

# **O ensino superior e a aprendizagem ao longo da vida: Reflexões sobre a importância do recurso a metodologias mistas de investigação**

**M. DUARTE**

Instituto Politécnico do Porto/Universidade do Porto: mic@isep.ipp.pt

## **Resumo**

O Processo de Bolonha e a criação da área europeia de ensino superior enfatizam, entre outros aspetos, a importância da aprendizagem ao longo da vida (em contexto formal e não formal), fator fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade assente na informação e no conhecimento. A aprendizagem e formação ao longo da vida implicam que o estudante possa (e queira) monitorizar o seu desempenho, no sentido de identificar necessidades de formação e os modos de as concretizar. Assim sendo, compete também ao ensino superior assegurar que os estudantes se tornam aprendentes eficazes e eficientes para que também o possam ser enquanto profissionais ativos. Por isso se preconiza que, no ensino superior, se adotem metodologias centradas no estudante e na aprendizagem e não apenas no ensino, e que as unidades curriculares sejam contabilizadas tendo em conta o tempo total de aprendizagem de um estudante típico (carga de trabalho do estudante) e não apenas as horas de ensino. Contudo, diversos estudos mostram não haver relação entre a carga de trabalho do estudante e o seu desempenho académico, nomeadamente entre o tempo de estudo e as classificações, aventando-se a hipótese de que existem muitas atividades de estudo que, por serem meramente prática e não prática deliberada, não contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Os estudos relacionados com a carga de trabalho do estudante procuram essencialmente quantificá-la e relacioná-la com o desempenho académico, não permitindo averiguar da qualidade e intencionalidade das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Argumenta-se que a utilização de uma metodologia mista, na qual integrem técnicas quantitativas e qualitativas, num procedimento sequencial, será a mais adequada, pois permitirá a procura de relações entre variáveis, mas também a identificação das conceções, das intencionalidades e dos sentidos que lhes são atribuídos pelos atores. Será esta utilização conjunta que permitirá ter, não só uma visão global do objeto de estudo, mas também uma compreensão mais aprofundada das singularidades e especificidades da perspetiva dos estudantes.

**Palavras chave:** aprendizagem ao longo da vida, ensino superior, metodologia mista.

## **Introdução**

O Processo de Bolonha e a criação da área europeia de ensino superior enfatizam, entre outros aspetos, a importância da aprendizagem ao longo da vida (em contexto formal e não formal), como fator fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade assente na informação e no conhecimento. Em 2000, no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definem a aprendizagem ao longo da vida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida, 2000). No Comunicado de Praga (2001) a aprendizagem ao longo da vida é vista como “elemento essencial da Área de Ensino Superior”, reforçando-se a importância das estratégias de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que “as estratégias de aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios de competitividade

e o uso de novas tecnologias, bem como para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida”.

O comunicado de Berlim (2003) enfatiza o importante contributo do ensino superior para tornar a aprendizagem ao longo da vida, uma realidade e a importância de definir descritores generalizados de qualificação. Procurando dar resposta a esta solicitação, o “Joint Quality Initiative Group” desenvolve um conjunto de descritores conhecidos por “descritores de Dublin”, os quais incluem as competências de autoaprendizagem, definidas como “as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, com elevado grau de autonomia” (1º ciclo) e “as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado e autónomo” (2º ciclo).

Para Siteo (2006, p.287), a aprendizagem ao longo da vida significa que, “se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três fatores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem)”. Contudo, considerando uma definição mais abrangente que contemple a aprendizagem ao longo da vida com um elevado grau de autonomia, é preciso considerar que a autonomia subentende “a capacidade para se ser responsável pela sua própria aprendizagem” (Holec, 1979), sendo esta aprendida consciente ou inconscientemente, não nascendo com os indivíduos. Quando o indivíduo adquire esta capacidade tem ainda de ter a possibilidade e a vontade de a usar. Ou seja, a aprendizagem autónoma ao longo da vida implica a existência de uma capacidade, vontade de usar esta capacidade e condições que o permitam fazer.

### **Aprendizagem autónoma ao longo da vida**

A ideia de uma aprendizagem ao longo da vida, que permita aos indivíduos a melhoria contínua do seu desempenho e contributo social, só é possível se cada indivíduo for capaz de identificar as suas necessidades de formação e perceber o que tem de fazer para suprir essas necessidades. Isto significa que a aprendizagem ao longo da vida depende da capacidade de cada indivíduo diagnosticar e avaliar o que é preciso aprender, o que são aspetos essenciais de um aprendente autónomo.

Ser um aprendente autónomo não significa autoensino, uma vez que um indivíduo pode ter um elevado grau de autonomia, mas escolher aprender num ambiente de instrução centrado no professor por conveniência, por ser mais rápido ou por se adequar mais ao seu estilo de aprendizagem. A autonomia na aprendizagem não é sinónimo de aprender sozinho, mas sim de ser capaz de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem e planificar um modo eficaz e adequado de lhes dar resposta.

Segundo Littlewood (1996), os dois componentes principais da autonomia do aprendente são a capacidade e a vontade, uma vez que os indivíduos podem ser capazes de fazer escolhas independentes, mas não terem vontade de o fazer, ou podem querer fazer escolhas independentes e não serem capazes de o fazer. Por sua vez, a capacidade e a vontade podem dividir-se em outras duas componentes: a capacidade depende de possuir o conhecimento sobre as opções das quais se pode escolher e de ter as aptidões necessárias para levar a cabo as escolhas que parecem mais apropriadas. A vontade depende de ter a motivação e a confiança para ser responsável pelas escolhas feitas.

Para Little (1991, p.4), a “autonomia é uma capacidade – para a liberdade de espírito, para a reflexão crítica, a tomada decisão e a ação independente. Pressupõe e implica que o

aprendente desenvolva uma relação psicológica particular com o processo e conteúdo da aprendizagem. A capacidade de autonomia evidenciar-se-á não só no modo como o aprendente aprende mas também no modo como transfere o que aprendeu para contextos mais abrangentes”.

A base para a autonomia do aprendente em contexto de educação formal é, segundo Little (*ibidem*), a aceitação da responsabilidade pela própria aprendizagem; do exercício dessa responsabilidade, depende o desenvolvimento da autonomia do aprendente, num esforço contínuo para compreender o que se está a aprender, porque é que se está a aprender, como se está a aprender e com que grau de sucesso; o efeito da autonomia do aprendente é remover as barreiras que facilmente se erguem entre a aprendizagem formal e o ambiente mais alargado no qual os aprendentes vivem. Nesta definição, a autonomia é a capacidade para um certo comportamento bastante explícito e consciente que engloba quer o processo quer o conteúdo da aprendizagem.

Littlewood (1996) afirma que a popularidade da autonomia do aprendente não é nenhuma surpresa, uma vez que é um conceito que está de acordo com algumas das atuais preocupações pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento ativo dos aprendentes, à utilização de métodos “centrados no estudante” e ao objetivo de ajudar os aprendentes a tornarem-se independentes dos seus professores para as suas aprendizagens. Uma vez que a meta mais abrangente de todo o ensino é ajudar os estudantes a agir mais independentemente em certos domínios, uma metodologia de ensino apropriada é também, por definição, uma metodologia que promova a autonomia.

Também Crabbe (1999) relaciona a autonomia do aprendente com a aprendizagem centrada no estudante, ao definir a autonomia do aprendente como um movimento que consiste na mudança de um processo centrado no ensino para um processo centrado na aprendizagem e no estudante, com a mudança da responsabilidade pela aprendizagem dos professores para os estudantes. O foco deste movimento está na capacidade do estudante de ser responsável pela própria aprendizagem, mais concretamente na questão da tomada de decisão no processo de aprendizagem. Tradicionalmente, os professores tomam as decisões sobre os objetivos e sobre os caminhos para atingir esses objetivos. Para o autor (*ibidem*) o desafio do movimento da autonomia do aprendente é ter em consideração a capacidade dos estudantes para definir objetivos de aprendizagem e para organizar as suas atividades de aprendizagem. Tal seria atingido com maior flexibilidade na prática letiva, e havendo da parte dos estudantes a capacidade para usufruírem dessa flexibilidade. Nesta perspetiva, o professor surge como o facilitador que proporciona as condições para o exercício e desenvolvimento da autonomia, competindo ao estudante ser capaz de a exercer.

Por isso se preconiza que, no ensino superior, se adotem metodologias centradas no estudante e na aprendizagem e não apenas no ensino, e que as unidades curriculares sejam contabilizadas tendo em conta o tempo total de aprendizagem de um estudante típico (carga de trabalho do estudante), não se considerando apenas as horas de ensino, mas também as de estudo e trabalho independente.

### **Carga de trabalho e desempenho académico**

Com a implementação do Processo de Bolonha em Portugal, a estrutura dos cursos do ensino superior, nos três ciclos de formação que o constituem, passou a ser organizada em função de unidades de crédito (ECTS). O crédito é uma medida da carga de trabalho do estudante baseada no tempo necessário para completar uma dada unidade de ensino/aprendizagem, correspondendo um crédito a cerca de 25 a 30 horas de trabalho anuais

(Comissão Europeia, 2009). Ou seja, a unidade de crédito deve traduzir aquilo que é a carga de trabalho do estudante, sendo esta carga de trabalho entendida como o número de horas que um estudante (típico ou médio) demora a aprender a matéria e a completar com sucesso a unidade curricular, incluindo as horas de aulas, de avaliação e também de estudo independente (Tuning Project, 2003).

Baseado num conjunto de estudos conduzidos na Holanda, Vos (1991) reportou a existência de uma relação entre as horas de contacto e as horas de estudo, num conjunto de 400 unidades curriculares, com os estudantes a dedicarem em média sete horas diárias às atividades de aprendizagem. Quando o número de horas de contacto diminuía, o número de horas de estudo independente aumentava e vice-versa. Contudo, mais recentemente, diversos estudos realizados no Reino Unido (como citados em Brennan, Patel & Tang, 2009, Bekhradnia, 2009 e Gibbs, 2007) mostraram que os estudantes ingleses estudavam aparentemente menos (em média, menos 7 horas semanais) do que os estudantes da Europa Continental (no Reino Unido, 34% dos estudantes estudavam menos que 20 horas semanais enquanto que na Europa continental apenas 5 a 25% o faziam). Em Portugal, no período 2005-2008, 78% dos estudantes afirmaram ter cargas de trabalho (tempo de contacto e de estudo independente), em média, superiores a 30 horas semanais (Orr, Schnitzer & Frackmann, 2008) enquanto no Reino Unido isso acontecia apenas a 26% dos estudantes (Sastry & Bekhradnia, 2007; HEPI, 2007).

Na verdade, apesar de os estudantes terem a perceção que mais tempo de estudo independente representa melhores classificações, não é isso que se verifica quando se investiga a relação entre o desempenho académico e as horas despendidas a estudar; por outro lado, parece ser o número de horas de comparência às aulas que influencia positivamente as classificações (Schuman, Walsh, Olson e Etheridge, 1985; Kingsland, 1996; Kember, NG, TSE, Wong e Ponfret, 1996; Garmendia, Guisasola, Barragués e Zuza, 2008; Guillaume e Khachikian, 2011).

Para tentarem perceber a pequena ou inexistente relação entre o tempo de estudo e as classificações, Plant, Ericsson, Hill e Asberg (2005) recorreram ao constructo da prática deliberada, uma vez que esta vinha sendo positivamente associada ao desempenho excelente. A prática deliberada é entendida por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) como as atividades práticas que são mais eficazes para a melhoria do desempenho. Estas atividades envolvem o fornecimento imediato de *feedback* informativo, a repetição da mesma tarefa ou tarefas similares, bem como a oportunidade para correção contínua de erros e para realizar tarefas progressivamente mais complexas e difíceis. Ou seja, para Plant, Ericsson, Hill e Asberg (2005), muitas atividades de estudo, por serem meramente prática e não prática deliberada, não contribuem para a aprendizagem dos estudantes, e é o facto de se considerarem todas as atividades de estudo em conjunto que faz com que não seja possível estabelecer uma relação entre as classificações dos estudantes e o tempo de estudo independente.

Os autores (*ibidem*) realizaram um estudo com 88 estudantes de psicologia, educação e de equipas desportivas da Universidade Estatal da Florida, nos EUA, que tivessem pelo menos completado unidades curriculares correspondentes a um ano curricular, concluindo que as classificações não estavam relacionadas diretamente com o tempo de estudo independente, mas que ir às aulas, planificar as atividades de modo organizado e que estudar num ambiente calmo estava relacionado positivamente com as classificações e que trabalhar muitas horas num emprego ou gastar muitas horas em festas e discotecas estava associado com baixas classificações. Os estudantes que tinham um maior conhecimento prévio e mais capacidades e aptidões dedicavam menos tempo ao estudo independente; isso também acontecia com os estudantes que estudavam num ambiente mais calmo e sem distrações.

Contudo, ao considerarem o efeito do tempo de estudo e o efeito do conhecimento, capacidade e aptidões prévias, o modelo passou a explicar 15% da variância nas classificações; ao adicionar a comparência às aulas, o planeamento e ambiente de estudo, as horas dedicadas ao emprego e a festas e outros divertimentos, o modelo passou a explicar 41% da variância nas classificações e nestas condições o tempo de estudo passou a ser um preditor significativo das classificações. Conclui-se, por isso, que no que respeita ao tempo de estudo (e, conseqüentemente à carga de trabalho), não é apenas uma questão de quantidade, mas também de qualidade e intencionalidade das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

### **Quantitativo e qualitativo: possibilidades de utilização conjunta**

Nos capítulos anteriores argumentou-se que uma aprendizagem ao longo da vida bem-sucedida só é possível se os aprendentes forem capazes de a realizar com autonomia e que o desenvolvimento desta capacidade de autonomia na aprendizagem está estreitamente ligada à intencionalidade do trabalho curricular (prática deliberada) realizado pelos estudantes, no âmbito da sua carga de trabalho. Também se enfatizou a ausência de relação entre o tempo de estudo independente e o desempenho académico e a aparente limitação do carácter quantitativo dos estudos que se têm debruçado sobre esta questão.

Se o objeto de estudo está relacionado com a autonomia do aprendente, a carga de trabalho, o trabalho curricular e o desempenho académico, isso quer dizer que coexistem as dimensões objetiva e subjetiva, uma vez que se procura relações que se possam generalizar, mas também se tenta perceber as concepções e sentidos que os atores atribuem à autonomia e ao trabalho curricular. Isso faz com que não seja possível recorrer a uma investigação exclusivamente qualitativa ou exclusivamente quantitativa, preconizando que possa haver vantagens na opção pela utilização de uma metodologia mista na qual são integradas técnicas quantitativas e qualitativas, num procedimento sequencial, pois de acordo com Coutinho (2011, p.32), “o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar”.

Considerando que se pretende a procura de relações entre variáveis, mas também a identificação de concepções e sentidos dos atores, bem como finalidades, parece adequado combinar dados quantitativos que permitam “fazer comparações objetivas, descrições globais de situações e fenómenos de um modo sistemático e comparável” (Punch, 1998, p.243) e dados qualitativos “que são a melhor maneira que temos de obter uma perspetiva interna, a definição que o ator tem da situação, os significados que as pessoas atribuem às coisas e aos acontecimentos“ (*ibidem*). Considera-se que é esta utilização conjunta que permitirá ter, não apenas uma visão global, mas também uma compreensão mais aprofundada das singularidades e especificidades da perspetiva dos estudantes (atores).

Para Creswell (2003, p.15), o reconhecimento de que “todos os métodos têm limitações fez com que os investigadores sentissem que a parcialidade de um determinado método podia ser neutralizada ou compensada pela parcialidade de um outro método, optando pela triangulação de métodos e pela mistura de diferentes tipos de dados (por exemplo, os resultados de um método podem ajudar a desenvolver ou informar o outro método)”.

Também Tashakkori e Teddlie (1998, p.43) destacam cinco propósitos para a utilização de métodos mistos: “(a) triangulação, ou a procura da convergência de resultados; (b) complementaridade, ou o examinar de sobreposições e diferentes facetas de um fenómeno; (c) iniciação, ou a descoberta de paradoxos, contradições e perspetivas novas; (d) desenvolvimento, ou a utilização dos métodos sequencialmente, de modo que os resultados do

primeiro método informem o uso do segundo método; e (e) expansão, ou o acrescentar de profundidade e abrangência a um projeto”.

Minayo e Sanches (1993, p.247) consideram que, do “ponto de vista metodológico, não há contradição nem continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferentes. A investigação quantitativa tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, permitindo abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados. A investigação qualitativa adequa-se a aprofundar a complexidade dos fenómenos, factos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente”.

Uma vez que se aceite a complementaridade entre as duas abordagens e a forma de propor alguma integração, a partir do reconhecimento das especificidades de cada uma, é possível identificar como ambas podem ser incorporadas na investigação (Serapioni, 2000).

## Referências bibliográficas

Bekhradnia, Bahram (2009). *The Academic Experience of Students in English Universities*. HEPI: Oxford. Disponível em <http://www.hepi.ac.uk/files/40Theacademicexperienceofstudents2009.pdf>

Brennan, John. Patel, Kavita & Tang, Winnie (2009). *Diversity in the student learning experience and time devoted to study: a comparative analysis of the UK and European evidence: report to HEFCE*. CHERI: London. Disponível em <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/student-experience-report.pdf>

Comissão Europeia (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas. Disponível em [www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf](http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf)

Comissão Europeia (2009). *ECTS Users' Guide*. Disponível em [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf)

Comunicado de Berlim (2003). Disponível em [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)

Comunicado de Praga (2001). Disponível em [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao\\_de\\_Praga.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf)

Coutinho, Clara Pinto (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Crabbe, David (1999). Defining the field. Em Cotterall, S., & Crabbe, D. (Eds.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. p. 3-9. Frankfurt: Peter Lang.

Creswell, John W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ericsson, K. Anders. Krampe, Ralf. T. & Tesch-Römer, Clemens. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.

Garmendia, Mikel. Guisasola, Jenaro. Barragués, J. I., & Zuza, Kristina (2008). Estimate of students' workload and the impact of the evaluation system on students' dedication to

studying a subject in first-year engineering courses. *European Journal of Engineering Education*, 33(4), 463-470. doi: 10.1080/03043790802253657

Gibbs, Graham (2007). *The Academic Experience of Students in English Universities (2007 report commentary)*. HEPI: Oxford. Disponível em <http://www.hepi.ac.uk/466-1309/The-Academic-Experience-of-Students-in-English-Universities-%282007-report%29.html>

Guillaume, Darrell. W., & Khachikian, Crist Simon (2011). The effect of time-on-task on student grades and grade expectations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(3), 251-261. doi: 10.1080/02602930903311708

Holec, Henri (1979). *Autonomie et apprentissages des langues étrangères*. Strasburgo: Conseil de L'Europe.

Kember, David. Ng, Sandra. Tse, Harrison. Wong, Eric T. T., & Pomfret, Mike (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-358.

Kingsland, Arthur J. (1996). Time Expenditure, Workload, and Student Satisfaction in Problem-Based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 73-81.

Little, David (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Littlewood, William (1996). Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.

Minayo, Maria Cecília. S., & Sanches, Odécio (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>.

Orr, Dominic. Schnitzer, Klaus & Frackmann, Edgar. (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent III 2005–2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Plant, E. Ashby. Ericsson, K. Anders. Hill, Len & Asberg, Kia (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96-116. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.06.001.

Sastry, Tom & Bekhradnia, Braham (2007). *The Academic Experience of Students in English Universities*. HEPI: Oxford. Disponível em <http://www.hepi.ac.uk/files/33TheacademicexperienceofstudentsinEnglishuniversities2007.pdf>

Schuman, Howard. Walsh, Edward. Olson, Camille & Etheridge, Barbara (1985). Effort and reward: the assumption that college grades are affected by quantity of study. *Social Forces*, 63(4), 945-966.

Serapioni, Mauro (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>

Sitoe, Reginaldo Manuel. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? *Comportamento organizacional e gestão*, 12(2), 283-290.

Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charlie (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage, California.

Tuning Project. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Phase One*. González, J., & Wagenaar, R. (Eds). Deusto.

Vos, Peter (1991). *Curriculum Control of Learning Processes in Higher Education*. 13<sup>th</sup> International Forum on Higher Education of the European Association for Institutional Research, Edinburgh.