintes metas: a solidificação do Espaço Europeu de Ensino Superior através da mobilidade, da competitividade e colaboração; a centralidade do estudante no processo autónomo de ALV; a aposta na criação de novas oportunidades que espelhem a diversidade sociocultural dos estudantes; a necessidade de certificação de competências e de mecanismos transparentes de regulação e de controlo da qualidade do ensino e, finalmente, a necessidade de as IES se autorregularem internamente a nível financeiro, através da procura de parcerias e de fontes diversificadas de financiamento, devendo a educação, a pesquisa e o desenvolvimento contribuir para o processo de inovação e de criatividade.

Se, por um lado, se observa uma maior responsabilização do estudante pela aquisição de competências e uma maior flexibilidade no seu percurso formativo, por outro lado evidencia-se o encurtamento dos anos de graduação inicial universitária e uma visão mais instrumental da formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho. A este respeito Santos (2004) aponta para uma contradição entre a rigidez da formação universitária e a volatilidade

das qualificações exigidas pelo mercado oriundo da globalização neoliberal da economia. Segundo este autor,

esta contradição foi contornada, por um lado, pela criação de sistemas não-universitários de formação por módulos e, por outro lado, pela pressão para encurtar os períodos de formação universitária e tornar a formação mais flexível e transversal e, finalmente, pela formação permanente. (p. 24)

Do que foi exposto anteriormente depreende-se que haja uma aposta na ALV concretizada em módulos curtos e orientados para o desenvolvimento de competências instrumentais que permitam uma melhor e mais rápida qualificação para o mercado de trabalho, valorizando assim o “saber fazer” em detrimento do “saber ser”, o que pode influenciar a participação dos estudantes em atividades de aprendizagem, principalmente a população adulta que tem de conjugar os estudos com o trabalho e os compromissos familiares. Neste sentido, Lima (2004) e Fragoso (2007) afirmam que o conceito de ALV em Portugal se reduziu a uma visão simplista do capital humano, instrumentalizado sob o princípio da empregabilidade, e dirigido para o mercado de trabalho.

Participação de adultos em atividades de aprendizagem e atitudes face à educação

A questão da participação dos adultos em atividades de aprendizagem envolve uma série de fatores de natureza macrossocial e estrutural, para além de uma decisão individual. Destes fatores destacamos a aprovação social e a necessidade de credibilização da sua imagem perante outros, a nivelção em termos de competências com os pares, a identificação com grupos de pertença e as expectativas face ao processo e resultados de aprendizagem. Desta forma, percebe-se que as motivações para a participação em atividades de aprendizagem assentam em constructos normativos que refletem as influências sociais.

Relativamente, ainda, aos fatores motivacionais que contribuem para a participação dos adultos em atividades de aprendizagem no contexto do Ensino Superior, Yan-Fung e Tsz-Man (1999) evidenciam a importância da influência social neste processo, designadamente as questões que se prendem com as relações de trabalho e com a obtenção de um grau académico, esta última reveladora de um processo explícito de normalização social. Dos fatores expostos, depreende-se que as variáveis de natureza social e profissional terão de ser necessariamente tomadas em consi-

deração na compreensão do fenómeno de participação dos adultos em atividades de aprendizagem, sem esquecermos a importância dos fatores de ordem pessoal e intrínseca aos sujeitos.

Com efeito, a participação em atividades educativas está necessariamente relacionada com as atitudes que os adultos têm em relação à educação e à aprendizagem nesta fase da vida. As atitudes implicam a articulação de componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, que orientam a conduta das pessoas. Estas atitudes possuem, na sua formação, três dimensões: a informação recebida sobre o objeto da atitude, o grupo de referência do sujeito e as suas necessidades pessoais. Assim, as atitudes podem ser mudadas e aprendidas (Lima, 2006; Preston & Feinstein, 2004; Zabalza, 2000).

Darkenwald e Hayes (1988) referem que as mulheres apresentam atitudes mais favoráveis face a situações de aprendizagem. Estas atitudes são também mais facilmente encontradas em famílias com rendimentos mais elevados e em pessoas com níveis educacionais também mais elevados.

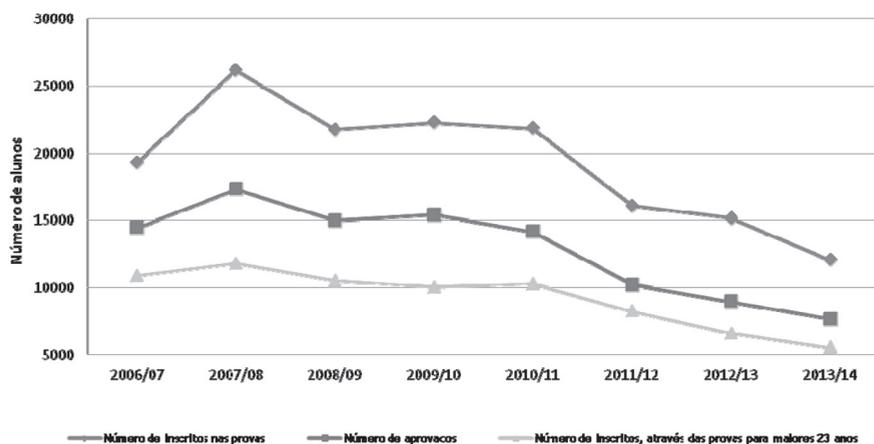
Assim, a análise da participação dos adultos em atividades de aprendizagem terá de integrar, a par das barreiras institucionais e situacionais, as atitudes face a situações de aprendizagem. Também os formatos, âmbitos e modalidades de Educação de Adultos, nos quais se poderão enquadrar ofertas de natureza remediativa/recorrente (associada à educação escolar e à alfabetização), de pendor profissional/ocupacional e de carácter sociocultural e de desenvolvimento comunitário, terão de ser considerados na análise das atitudes face à educação. Nesta lógica, as atitudes que sustentam a participação dos adultos em atividades de aprendizagem no contexto do Ensino Superior, inscritas no âmbito da educação compensatória de adultos, encerrarão particularidades que as distinguem das atitudes facilitadoras ou inibidoras do envolvimento em contextos de formação profissional e de educação cultural ou social de adultos (Loureiro, 2008).

Estudantes maiores de 23 anos: breve enquadramento

A implementação do Decreto-Lei 64/2006, que constituiu uma porta de acesso ao Ensino Superior para os adultos maiores de 23 anos, teve um impacto inicial que rapidamente se desvaneceu.

Os dados apresentados pelo GPEARI/MCTES apontam para um decréscimo, ao longo dos anos, do número de estudantes inscritos no Ensino Superior através das provas para maiores de 23 anos (Gráfico 1). Importa referir que tal decréscimo

também é observado no acesso ao Ensino Superior através de outros regimes de acesso, o que pode ser consequência de uma possível desvalorização da formação universitária em Portugal, em tempo de crise e face aos altos níveis de desemprego observados entre os jovens recém-licenciados.



Fonte: GPEARI/MCTES

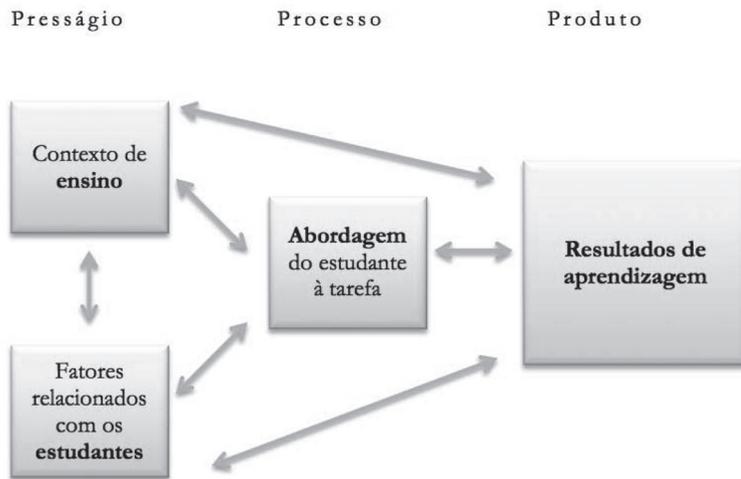
Gráfico 1. Inscritos nas provas > 23.

Relativamente ao perfil de entrada destes estudantes, a investigação desenvolvida por Baptista, Bessa e Carvalho (2009) define-os como pessoas adultas que: abandonaram o percurso escolar sem qualificações e que estiveram afastadas do sistema de ensino durante bastante tempo; detêm responsabilidades familiares e de emprego que são, normalmente, a tempo inteiro; frequentam o Ensino Superior em *part-time*, devido à falta de tempo para conciliarem todos os seus compromissos; são independentes financeiramente; não possuem diplomas de ensino secundário; apresentam motivos de ordem diversa para quererem recomeçar, pela primeira vez, o seu caminho no Ensino Superior, podendo ser mais focados nos objetivos que pretendem alcançar.

De facto, abordar a temática do acesso e da permanência dos adultos no Ensino Superior não é um processo nem linear, nem simples (Papastamatis & Panitsidou, 2009). Trata-se de um processo que, entre outros aspetos, integra as motivações para aprender e a natureza de tais aprendizagens.

Abordagens à aprendizagem no ensino superior: motivação e estratégia

Biggs et al. (2001) apresentam uma visão sistémica das abordagens dos alunos à aprendizagem esquematizada no modelo Presságio-Processo-Produto (3P), conforme o apresentado na Figura 1.



Adaptado de Biggs et al., 2001

Figura 1. Modelo 3P.

O presságio inclui fatores relacionados com os estudantes e com o contexto de ensino que antecedem a ação. Relativamente aos fatores relacionados com os estudantes, estes dizem respeito ao conhecimento prévio, às competências e às abordagens para a aprendizagem. Quanto ao contexto de ensino, este refere-se à natureza do conteúdo que está a ser ensinado, aos métodos de ensino e avaliação, ao clima institucional, e assim por diante.

O processo diz respeito à ação do estudante e à abordagem adotada para a realização da tarefa. Os resultados da aprendizagem podem ser quantitativos, qualitativos e podem ser observáveis através do desenvolvimento de competências.

No modelo apresentado, a reversibilidade das setas dá a entender que o processo ocorre nas duas direções, ou seja, os resultados podem influenciar as abordagens às tarefas e estas podem influenciar o contexto de ensino e os fatores mais diretamente relacionados com os estudantes.

Segundo Biggs (1987) o principal fator diferenciador dos resultados de aprendizagem não seria a capacidade de cognição, mas a utilização de diferentes processos de estudo consoante as “abordagens à aprendizagem”.

Para este autor, tal como foi referido anteriormente, estas abordagens podem ser classificadas como superficiais, profundas e estratégicas ou de alto rendimento.

A abordagem superficial diz respeito a uma postura assente no mínimo de esforço possível, ou seja, o estudante encara a aprendizagem sem o interesse de entender ou de aprofundar os conhecimentos. As principais motivações são extrínsecas, tais como o medo do insucesso e a necessidade de obter uma certificação externa. A abordagem profunda orienta-se pela intenção de o estudante enfrentar em profundidade a tarefa ou o conteúdo a ser aprendido. Para isso, utilizam-se as capacidades cognitivas de alto nível, tais como sínteses, análises, comparações e confrontações, e recorre-se ao próprio repertório cultural e cognitivo, fazendo com que estes estudantes possam atingir um nível transformador e criativo. A abordagem estratégica ou de alto rendimento fundamenta-se na intenção de obter o máximo rendimento ou as melhores classificações por motivações intrínsecas ao sujeito (Biggs, 1987).

A versão mais recente do seu questionário, o R-SPQ-2F, avalia apenas abordagens profundas e superficiais. A Tabela 1 apresenta as principais características destas abordagens.

Tabela 1

Abordagens à aprendizagem

Abordagem	Motivo	Estratégia
Superficial	Extrínseco	Centrar-se em determinados pormenores e reproduzi-los
Profunda	Intrínseco	Maximizar a compreensão: ler em profundidade, discutir e refletir.

Adaptado de Biggs, 1987.

Contudo, para Biggs et al. (2001) o estudante não pode ser categorizado como “superficial” ou “profundo” com base em respostas SPQ, uma vez que estas abordagens não são determinísticas nem estáveis. As respostas SPQ variam em função das características individuais e do contexto de ensino.

Metodologia

Com o objetivo de descrever as abordagens à aprendizagem que os estudantes maiores de 23 anos privilegiam no Ensino Superior, realizámos um estudo de carácter transversal, com recurso a metodologia quantitativa, privilegiando a perceção subjetiva dos jovens sobre o seu próprio desenvolvimento.

Amostra

A amostra é constituída por 64 estudantes do sexo feminino a frequentar cursos das áreas de Educação (75%) e Saúde (25%) do Ensino Superior Politécnico. Optámos por uma amostra feminina, essencialmente por duas razões. Primeiro, porque a percentagem de mulheres a frequentar o Ensino Superior é maior relativamente à percentagem de homens, sendo este desequilíbrio mais visível nas áreas dos cursos a que pertencem os nossos sujeitos. Por outro lado, sabemos que são sobretudo as mulheres que acedem ao Ensino Superior por esta via (Oliveira, 2007).

A média de idades é de 33 anos, com um desvio padrão de 8.5. A mediana é de 30.5 anos e a moda 26. A idade mínima é de 23 e a máxima de 61. A esmagadora maioria das estudantes frequenta um curso de licenciatura (81.3%) e as restantes formação pós-graduada. Duas estudantes da amostra foram omissas em relação à sua situação perante o trabalho. Das que responderam, 82.3% afirmam estudar e trabalhar ao mesmo tempo e apenas 17.2% apenas estudam.

Por se tratar de uma amostra não probabilística, selecionada por conveniência, em função da acessibilidade facilitada, não podemos tomá-la como representativa da população portuguesa dos estudantes maiores de 23 anos a frequentar o ensino superior, pelo que os resultados não são passíveis de generalizações, ainda mais reportando-se apenas a estudantes do sexo feminino.

Instrumento de recolha de dados

O inquérito por questionário é constituído por duas partes. A primeira integra aspetos sociodemográficos, designadamente a idade, sexo, nível de ensino, área de ensino (Educação/Saúde) e estatuto profissional. Foi ainda incluída nesta secção uma questão fechada relativa à perceção dos estudantes em relação ao seu desempenho académico, construída a partir da escala de classificação ECTS, inscrita no Sistema Europeu de Transferência de Créditos que sustenta a Declaração de Bolonha (DGES, 2008).

Na segunda parte do questionário, para avaliar as abordagens de aprendizagem foi utilizada a tradução portuguesa da validação brasileira da escala *Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*, realizada por Godoy (2009). Esta opção sustentou-se nas boas qualidades psicométricas evidenciadas pela escala validada. Nesta validação para a língua portuguesa, a escala original foi, inicialmente, sujeita a processos de tradução e retrotradução. Na sua versão final os 20 itens que a constituem são avaliados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, desde “nunca” (1) até “sempre” (5), agrupados em 4 subescalas: *motivação profunda*, *estratégia profunda*, *motivação superficial* e *estratégia superficial* (Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição dos Itens pelas Dimensões de Aprendizagem

MOTIVAÇÃO PROFUNDA	<ul style="list-style-type: none"> - estudar dá-me um sentimento de profunda satisfação pessoal. - qualquer assunto que eu aborde pode tornar-se muito interessante. - considero que estudar assuntos académicos pode ser tão entusiasmante como um livro ou um filme. - estudo a sério, porque considero o assunto interessante. - vou para a maior parte das aulas com questões que quero ver respondidas.
MOTIVAÇÃO SUPERFICIAL	<ul style="list-style-type: none"> - o meu objetivo é ser aprovado com o mínimo de esforço possível. - não considero o meu curso interessante, o que faz com que a minha dedicação seja a menor possível. - descobri que posso obter aprovação na maioria das avaliações, memorizando as partes mais importantes ao invés de tentar entendê-las. - considero desnecessário estudar os assuntos em profundidade. Isto confunde e é uma perda de tempo, quando tudo o que se precisa é de um conhecimento geral sobre os assuntos. - não vejo necessidade em aprender conteúdos que provavelmente não sairão nas provas.
ESTRATÉGIA PROFUNDA	<ul style="list-style-type: none"> - preciso trabalhar bastante um assunto para poder formar as minhas próprias conclusões antes de me sentir satisfeito(a). - considero a maior parte dos novos assuntos interessantes e normalmente dedico um tempo extra para tentar obter mais informações sobre eles. - ponho-me à prova face a temas importantes até os entender completamente. - dedico a maior parte do meu tempo livre a descobrir mais coisas sobre os assuntos interessantes que tenham sido discutidos em diferentes aulas. - dou uma vista de olhos na maioria das leituras sugeridas nas aulas.
ESTRATÉGIA SUPERFICIAL	<ul style="list-style-type: none"> - estudo apenas aquilo que é lecionado nas aulas ou o que consta do programa da unidade curricular. - eu aprendo algumas coisas a memorizar, lendo-as várias vezes até decorá-las mesmo que não as entenda. - geralmente restrinjo o meu estudo ao que é especificamente pedido, porque penso que é desnecessário fazer qualquer trabalho extra. - considero que os professores não devem esperar que os estudantes dediquem uma parte significativa do seu tempo a estudar um assunto que todos sabem que não será avaliado. - considero que a melhor forma de obter aprovação nas provas é tentar lembrar-me de respostas em perguntas semelhantes.

O processo de validação da escala recorreu à análise correlacional, nas quais se destaca a correlação linear, positiva e significativa, entre a motivação profunda e a estratégia profunda e entre a motivação superficial e a estratégia superficial (moderada e baixa, respetivamente). Simultaneamente, registaram-se correlações lineares, negativas e estatisticamente significativas, entre as subescalas motivacionais (motivação profunda e superficial) e entre as escalas estratégicas (estratégia profunda e superficial).

No que diz respeito à consistência interna do instrumento, avaliada pelo *alpha* de Cronbach, observam-se valores semelhantes aos da escala original, no que diz respeito à abordagem profunda ($\alpha=0.76$) e até superiores no que concerne à aprendizagem superficial ($\alpha=0.74$).

A validade de constructo foi também analisada através de uma análise fatorial confirmatória, realizada segundo o Modelo de Equações Estruturais (SEM). À semelhança dos resultados de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias realizadas noutros estudos (e.g., Justicia, Pichardo, Cano, Berbén, & De la Fuente, 2008), a estrutura da versão revista por Godoy (2009) apresenta dois fatores não hierárquicos, distinguindo a abordagem profunda da abordagem superficial, cada uma delas constituída por dez itens. Os índices de ajustamento deste modelo apontaram para um ajustamento mediano (CFI=0.79 e RMSEA=0.07), tendo sido construído um segundo modelo complementar, no sentido de avaliar a dimensionalidade, cujos índices de ajustamento (CFI=1.00, RMSEA=0.00) são muito satisfatórios em relação ao modelo original.

Procedimentos

Recolha de dados

Definido o questionário de recolha de dados e após autorização das Direções das referidas escolas, foi solicitado aos estudantes o preenchimento *online* do questionário, através do Sistema de Gestão de Aprendizagem *Moodle*, apresentado com um carácter facultativo, embora se tenha incentivado à sua participação. Aos participantes no estudo foi garantido o anonimato e a confidencialidade individual dos resultados. Embora toda a comunidade escolar tenha tido oportunidade de participar na investigação, foi residual o número de respondentes do sexo masculino, tal como seria expectável, o que reforçou a nossa opção por estudar a abordagem à aprendizagem de estudantes maiores de 23 anos do sexo feminino.

Adequação do instrumento

Considerando as qualidades psicométricas evidenciadas por este instrumento em língua portuguesa, procedeu-se a adequações do português do Brasil para o portu-

guês de Portugal. As preocupações em termos de equivalência linguística e cultural sustentaram a tradução luso-portuguesa da validação brasileira da escala *Revised two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F), a qual foi da responsabilidade de uma tradutora com dupla nacionalidade.

Tratamento de dados

Para a análise estatística dos dados recolhidos, recorreremos ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Os procedimentos estatísticos adotados referem-se à estatística descritiva.

Resultados

Para descrever as abordagens à aprendizagem das estudantes maiores de 23 anos participantes neste estudo, apresentamos os resultados relativos à perceção do desempenho académico e as abordagens à aprendizagem, de acordo com o modelo teórico adotado.

Quanto à perceção das estudantes maiores de 23 anos em relação ao seu desempenho académico, verificamos, através da tabela 3, uma perceção muito favorável, com 2/3 das estudantes a considerar o seu trabalho em geral sólido, apesar de um certo número de insuficiências, de acordo com o previsto na escala de classificação ECTS, inscrita no Sistema Europeu de Transferência de Créditos que sustenta a Declaração de Bolonha (DGES, 2008).

Tabela 3
Perceção do Desempenho Académico

	Frequência	%	% Cumulativa
Insuficiente	1	1.6	1.6
O desempenho satisfaz os critérios mínimos	2	3.1	4.7
Trabalho razoável, mas com lacunas importantes	8	12.5	17.2
Trabalho em geral sólido apesar de um certo número de insuficiências significativas	25	39.1	56.3
Resultados superiores à média, apesar de um certo número de insuficiências	23	35.9	92.2
Desempenho excepcional, com apenas algumas insuficiências de carácter menor	5	7.8	100.0
Total	64	100.0	

Relativamente às abordagens de aprendizagem, verificamos que as estudantes apresentam uma aprendizagem predominantemente superficial. As medidas

de tendência central relativamente as estas abordagens são apresentadas nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4
Aprendizagem Profunda

N	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
64	2.74	2.80	3.00	.38006	2.00	3.60

Tabela 5
Aprendizagem Superficial

N	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
64	3.52	3.50	3.50	.33969	2.80	4.50

Da análise da componente motivacional das abordagens de aprendizagem verifica-se que a motivação superficial é mais comum entre as estudantes, tal como se pode observar nas tabelas 6 e 7.

Tabela 6
Motivação Profunda

N	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
64	2.78	2.80	3.00	.46912	2.00	3.80

Tabela 7
Motivação Superficial

N	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
64	3.55	3.40	3.40	.42164	2.40	4.80

Também no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, as estudantes maiores de 23 anos recorrem preferencialmente a estratégias superficiais. As tabelas 8 e 9 apresentam os valores das medidas de tendência central relativos às estratégias de aprendizagem, profunda e superficial, respetivamente.

Tabela 8
Estratégia Profunda

N	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
64	2.71	2.70	3.00	.46445	1.80	4.00

Tabela 9
Estratégia Superficial

N	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
64	3.50	3.60	3.60	.42459	2.40	4.80

Todos estes resultados sublinham uma abordagem preferencialmente superficial adotada pelas estudantes da amostra, embora, numa análise dos valores médios item a item, encontremos valores que se enquadram numa abordagem profunda (Tabela 10):

Tabela 10
Abordagem Profunda - Itens

	Itens	Valores médios
Estratégia profunda	- ponho-me à prova face a temas importantes até os entender completamente	4.41
Motivação profunda	- estudo a sério porque considero o assunto interessante	3.63
	- qualquer assunto que eu aborde pode tornar-se muito interessante	3.52

Discussão e conclusões

A valorização do princípio da ALV é acompanhada de uma consciência da necessidade em termos de atualização das competências intelectuais e formativas (Boutsiouki, 2010). Paralelamente, as questões relacionadas com as qualificações profissionais, já defendidas na Estratégia de Lisboa, em 2000, continuam a nortear os esforços de cooperação em termos de educação e formação para a década 2010-2020. Assim, verificámos que estas estudantes orientam as suas aprendizagens em função de pressupostos instrumentais, com base na expectativa de que uma nova oportunidade para prosseguir estudos de nível superior se venha a concretizar numa maior qualidade de vida, conseguida pelo desempenho de uma

atividade profissional mais diferenciada e, portanto, mais bem remunerada e com mais regalias sociais. De resto, esta expectativa é corroborada pelas Políticas Europeias de Ensino Superior, ao sublinharem o papel determinante das qualificações profissionais no desenvolvimento económico e na promoção da coesão social. Os resultados do nosso estudo sublinham esse pendor prático da aprendizagem que se sobrepõe ao gostar de «aprender por aprender», uma premissa consubstanciada no paradigma de *ALV*.

Tratando-se de estudantes situadas claramente na fase de desenvolvimento da adultícia, a maturidade associada às experiências de vida poderia pressupor uma abordagem mais profunda da aprendizagem. No entanto, precisamente porque se situam numa fase da vida em que desempenham outros papéis sociais (e.g. trabalhadora, mãe, esposa, ou outros) (Oliveira, 2007), a expectativa de garantia de maior qualidade de vida, via conclusão de um curso superior, leva-as a adotar uma abordagem mais superficial de aprendizagem. Acresce ao desempenho destes papéis, uma maior capacidade de gestão de tempo e uma maior dispersão em termos de disponibilidade mental para dar resposta às exigências da vida adulta, fatores que pensamos também poderem contribuir para uma orientação mais superficial face à aprendizagem.

A abordagem superficial diz respeito a uma postura assente no “mínimo de esforço possível”, sendo, portanto, reprodutiva e pautando-se pela motivação extrínseca. Este último aspeto afigura-se particularmente relevante no sexo feminino e no caso das mulheres que ingressam no ensino superior mais tarde do que seria esperado.

A perceção positiva do próprio desempenho académico pode significar o cumprimento de uma expectativa pessoal, considerando os desafios inerentes ao ingresso e frequência do Ensino Superior.

A motivação profunda e a adoção de estratégias profundas no que diz respeito ao interesse e à importância atribuída aos conteúdos trabalhados corroboram a teoria de Biggs et al. (2001), na medida em que esta preconiza abordagens não determinísticas e instáveis. Desta forma,

professor e aluno são co-responsáveis pelo resultado, o professor para estruturar as condições da formação, o aluno para se envolver ativamente na sua concretização. Assim, uma abordagem para a aprendizagem descreve a natureza da relação entre o estudante, contexto de ensino, a tarefa e os resultados de aprendizagem. (Biggs et al., 2001, pp. 136-137)

Considerando a reduzida dimensão da amostra, este estudo não é passível de generalizações, mas pode fornecer pistas para investigações futuras, em

outros contextos de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista dos professores, pode promover um conhecimento mais sólido das características dos estudantes maiores de 23 anos, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem. Estas características, não sendo estáticas nem determinísticas, têm implicações em termos de sucesso acadêmico, através de uma maior flexibilização curricular. Ter um maior conhecimento sobre as abordagens à aprendizagem em estudantes do Ensino Superior oferece aos professores uma oportunidade de reflexão sobre a sua prática docente e sobre a responsabilização do estudante pela sua própria aprendizagem. Estudos como este permitem antecipar problemas em termos de desempenho acadêmico, através da compreensão da eficácia diferencial em termos de aprendizagem, que o recurso a tarefas que suscitam diferentes abordagens à aprendizagem pode evidenciar.

No futuro, sugerimos estudos com amostras mais alargadas, não circunscritas a estudantes do sexo feminino, e investigações de caráter longitudinal, que acompanhem o estudante em diferentes etapas do seu percurso académico a nível superior e também na sua (re)inserção no mercado de trabalho. Sugerimos ainda estudos comparativos e correlacionais, sustentados em análises inferenciais, para a exploração de particularidades de alguns grupos de estudantes maiores de 23 anos nas suas abordagens à aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Baptista, A., Bessa, J., & Tavares, J. (2009). Motivação para o ingresso e aprendizagem no ensino superior: O caso dos estudantes maiores de 23 da Universidade de Aveiro. In *Proceedings of the 10th Luso-Afro-Brazilian Conference of Social Sciences "Sociedades desiguais e paradigmas em confronto"* Braga: Universidade do Minho. Consultado em http://www.academia.edu/4897137/Motiva%C3%A7%C3%A3o_para_o_ingresso_e_aprendizagem_no_Ensino_Superior_O_caso_dos_estudantes_Maiores_de_23_da_Universidade_de_Aveiro
- Biggs, J. (1987) *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research. Hawthorn: Victoria.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revise two-factor study process questionnaire: R- SPQ-2F. *British Journal of Education Psychology*, 71, 133-149.
- Boutsiouki, S. (2010). Dynamics and potentiality of post-graduate students regarding lifelong learning: A Greek case. *International Education Studies*, 3(1), 3-15.
- Darkenwald, G., & Hayes, E. (1988). Assessment of adult attitudes towards continuing education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(3), 197-204.
- Decreto-Lei nº 49/2005, in *Diário da República*, I Série, n.º 166, de 30 de agosto de 2005.

- Decreto-Lei nº 64/2006, in *Diário da República*, I Série, n.º 57, de 21 de março de 2006.
- Decreto-Lei nº 74/2006, in *Diário da República*, I Série, n.º 60, 24 de março de 2006.
- Direcção-Geral do Ensino Superior. (2008). Estratégia de Lisboa. Consultado em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>, e em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/Situa%C3%A7%C3%A3o+em+Portugal/>
- Fragoso, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação. In AAVV, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 201-213). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Godoy, S. (2009). *Validação para o Brasil da escala Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Jarvis, P. (2010). Inquiry Journal of Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 397-400. doi: 10.1080/02601370.2010.488802
- Justicia, F., Pichardo, M., Cano, F., Berben, A., & De La Fuente, J. (2008). The revised two factor study process questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 355-72.
- Lima, L. (2004). Adult education as social policy: Reforming and post-reforming strategies in Portugal. In L. C. Lima & P. Guimarães (Eds.), *Perspectives on adult education in Portugal* (pp. 17-37). Braga: University of Minho.
- Lima, L. (2006). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L., & Afonso, A. J. (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In L. Lima (Org.), *Educação não-escolar de adultos: Iniciativas de educação e formação em contexto associativo* (pp. 205-232). Braga: Universidade do Minho.
- Loureiro, A. (2008). As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: Uma análise no norte de Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 221-238.
- Olesen, H. S. (2006). Lifelong learning: A challenge for adult education research. In R. V. Castro, A. Sancho, & P. Guimarães (Eds.), *Adult education: New routes in a new landscape* (pp. 57-74). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.
- Papastamatis, A., & Panitsidou, E. (2009). The aspects of "accessibility" in the light of European lifelong learning strategies: Adult education centres - a case study. *International Journal of Lifelong Education*, 28(3), 335-351.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-19.
- Preston, J., & Feinstein, L. (2004). Adult education and attitudes change. In *Wider benefits of learning research report*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education. Consultado em <http://eprints.ioe.ac.uk/15019/1/WBLResRep11.pdf>

- Santos, B. S. (2004). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Yan-Fung, M., & Tsz-Man, K. (1999). Social-influence factors and motivation of participation in adult higher education. *Educational Journal*, 27(2), 83-101.
- Zabalza, M. (2000). O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 33-46). Lisboa: Instituto Piaget.