

Universidade Católica Portuguesa

DESEMPENHO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES DE  
ENFERMAGEM EM ENSINO CLÍNICO:  
UMA VISÃO INTEGRADA DE PROFESSORES

ACADEMIC PERFORMANCE OF NURSING STUDENTS' IN  
CLINICAL TRAINING: AN INTEGRATED VIEW OF TEACHERS

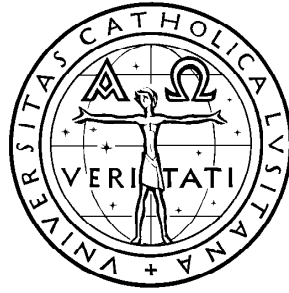
Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de doutor em Enfermagem na especialidade de Educação em  
Enfermagem

Por Júlia da Conceição Marques dos Santos

Instituto de Ciências da Saúde

junho, 2021





Universidade Católica Portuguesa

DESEMPENHO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES DE  
ENFERMAGEM EM ENSINO CLÍNICO:  
UMA VISÃO INTEGRADA DE PROFESSORES

ACADEMIC PERFORMANCE OF NURSING STUDENTS' IN  
CLINICAL TRAINING: AN INTEGRATED VIEW OF TEACHERS

Tese apresentada para obtenção do grau de doutor em Enfermagem  
na especialidade de Educação em Enfermagem

Por Júlia da Conceição Marques dos Santos

Sob a orientação da Professora Doutora Amélia Simões Figueiredo

Instituto de Ciências da Saúde

junho, 2021



*“A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento”*

John Dewey



Ao meu marido Daniel e aos meus filhos João e Margarida pelo apoio e incentivo



## AGRADECIMENTOS

Agradeço desde já à Professora Doutora Margarida Vieira pelo apoio e incentivo na prossecução do sonho, desde o primeiro momento em que nos cruzámos;

Um especial bem-haja à Professora Doutora Amélia Simões Figueiredo pela delicadeza na orientação, pela compreensão e entusiasmo que soube sempre transmitir;

À Escola Superior de Saúde de Santarém na pessoa da sua Diretora e Subdiretora por nos terem concedido as condições possíveis para a realização da tese;

Aos professores participantes, que tão amavelmente se disponibilizaram a participar e tornaram possível este estudo, o meu muito obrigado;

Às colegas Rosário e Conceição, companheiras de percurso e ombro amigo nos momentos mais difíceis;

Às colegas Alcinda, Irene e Ana pelo apoio e incentivo proporcionados nos diversos momentos e que nos colocaram em contacto com o nosso sentido crítico;

Ao Professor Amendoeira, Professora Amélia Morgado e Dr. Mila Filipe, pelo apoio proporcionado em momentos específicos deste percurso.



## RESUMO

As transformações decorrentes de uma sociedade baseada na informação e no conhecimento despoletaram mudanças significativas na educação em Enfermagem, nas últimas décadas. A par da heterogeneidade da população que ingressa no ensino superior, exige-se um ensino mais atrativo e centrado no estudante de modo a estimular a motivação e consequentemente a abordagem profunda à aprendizagem.

Num contexto de recetividade para a mudança, mas com dificuldade de operacionalização da mesma, este estudo visa contribuir para a compreensão e superação de fatores que parecem dificultar a adoção da aprendizagem ativa e autorregulada por parte dos estudantes, e de abordagens ao ensino focadas no estudante.

Trata-se de uma investigação naturalista, com uma abordagem prioritariamente qualitativa, em formato de estudo de caso, que articulou harmoniosamente três estudos: os dois primeiros de carácter exploratório com o objetivo de conhecer a relação entre a assiduidade às aulas e desempenho académico dos estudantes, as características sociodemográficas e profissionais dos professores e respetivas Abordagens Preferenciais ao Ensino; e o terceiro, de natureza profunda, procurando identificar os fatores que interferem com o desempenho académico, sustentado em dez entrevistas a professores a lecionar a UC Enfermagem nos quatro anos de formação.

Os resultados obtidos permitiram verificar que o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico é influenciado pela assiduidade às aulas e pelo professor / abordagens ao ensino que utiliza. A frequência às aulas, pela articulação teórico-prática que se desenvolve, estimula o interesse, envolvimento, pensamento reflexivo, abordagem profunda à aprendizagem, promove a aquisição de competências e a transferibilidade de conhecimentos. Simultaneamente, a utilização de estratégias de ensino focadas no estudante e a relação pedagógica, aumentam igualmente o interesse, motivação, envolvimento e corresponsabilização do aprendente no seu processo de formação. Por sua vez, as características individuais do estudante, a formação pedagógica e estratégias de ensino focadas no professor, bem como as condições físicas e organizacionais do contexto e o formato de avaliação condicionam a assiduidade, a adoção de estratégias de ensino focadas no estudante e consequentemente o desempenho académico.

Corroboramos a importância de estimular o interesse e a motivação do estudante no processo formativo através de estratégias de ensino e avaliação alinhadas construtivamente com os objetivos de aprendizagem, formação dos professores e condições físicas e organizacionais do contexto acadêmico.

**Palavras-chave:** Assiduidade; Abordagens ao ensino; Desempenho acadêmico; Formação em Enfermagem; Estudante; Professor.

## ABSTRACT

In recent decades, a significant evolution in nursing education has arisen from the transformations brought upon by a society based on information and knowledge. Given the heterogeneity of the population that has access to higher education, a more attractive and student-focused teaching methodology is fundamental, in order to stimulate motivation, which also requires a deeper approach to the learning process.

In a context where there is receptivity to change, but also difficulty in implementing it, the present study aims to contribute to the understanding of the various factors which apparently hinder the adoption of active and self-regulated learning by the students, as well as to the overcoming of those factors, exploring student-focused teaching approaches.

It is a naturalistic research effort, with a primarily qualitative approach, following a case study format, in which three studies were harmoniously articulated. The first two were exploratory, in an attempt to understand the relationship between class attendance and the students' academic performance. They also considered the teachers' socio-demographic and professional characteristics, as well as their preferred approaches to teaching. The third work, of a more profound nature, sought to identify the factors that interfere with academic performance, being based on ten interviews with teachers who lectured UC Nursing throughout the 4-year training.

The obtained results corroborate that, in clinical training, the students' academic performance is influenced by class attendance, as well as by the teacher and the applied teaching approaches. Due to the theoretical-practical articulation it allows, class attendance stimulates interest, involvement, reflective thinking, and a deeper approach to learning, while also promoting skill acquisition and transfer of knowledge. Concurrently, the use of teaching strategies focused on the student and on the development of a pedagogical relationship promotes the student's interest, motivation, involvement and co-responsibility concerning the respective training process. On the other hand, class attendance, the adoption of teaching strategies focused on the student, and the consequent academic performance, are all conditioned by the student's individual characteristics, the lecturer's pedagogical training, the use of teacher-focused teaching strategies, and the evaluation's format, as well as the academic context's physical and organizational conditions.

This study substantiates the importance of stimulating the students' interest and motivation regarding their formative process, through teaching and assessment strategies constructively aligned with the learning objectives, the teachers' training, and the academic context's physical and organizational conditions.

**Keywords:** Attendance, Approaches to teaching; Academic achievement; Nursing training; Student; Teacher.



## **SIGLAS**

ATI – *Approaches to Teaching Inventory*

CINHAL – *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature*

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*

ERIC – *The Educational Resources Information Center*

IES – Instituição de Ensino Superior

MEDLINE - *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*

MeSH – *Medical Subject Headings*

PEAA – Processo de Ensino Aprendizagem e Avaliação

PICO – *Population, Intervention, Comparison Intervention, Out come*

PL – Práticas e Laboratório

RIL – Revisão Integrativa da Literatura

RSL – Revisão Sistemática da Literatura

SAL – *Student Approaches to Learning*

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TP – Teórico-Práticas

UC – Unidade(s) Curricular(es)

UR – Unidade(s) de registo

WebQDA – *web Qualitative Data Analysis*



## ÍNDICE

|  |            |
|--|------------|
| <b>Introdução</b> .....  | Pág.<br>21 |
| <b>PARTE I – MOLDURA TEÓRICA</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO I - O processo formativo em enfermagem</b> .....                                     | 27         |
| 1. Formação em Enfermagem: oportunidades e desafios.....   | 28         |
| 1.1. Da criação das primeiras escolas à contemporaneidade.....                                   | 29         |
| 1.2. Implicações do Processo de Bolonha.....   | 32         |
| 1.3. Influências das Teorias da Aprendizagem.....  | 36         |
| <b>CAPÍTULO II – Aprender e ensinar no Ensino Superior</b> .....                                 | 42         |
| 2. O processo de ensino, aprendizagem e avaliação.....   | 43         |
| 2.1. Abordagens à aprendizagem.....  | 43         |
| 2.2. Abordagens ao ensino.....   | 51         |
| 2.2.1. Entender o ensinar.....   | 51         |
| 2.2.2. Conceções de ensino e aprendizagem .....  | 52         |
| 2.2.3. Especificidade das abordagens ao ensino .....   | 55         |
| 2.3. A avaliação da aprendizagem.....  | 61         |
| 2.3.1. Como avaliar.....   | 61         |
| 2.3.2. A avaliação formativa.....  | 63         |
| 3. Assiduidade às aulas no Ensino Superior.....  | 67         |
| 4. Desempenho académico no Ensino Superior.....  | 71         |
| <b>CAPÍTULO III – Abordagens ao ensino inovadoras e focadas no<br/>estudante</b> .....           | 79         |
| 5. Práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior: Revisão Integrativa da<br>Literatura..... | 80         |

## PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPÍTULO IV – Metodologia e desenho da investigação</b> .....                    | 86  |
| 1. Introdução.....  | 87  |
| 2. O sentido da investigação.....   | 88  |
| 3. Estratégia geral da investigação.....  | 89  |
| 4. Questões e objetivos de estudo.....  | 91  |
| 5. Técnicas de recolha e análise de informação.....                                 | 94  |
| <b>6. Estudo 1 – Assiduidade às aulas e desempenho académico</b> .....              | 98  |
| 6.1. Introdução.....  | 98  |
| 6.2. Amostra.....   | 99  |
| 6.3. Tipo de estudo e objetivos.....  | 100 |
| 6.4. Procedimentos de recolha de dados.....   | 100 |
| <b>7. Estudo 2 – Abordagens preferenciais ao ensino</b> .....                       | 103 |
| 7.1. Introdução.....  | 103 |
| 7.2. Amostra.....   | 104 |
| 7.3. Tipo de estudo e objetivos.....  | 105 |
| 7.4. Instrumentos.....  | 106 |
| 7.5. Procedimentos de recolha de dados.....   | 107 |
| <b>8. Estudo principal - Desempenho académico do estudante em ensino clínico...</b> | 110 |
| 8.1. Introdução.....  | 110 |
| 8.2. Tipo de estudo, procedimentos e instrumento de recolha de dados.....           | 111 |
| 8.2.1. A entrevista como técnica de recolha de informação.....                      | 111 |
| 8.3. Participantes.....   | 113 |
| 8.4. Análise e tratamento dos dados.....  | 114 |

## PARTE III – DOS ACHADOS EMPÍRICOS ÀS CONCLUSÕES

|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPÍTULO V – Apresentação e discussão dos resultados</b> ..... | 122 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES EM ENSINO CLÍNICO</b> ..... | 123 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>1.O estudante no processo formativo</b> ..... | 124 |
| 1.1. Gestão da aprendizagem .....                | 125 |

|   |            |
|---|------------|
| 1.2. Aquisição de conhecimentos necessários em ensino clínico .....             | 131        |
| 1.3. Tipo de abordagem à aprendizagem utilizada pelo estudante .....            | 135        |
| <b>2. O professor e as abordagens ao ensino .....</b>                           | <b>139</b> |
| 2.1. Tipos de abordagem preferencial ao ensino .....                            | 140        |
| 2.2. Estratégias de ensino privilegiadas .....                                  | 145        |
| <b>3. A assiduidade às aulas .....</b>  | <b>151</b> |
| 3.1. Monitorização da assiduidade às aulas teóricas .....                       | 152        |
| 3.2. Fatores inibidores da assiduidade às aulas .....                           | 155        |
| 3.3. Fatores promotores da assiduidade às aulas .....                           | 160        |
| 3.4. Importância da assiduidade no desempenho académico em ensino clínico ..... | 165        |
| <b>4. Condições do contexto académico .....</b>                                 | <b>168</b> |
| 4.1. Condições físicas .....  | 169        |
| 4.2. Condições organizacionais .....  | 173        |
| <b>5. O processo de avaliação .....</b>   | <b>175</b> |
| 5.1. Avaliação formativa .....  | 176        |
| 5.2. Avaliação formativa e sumativa .....                                       | 179        |

## **PARTE IV – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. CONCLUSÕES.....</b>              | <b>183</b> |
| <b>2. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>    | <b>198</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b> | <b>201</b> |

### **APÊNDICES**

- A. Grelha de recolha de dados do Estudo 1
- B. Pedidos de autorização à Escola
- C. Parecer da Comissão de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da UCP
- D. Autorização de utilização do IAE
- E. Questionário de caracterização sociodemográfica e profissional e IAE
- F. Guião da entrevista
- G. Códigos em árvore das dimensões de análise
- H. 100 palavras mais frequentes

## ÍNDICE DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1. Descritores de Dublin do 1º e 2º Ciclo .....                                     | 33  |
| Quadro 2. Concepções de ensino de ensino e aprendizagem numa perspetiva<br>relacional..... | 54  |
| Quadro 3. Componentes intenção e estratégia das cinco abordagens ao ensino .....           | 57  |
| Quadro 4. Matriz de análise.....   | 117 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Nível cognitivo das atividades de aprendizagem.....   | 46  |
| Figura 2. O Modelo 3P da aprendizagem e ensino.....   | 48  |
| Figura 3. Alinhamento construtivo dos objetivos curriculares, atividades de ensino e aprendizagem e atividade de avaliação..... | 50  |
| Figura 4. Proposta de modelo explicativo para o desempenho acadêmico.....   | 77  |
| Figura 5. Moldura teórico concetual para estudo do desempenho acadêmico do estudante.....                                       | 84  |
| Figura 6. Do questionamento inicial ao paradigma adotado no estudo.....   | 93  |
| Figura 7. Desenvolvimento das fases da análise das entrevistas.....   | 96  |
| Figura 8. <i>Printscreen</i> da página das funcionalidades do software webQDA.....  | 98  |
| Figura 9. Nuvem das 100 palavras mais frequentes do <i>corpus</i> de análise.....   | 118 |
| Figura 10. Dimensões do estudante.....  | 125 |
| Figura 11. Categorias da gestão da aprendizagem.....  | 126 |
| Figura 12. Categorias da aquisição de conhecimentos.....  | 131 |
| Figura 13. Categorias da Abordagem à aprendizagem.....  | 135 |
| Figura 14. Dimensões do Professor e Abordagens ao Ensino.....   | 139 |
| Figura 15. Categorias alusivas à Abordagem Preferencial ao ensino.....  | 140 |
| Figura 16. Categorias das estratégias de ensino focadas no estudante.....   | 146 |
| Figura 17. Dimensões da assiduidade às aulas.....   | 152 |
| Figura 18. Categorias da monitorização da assiduidade às aulas teóricas.....  | 153 |
| Figura 19. Categorias dos fatores inibidores da frequência às aulas.....  | 155 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 20. Categorias dos fatores facilitadores da frequência às aulas.....      | 160 |
| Figura 21. Categorias da importância da assiduidade em ensino clínico.....       | 165 |
| Figura 22. Dimensões das condições do contexto acadêmico.....                    | 169 |
| Figura 23. Categorias das condições físicas do contexto acadêmico em estudo..... | 169 |
| Figura 24. Categorias das Condições organizacionais do contexto.....             | 173 |
| Figura 25. Categorias do processo de avaliação.....                              | 176 |
| Figura 26. Categorias da avaliação formativa.....                                | 177 |
| Figura 27. Subcategorias da avaliação formativa e sumativa.....                  | 179 |
| Figura 28. Modelo explicativo para o desempenho acadêmico em ensino clínico....  | 195 |

*“O que procuramos hoje para o ensino de enfermagem é o tipo de enfermeiro que possa aceitar as ambiguidades dos modernos (...) cuidados de saúde – um mundo complexo – no qual não existem certezas ou quaisquer soluções fáceis e claras e em que julgamentos diários são desafiados com dilemas éticos e morais (...). O enfermeiro que procuramos é aquele que consegue agir e refletir e que possui a natureza erudita de compaixão com uma mente que nunca para de inquirir, questionar e se expandir.”*

Olivia Bevis

In: Rumo a um curriculum de cuidar. Uma nova pedagogia para a enfermagem (2005)

## INTRODUÇÃO

O contexto do ensino superior tem sofrido alterações significativas nas últimas décadas, e o número de estudantes que opta por ingressar na universidade tem aumentado. Novos públicos têm sido atraídos, e a população estudantil tem-se constituído cada vez mais heterogênea. O ingresso dos estudantes inclui cada vez mais, pessoas de distintas classes sociais e de gerações mais velhas, interessadas em envolver-se em processos de formação ao longo da vida (Almeida, Quintas & Gonçalves, 2016; Quintas *et al.*, 2014). Alguns autores apelidam de “estudantes não tradicionais” àqueles que possuem idade mais elevada, os que são muitas vezes os primeiros das suas famílias a frequentar o ensino superior, imigrantes, estudantes provenientes de famílias de estatuto socioeconómico mais baixo ou pertencentes a minorias culturais (Garrido & Prada, 2016). Ora, assistimos a uma natureza multifacetada das motivações para frequentar o ensino superior. Se para alguns é encarada como uma etapa natural da sua vida, para outros constitui uma decisão muito deliberada de continuar a investir na educação, face ao esforço financeiro que será necessário iniciar. Tudo isto contribui para que muitos estudantes não possuam preparação adequada para lidar com os novos desafios que o ensino universitário encerra (Helms & Rogers, 2011). Alguns deles vivenciam dificuldades diversas, e outros, enveredam pelo abandono. Daí que, atualmente, a promoção da qualidade da aprendizagem assuma uma relevância particular junto das

instituições de ensino, quer universitário quer politécnico, pelo que a análise dos fatores explicativos se constitui crucial, por forma a desenhar medidas transformadoras que impeçam este fenómeno.

Associamos à diversidade da população estudantil (Biggs, 2015), a fraca participação nas aulas (Santos, 2008; Fernandes *et al.*, 2012), declínio da motivação académica (Veiga, 2013) e atitude passiva durante as aulas (Gunel, 2008; Lopes, Moreira & Pedrosa-de-Jesus, 2012). Porém, face a um contexto de trabalho cada vez mais complexo, imprevisível e em transformação permanente como é o da saúde, requerem-se profissionais com capacidade de: (i) adaptação a novos cenários; (ii) analisar situações; (iii) comunicação; (iv) trabalhar em grupo; (v) sentido de responsabilidade e disciplina; (vi) tomada de decisão; (vii) sentido de iniciativa e criatividade; (viii) procura da excelência e sentido de serviço (Rodrigues, 2014). Na verdade, a educação visa a aprendizagem mais que o ensino. Esta era talvez a intenção dos políticos que construíram os princípios da estratégia de Bolonha, que valorizam o papel ativo do sujeito na construção da aprendizagem focada no estudante, no desenvolvimento de competências na ação, em contextos de facilitação e mediação pedagógica. Contudo, por vezes parecem evidenciar-se maiores preocupações com “a nova arquitetura académica, isto é, preocupações com as – mudanças na duração e estrutura dos estudos, do que com a nova cultura académica – mudanças na forma de pensar o ensino e aprendizagem e o nosso papel como docentes” (Zabalza, 2011, p. 85).

Decorrente da nossa vivência como enfermeira, professora e investigadora numa instituição de ensino superior, identificamos no trabalho do docente, preocupações crescentes no domínio da apropriação e mobilização de conhecimentos e competências, quando os estudantes iniciam o ensino clínico. Tal inquietação, é partilhada pelos colegas e enfermeiros da prática clínica. Simultaneamente, constatamos que são cada vez mais os menos assíduos às aulas (Fernandes, 2012; Madeira, 2014; Santos & Pinheiro, 2010), nomeadamente às de natureza teórica, mas também ao ensino clínico (Madeira, 2014). A presença nas aulas para além de constituir um preditor importante do sucesso (Fonseca, 2011; Teques & Silva, 2013; Trigo, 2012) e mérito académico (Fonseca, 2011), permite ao estudante envolver-se com os conteúdos, participar ativamente, colocar questões, tirar notas, usufruir do apoio dos colegas e dos professores, pedir e receber *feedback*, para que possa construir e monitorizar os resultados de aprendizagem ao longo do processo educativo (Santos & Pinheiro, 2010) e melhorar o desempenho (Garrido & Prada, 2016). Por conseguinte, a baixa assiduidade faz com que os conteúdos a aprender tendam a ser considerados como agregados de informações

separadas e não interligadas. Estes estudantes usam a repetição como procedimento de acumulação da informação, o que predispõe a uma análise pouco crítica da mesma e a uma retenção estrita e temporária, designada de aprendizagem superficial com memória de curto prazo (Biggs, 2015). Na especificidade do curso de enfermagem, os estudantes com problemas de assiduidade têm maior dificuldade em gerir a sua aprendizagem, tempo e ambiente de estudo de forma adequada, e são os que têm dificuldade em disponibilizar tempo para estudar (Santos & Pinheiro, 2010), pedir e receber *feedback* para que possam construir e monitorizar os resultados de aprendizagem ao longo do processo educativo (Santos & Pinheiro, 2010; Trigwell, 2010). Santos e Pinheiro (2010) mencionam a importância da motivação para frequentar as aulas, como um fator estratégico para a aprendizagem dos estudantes do ensino superior, pois os estudantes com problemas de assiduidade têm maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo (Araújo, 2005) e ambiente de estudo de forma adequada.

Identificamos ainda, à semelhança de Madeira (2014), uma reduzida capacidade reflexiva sobre os conteúdos de enfermagem e fraca adesão para a análise de situações-problema, o que obriga a uma necessidade sistemática de replaneamento de estratégias pedagógicas, por parte do professor. Além disso, os estudantes revelam franca adesão às metodologias expositivas em detrimento de outras mais reflexivas e com necessidade de leitura e análise de documentos.

Estas inquietações conduziram-nos a uma necessidade de um maior conhecimento sobre os *fatores explicativos* da assiduidade às aulas, o modo como os professores estimulam o interesse e motivação do estudante, e como estes fatores influenciam a preparação do estudante para o desenvolvimento do ensino clínico e consequente desempenho académico aqui alcançado.

No território educativo em enfermagem, o processo formativo, nomeadamente do 1.º ciclo de formação, marca o início de um percurso continuado de formação que irá acompanhar a pessoa ao longo da vida, sendo assim, estruturante para o seu desenvolvimento profissional. (Costa, 2011). A formação em enfermagem, procura não só o desenvolvimento de habilidades que permitam a execução técnica de uma dada tarefa, mas fundamentalmente o desenvolvimento do pensamento crítico que qualifique o futuro profissional para o processo de tomada de decisão em cenários complexos e integrados, em que lhe é exigido capacidades de raciocínio crítico tomada de decisão e uso de competências técnicas, relacionais e éticas (Mishima, 2014). Nesta lógica, torna-se importante aprofundar o conhecimento sobre esta

população estudantil em constante mudança e cada vez mais heterogénea, assim como compreender os fatores que influenciam o seu desempenho académico, no sentido de identificar caminhos que permitam promover a melhoria das aprendizagens.

Neste sentido, o presente estudo situa-se numa perspetiva de análise ao nível micro de uma Escola Superior de Saúde, de modo a dar resposta à questão central que norteia esta investigação “*Como é que o desempenho académico em ensino clínico dos estudantes de enfermagem é influenciado pela assiduidade às aulas teórico-práticas e práticas e laboratório e pelas abordagens ao ensino?*”.

Os participantes são essencialmente professores que lecionam na unidade curricular Enfermagem, que constitui a unidade nuclear que integra os quatro anos de formação do curso e contém todas as tipologias de horas de contacto, nomeadamente teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais.

Por conseguinte, definimos como *objetivo geral*, conhecer de que forma o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico, é influenciado pela assiduidade às aulas e pelo tipo de abordagem ao ensino adotada pelos professores na unidade curricular *Enfermagem* e como *objetivos específicos*:

- Conhecer a relação entre a frequência às aulas teórico-práticas e práticas e laboratório que antecedem o ensino clínico e a classificação nesse ensino clínico;
- Conhecer o tipo de Abordagem Preferencial ao Ensino dos professores que lecionam a unidade curricular Enfermagem;
- Conhecer o perfil sociodemográfico e profissional dos professores que lecionam a unidade curricular Enfermagem;
- Identificar diferenças nas respostas às subescalas do Inventário sobre Abordagens ao Ensino em função das variáveis de caracterização sociodemográfica e profissional docente;
- Compreender o que os professores vivenciam quanto às dificuldades que identificam nos estudantes quando desenvolvem o ensino clínico;
- Compreender se a frequência às aulas contribui para atenuar as dificuldades que os estudantes apresentam no ensino clínico;
- Compreender se as abordagens ao ensino em contexto de ensino teórico contribuem para esbater as dificuldades que os estudantes apresentam no desenvolvimento do ensino clínico;

- Identificar fatores que proporcionem a capacitação dos estudantes na realização do ensino clínico, por forma a melhorarem o desempenho académico.

Neste pensamento, desenvolvemos um estudo de natureza predominantemente qualitativa, com dois estudos propedêuticos e um principal, em formato de estudo de caso (Yin, 2017, Stake, 2012), o que permitiu a triangulação de dados e a confirmação do mesmo fenómeno.

Este trabalho encontra-se organizado em três partes principais:

A Parte I corresponde à *moldura teórica* e integra três capítulos: o primeiro, relativo ao *processo formativo em enfermagem*, foca resumidamente o percurso da formação em enfermagem desde a criação das primeiras escolas, passando pelas implicações do Processo de Bolonha e pelas influências das teorias de aprendizagem, de modo a compreender e contextualizar o momento presente. O segundo, denominado de *Aprender e ensinar no Ensino Superior*, aborda o processo de ensino, aprendizagem e avaliação e contempla as teorias centrais para a compreensão da problemática em estudo. Integramos ainda a problemática da assiduidade às aulas, o desempenho académico e os estudos desenvolvidos. O terceiro capítulo, intitulado de *Abordagens ao ensino inovadoras e focadas no estudante*, incorpora a Revisão Integrativa da Literatura realizada e os resultados mais proeminentes.

Na Parte II, dedicada à *investigação empírica*, apresentamos a *metodologia e desenho da investigação*. Iniciamos por apresentar o sentido e a estratégia geral da investigação e as suas diferentes etapas, formulamos as questões e os objetivos do estudo, bem como as técnicas de recolha e análise da informação. Retratamos a amostra, tipo de estudo, objetivos, instrumentos e procedimentos de recolha de dados inerente aos três. Detalhamos: (i) o Inventário sobre Abordagens de Ensino (*Approaches to Teaching Inventory*), traduzido e adaptado para a população portuguesa, e que produziu resultados sobre o tipo de abordagem ao ensino privilegiado pelos professores participantes no segundo estudo; e (ii) a entrevista em profundidade no estudo principal.

Terminamos com a Parte III – designada *Dos achados empíricos às conclusões*, que encerra a apresentação e discussão dos resultados, ou seja, os fatores explicativos do desempenho académico dos estudantes em ensino clínico com os cinco temas: (i) *O estudante no processo formativo*; (ii) *O professor e as abordagens ao ensino*; (iii) *A assiduidade às aulas*; (iv) *Condições do contexto académico*; e (v) *O processo de avaliação*. Teceremos as principais conclusões investigativas, e salientaremos os principais contributos e implicações do estudo, referindo sugestões para futuras investigações.

## **PARTE I – MOLDURA TEÓRICA**

## **CAPÍTULO I**

---

### **O processo formativo em enfermagem**

*“Quando entro numa sala de aulas devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos estudantes, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto, em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não de transferir conhecimento.”*

Paulo Freire

Iniciamos a moldura teórica com o capítulo alusivo ao processo formativo em enfermagem, de modo a compreender os diversos marcos teóricos vivenciados que contribuíram para a construção da disciplina de Enfermagem e formação dos enfermeiros.

Nele abordamos o desenvolvimento integrador da educação em enfermagem, desde a criação das primeiras escolas à atualidade. Relembramos as implicações que o Processo de Bolonha teve junto da reorganização do ensino superior em Portugal, nomeadamente a mudança de paradigma da formação, e terminamos com a alusão às diversas teorias da aprendizagem e que tanto influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

O processo formativo, nomeadamente o 1.º ciclo de formação, marca o início de um percurso continuado de formação que irá acompanhar a pessoa ao longo da vida, sendo assim, estruturante para o seu desenvolvimento profissional. (Costa, 2011). Na atualidade, os territórios de ação docente consistem em estabelecimentos de ensino mais amplos ao nível do ensino superior politécnico: i) Institutos superiores politécnicos; ii) Universidades e (iii) Escolas não integradas (Figueiredo, 2014).

## **1. FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: OPORTUNIDADES E DESAFIOS**

As grandes mudanças nas políticas educativas nacionais que ocorreram nas últimas décadas do século passado, nomeadamente, o crescimento da rede de escolas de enfermagem no país a partir dos anos 70, a passagem do ensino de enfermagem para o sistema educativo nacional

na década de 80 e a reconfiguração daquela rede no início do século XXI com a consequente integração das escolas de enfermagem em estabelecimentos de ensino mais amplos, a maior diversidade do público estudantil nomeadamente a partir da admissão dos maiores de 23 anos, bem como a adaptação a um novo paradigma de ensino decorrente da Declaração de Bolonha, geraram enormes mudanças que conduzem à necessidade de alterações e adaptações no processo formativo dos estudantes do curso de licenciatura em enfermagem.

### 1.1. DA CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS À CONTEMPORANEIDADE

A criação das primeiras escolas de enfermagem remonta a 1881 e 1886, e o primeiro curso de enfermagem devidamente organizado a 1920, sob a alçada das administrações hospitalares. A necessidade de formar enfermeiros, sentida sobretudo pela classe médica, dura sensivelmente cinquenta anos circunscrita à instituição hospitalar. Na década de quarenta, do século passado, o Estado chama a si a regulamentação do ensino de enfermagem, centralizando o controlo e a orientação do mesmo (Soares, 1997). Os enfermeiros formavam-se confinados ao interior do hospital, sempre sob a tutela dos médicos e as escolas integravam a dinâmica hospitalar, seguindo o modelo de formação definido por quem as dirigia.

Em 1947, abrem-se novas escolas, as habilitações literárias aumentam para o Curso Geral de Enfermagem e o Decreto-Lei n.º 36219, de 10 de abril de 1947, confere às escolas oficiais autonomia técnica e administrativa, ainda que não totalmente, dado que permaneciam ligadas às direções hospitalares. À época, o ensino ficou entregue à improvisação de boas vontades, havendo falta de coordenação das escolas que trabalhavam longe de uma ação educativa eficiente, pela carência de pessoal competente incumbido da formação. O ensino era do tipo transmissivo, centrado no professor, o que por sua vez inibia a participação ativa dos estudantes. Havia assim, uma preocupação mais centrada no ensino do que na aprendizagem, e na avaliação são particularmente valorizados os resultados obtidos nos exames finais, com memorização dos conteúdos ministrados de acordo com a sensibilidade de cada professor (Araújo, 2005; Nogueira, 2003). Em 1961, com a criação da Direção Geral dos Hospitais, e empenho da enfermeira Fernanda de Resende, as escolas foram finalmente separadas dos hospitais, adquirindo por esta via, a autonomia necessária. É assim que, se inicia um novo ciclo, onde os enfermeiros começam definitivamente a participar na formação, inclusivamente, nos planos de estudos (Amendoeira, 2006). A duração do curso manteve a duração de três anos, e passou a exigir como habilitação mínima o 2º ciclo liceal

ou equivalente (atual 2º ciclo do ensino básico). Procurou melhorar-se a articulação entre os períodos de ensino teórico e os estágios, realizando-se estes, após a componente teórica.

Uma nova reforma emerge em 1965<sup>1</sup>, entendida como a maior reforma do Curso de Enfermagem Geral. Os estudantes foram colocados nos serviços em que a escola entendia como os mais adequados para a aprendizagem, e a responsabilidade da orientação dos estudantes em estágio passou a ser exclusivamente dos professores (enfermeiros) pertencentes à escola.

Nos anos 70 assistiu-se a um alargamento da rede das escolas de enfermagem por todo o país. Entre 1971 e 1975, foram criadas escolas de enfermagem em todas as capitais de Distrito, à exceção de Aveiro e Setúbal (Amendoeira, 2006).

A criação do Departamento de Ensino de Enfermagem foi igualmente um marco importante na evolução do ensino de enfermagem (1976), pois começou a delinear-se a necessidade de alguma uniformidade no ensino (Figueiredo & Afonso, 2010). Em 1977, surge um novo plano de estudos, cabendo às escolas o planeamento dos contextos de estágio em colaboração dos enfermeiros desses locais, promovendo um fortalecimento da relação entre a escola e os serviços de saúde. Este plano é revisto em 1987, passando a ser estruturado à semelhança da formação de nível superior. Foi reestruturado em 1982, através da Portaria 1144, o que conduziu à definição das funções de enfermeiro generalista e enfermeiro especialista (Amendoeira, 2006).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 161 de 16 de julho de 1987, é regulamentado o Curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem, com a finalidade de capacitar os enfermeiros a assegurarem a administração do ensino de enfermagem a todos os níveis de formação.

O ensino de enfermagem vê a sua integração no Sistema Educativo Nacional ao nível do Ensino Superior Politécnico em 1988, com o Decreto-Lei n.º 480/88, de 23 de dezembro, e a capacidade de todas as escolas para lecionar o Curso Superior de Enfermagem. Este mantém a duração de três anos, confere o grau de bacharelato e o título de enfermeiro. As escolas de enfermagem são convertidas em Escolas Superiores em 1989, passando a gozar de autonomia administrativa, técnica, científica e pedagógica. Assiste-se assim, à transição de um plano de estudos único para a diversificação curricular.

---

<sup>1</sup> Através da publicação do Decreto-Lei nº. 46448/65 de 20 de julho.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Nacional, através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986<sup>2</sup>, o Ensino Superior ficou a incluir o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico.

Igualmente na década de 80, o emergir das especialidades constituiu uma dimensão importante na interdisciplinaridade com repercussões várias na prestação de cuidados e nas políticas de saúde em geral.

Com o regime do estatuto da carreira do pessoal docente do ensino politécnico<sup>3</sup>, passa a ser exigida formação académica, e os enfermeiros docentes iniciam a realização de cursos de mestrado e doutoramento em universidades portuguesas e estrangeiras (Amendoeira, 2008).

Entretanto, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/98, de 4 de dezembro, veio integrar nos seus objetivos a transição de todas as escolas para o Ministério da Educação; a reorganização da rede, com integração das mesmas em unidades mais amplas como os Institutos Politécnicos ou Universidades; a criação da Escola Superior de Saúde e a conceção das escolas de saúde em Aveiro e Setúbal. Nesta época, proliferam diversas escolas de enfermagem privadas por todo o país (Amendoeira, 2006).

Com o Decreto-Lei n.º 353/99, de 3 de setembro, fixam-se as regras gerais a que está subordinado o ensino de enfermagem no âmbito do Ensino Superior Politécnico.

Na década de 90, surgem os Cursos de Estudos Superiores Especializados, com a duração de dois anos que permitem a equivalência à licenciatura em enfermagem, contudo, são suspensos no ano letivo de 1999-2000, por razões políticas da época. Recomeçam, entretanto, em 2003 com a designação de cursos de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem, colmatando assim, as necessidades sentidas pelas instituições de saúde.

Importa referir, que é em 1991, que surge o primeiro Curso de Mestrado em Enfermagem, na Universidade Católica Portuguesa, e, em 2001, o primeiro Curso de Doutoramento em Enfermagem no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

Recentemente, verificou-se que as instituições de vários países europeus que mais se assemelham aos institutos politécnicos portugueses, já atribuem o grau de doutor. Face a esta realidade, a OCDE recomendou em fevereiro de 2018 ao governo português que diligencie esta possibilidade. É desta forma, que surge o novo Regime Jurídico dos Graus e Diplomas

---

<sup>2</sup> Entretanto alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

<sup>3</sup> Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de julho.

do Ensino Superior através do Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 agosto, permitindo a possibilidade de os institutos politécnicos poderem passar a atribuir o grau de doutor.

Relativamente ao ensino de enfermagem, embora mantenha na atualidade a natureza politécnica, continua válido o debate entre politécnico e universitário.

## 1.2. IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE BOLONHA

Em consonância com a Direção Geral do Ensino Superior – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino superior, numa perspetiva política e simultaneamente educacional, o Processo de Bolonha iniciou-se de modo informal, em 1998, com a Declaração de Sorbonne, mas é com a Declaração de Bolonha, em junho de 1999, que se inicia oficialmente. Esta Declaração determina um conjunto de etapas a seguir pelos sistemas de ensino superior europeus com o objetivo de se conseguir uma harmonia no espaço europeu do ensino superior, salvaguardando especificidades nacionais. Os seus objetivos gerais passam pelo aumento da competitividade do sistema europeu do ensino superior e pela promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior na Europa.

No ano 2000, um grupo de universidades aceitou o desafio proposto por Bolonha e elaborou um projeto piloto denominado “*Tuning* - sintonizar as estruturas educativas da Europa”. Este projeto abordou várias das linhas de ação acordadas em Bolonha na determinação de um sistema de títulos facilmente reconhecíveis e comparáveis, na adoção de um sistema baseado em dois ciclos de ensino e no estabelecimento de um sistema de créditos comuns. As competências adquiridas devem descrever os resultados de aprendizagem e, ainda que se apele à diversidade e autonomia na elaboração dos planos de estudo, preconiza-se uma linguagem comum. As estruturas deste projeto apontam ainda para quatro áreas de abordagem: competências genéricas, competências específicas, o papel dos ECTS como um sistema de acumulação de créditos e, por fim, o papel de aprender, ensinar, avaliar e *performance* em relação à garantia da qualidade e avaliação<sup>4</sup>.

O ensino superior passou a ter uma nova estrutura de três ciclos de estudos, conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor. Esta estrutura foi introduzida em 2006 e totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010. Foram também

---

<sup>4</sup> Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro.

estabelecidos, para cada ciclo de estudos, descritores de qualificação genéricos, com base nas competências adquiridas, assim como a definição de intervalos de ECTS.

O quadro seguinte resume os descritores desenvolvidos pelo *Joint Quality Initiative Group* para o 1.º e 2.º Ciclo, respetivamente.

Quadro 1. Descritores de *Dublin*<sup>5</sup> do 1º e 2º ciclo

| 1º CICLO   | 2º CICLO  |
|--|---|
| Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido:<br><b>Conhecimento e capacidade de compreensão</b>  | Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido:<br><b>Conhecimento e capacidade de compreensão</b>   |
| Tenham demonstrado possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que:<br>Sustentando-se nos conhecimentos de nível secundários, os desenvolva e aprofunde;<br>Corresponda e se apoie em livros de texto avançado;<br>Em alguns domínios da área de estudo, se situe ao nível de conhecimentos de ponta na área científica respetiva.  | Tenham demonstrado possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que:<br>Sustentando-se nos conhecimentos de nível de 1º ciclo, os desenvolva e aprofunde;<br>Permita, e constitua a base de desenvolvimento e/ou aplicações originais, nomeadamente em contexto de investigação.                      |
| <b>Aplicação de conhecimentos e compreensão</b>  | <b>Aplicação de conhecimentos e compreensão</b>   |
| Saibam aplicar o conhecimento e a capacidade de compreensão adquiridas, de forma a evidenciem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional.  | Saibam aplicar o conhecimento e a capacidade de compreensão e a resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo.   |
| <b>Realização de julgamento/tomada de decisões</b>   | <b>Realização de julgamento/tomada de decisões</b>  |
| Comprovem a capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de estudo, e de constituírem e fundamentarem a sua própria argumentação;<br>Mostrem capacidade de recolher, selecionar e interpretar informação relevante, particularmente na sua área de estudo, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam os juízos que emitem, incluindo na análise os aspetos sociais científicos e éticos relevantes. | Demonstrem a capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem ou condicionem essas soluções ou esses juízos. |
| <b>Comunicação</b>   | <b>Comunicação</b>  |
| Sejam dotados de competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e situações, tanto a públicos constituídos por especialistas como não especialistas.   | Sejam capazes de comunicar as suas conclusões, os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades.   |
| <b>Competências de autoaprendizagem</b>  | <b>Competências de autoaprendizagem</b>   |
| Tenham desenvolvido as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, com elevado grau de autonomia.  | Tenham desenvolvido as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado e autónomo.   |

Em 2001, os Ministros da Educação reunidos em Praga reconhecem a necessidade de introduzir ou adotar mais três linhas conducentes à evolução do processo: a promoção da aprendizagem ao longo da vida; o maior envolvimento dos estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino superior e a promoção da atratividade do ensino superior na Europa.

Em maio de 2005, os ministros dos 45 países participantes no processo de Bolonha reuniram-se na Noruega em Bergen e reafirmaram os objetivos definidos em Berlim referentes à promoção de vínculos mais estreitos entre o espaço europeu do ensino superior, o espaço

<sup>5</sup> Adaptado do Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior.

européu da investigação e o doutoramento. Desta forma, a Diretiva 2005/36/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro de 2005, viria a estabelecer os limites mínimos de formação para o enfermeiro de cuidados gerais na União Europeia.

A questão central do processo de Bolonha é o da mudança de paradigma de ensino. Pretende-se a transição de um modelo passivo para um modelo baseado no desenvolvimento de competências gerais, instrumentais, interpessoais e sistémicas. Todavia, a temática não se apresenta pacífica e constitui em vários locais um debate vivo quer à escala nacional, quer europeia (DGES, 2012).

Dada a dispersão do ensino superior politécnico público ou privado pelos vários contextos académicos, decorrente da reconfiguração das escolas iniciada em 2003, assiste-se a um debate sobre o ensino de enfermagem ao nível do ensino superior politécnico ou universitário. Contudo, “ao aceder à formação universitária, é importante que as enfermeiras e enfermeiros tenham a preocupação constante de reduzir o fosso entre os saberes empíricos adquiridos pela experiência e os saberes teorizados, a fim de restituírem uma mais-valia aos cuidados de enfermagem quotidianos, e por consequência, a quem os presta” (Collière, 2003, p. 436).

As alterações legislativas mais recentes operadas no final do século XX e na primeira década do século XXI são ainda associadas à integração do ensino de enfermagem no espaço europeu. Estas últimas significativas mudanças, para as quais, falta tempo de apropriação e compreensão, vieram trazer a todos os intervenientes um novo paradigma (Figueiredo, 2014). No caso dos professores de enfermagem, ancorados a modelos tradicionais de uma abordagem transmissiva e demonstrativa em cenários reais da prática, encontram-se perante um desafio da “matriz proveniente dos contributos construtivistas – assente no conceito de ensinar como facilitação do processo de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo do outro” (Roldão, 2009, p. 15). No caso dos estudantes, igualmente ancorados a modos de aprender passivos, utilizando a memorização e repetição do conhecimento, são estimulados a serem mais ativos e corresponsáveis da sua aprendizagem (Biggs, 2015; Danker, 2015). Emerge assim, a necessidade de mudança de paradigma a nível da formação, perspetivando o processo de ensino, aprendizagem e avaliação centrado no estudante.

A formação inicial em enfermagem em Portugal, compreende períodos de ensino e aprendizagem, de grande componente prática, isto é, pelo menos metade da carga horária do

curso<sup>6</sup>, o processo de formação segue uma orientação do simples para o complexo, correspondendo aos primeiros anos do curso uma carga horária mais elevada de ensino teórico e teórico-prático que decresce ao longo do curso, na razão direta de um aumento da carga horária do ensino clínico. Organiza-se em duas componentes essenciais: a componente teórica e teórico-prática realizada sobretudo em contexto escolar, e a componente prática em contexto clínico (Barroso, 2009), assente numa conceção de organização curricular de tipo modular ou alternância<sup>7</sup>. Com a adoção do sistema europeu de créditos curriculares *ECTS*<sup>8</sup>, baseado no trabalho dos estudantes, ao curso de enfermagem corresponde um total de 240 ECTS. As horas de trabalho dos estudantes são divididas em horas de contacto<sup>9</sup>, ensino teórico (T), teórico-prático (TP), prático e laboratorial (PL), trabalho de campo (TC), seminário (S), estágio (E), orientação tutória (OT) e outra (O)] e em horas de trabalho autónomo do estudante.

De acordo com a Diretiva 2005/36/CE, o *ensino teórico* define-se como a vertente da formação em enfermagem através da qual os estudantes adquirem os conhecimentos, a compreensão e as competências profissionais necessárias para planear, dispensar e avaliar os cuidados de saúde globais, e, o *ensino clínico* define-se como a vertente da formação em enfermagem através da qual o estudante aprende, no seio de uma equipa e em contacto direto com um indivíduo em bom estado de saúde ou doente e/ou uma coletividade, a planear, dispensar e avaliar os cuidados de enfermagem globais requeridos, com base nos conhecimentos e competências adquiridas.

A Portaria nº 799-D/99 que regulamenta o Curso de Licenciatura em Enfermagem refere que a componente de ensino teórico tem como objetivo a aquisição de conhecimentos de índole científica, deontológica e profissional que fundamentam o exercício profissional da enfermagem e a de ensino clínico, asseguram a aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes necessários às intervenções autónomas e interdependentes do exercício profissional da enfermagem. Este ensino será ministrado em hospitais e outras instituições de saúde e na coletividade, sob a responsabilidade de enfermeiros docentes e com a cooperação e a assistência de outros enfermeiros qualificados. Refere ainda, que o ensino teórico deve ser ponderado e coordenado com o ensino clínico de forma que os conhecimentos e as

---

<sup>6</sup> Decreto-Lei n.º 9/2009, de 4 de março.

<sup>7</sup> Portaria n.º 799-D/99 de 18 de setembro – Anexo – Regulamento Geral do Curso de Licenciatura em Enfermagem, artigo 3.º, 4.º e artigo 5.º.

<sup>8</sup> Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro.

<sup>9</sup> Despacho n.º 10543/2005.

competências possam ser adquiridos de modo adequado, e deverá constituir pelo menos metade da duração mínima da formação.

A Lei nº 62/2007 de 10 de setembro compreende o regime jurídico das instituições de ensino superior, constituindo um sistema binário para o ensino superior português (universitário e politécnico) e a criação de uma rede de instituições de ensino superior públicas. Assiste-se à distinção entre instituições do ensino superior público e privado, correspondendo ao ensino superior público, as instituições pertencentes ao Estado e as fundações por ele instituídas e ao ensino superior privado, as instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas. A rede de ensino superior integra ainda uma instituição de ensino concordatário – a Universidade Católica Portuguesa.

Temos presentemente no panorama da rede de instituições do ensino superior público, escolas superiores de enfermagem integradas em universidades, integradas em institutos politécnicos e não integradas.

As diversas alterações legislativas entretanto decorridas, em muito têm concorrido para facilitar a aprendizagem ao longo da vida. Assim, a escola deixa de ter o cariz regional para se integrar no espaço europeu e assumir também uma dinâmica internacional num novo paradigma de ensino (Figueiredo, 2014).

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior<sup>10</sup> é a entidade competente para avaliar e acreditar as instituições de ensino superior e os seus ciclos de estudos. Constituiu um organismo independente face ao estado e às instituições e tem por objetivo promover e assegurar a qualidade no ensino superior. Os critérios de avaliação e acreditação são os fixados nos regimes jurídicos dos graus e diplomas de ensino superior e de avaliação do ensino superior. Para além da acreditação prévia de ciclos de estudos a criar, esta agência procede ainda à acreditação regular dos ciclos de estudos que se encontram em funcionamento.

### 1.3. INFLUÊNCIA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO

Várias foram as Teorias da Psicologia Educacional que contribuíram para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, que vão desde a ênfase no papel do

---

<sup>10</sup> Decreto-Lei N.º 369/2007, de 5 de novembro.

professor como transmissor de conhecimento, até às concepções atuais que concebem o processo de ensino aprendizagem com um todo integrado.

Em boa verdade, não existem teorias de aprendizagem melhores ou piores que outras. Todas elas são úteis, para melhor compreender o fenómeno complexo da aprendizagem.

De forma a ancorarmos o modelo atual de formação em enfermagem, afigurasse-nos importante especificar a influência destas teorias, e que deram lugar a perspectivas de ensino direcionadas para o papel do estudante como sujeito ativo na construção da aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem tem sido interpretado e debatido à luz de pressupostos alocados às diversas Teorias de Aprendizagem (Schunk, 1996). Esta disposição é reflexo do facto do ensino ser levado a cabo em função do objetivo de alguém experienciar e potenciar a sua aprendizagem. Assim, interpreta-se o quê, e como ensinar, em função da concetualização do que é, e como se aprende.

Face à diversidade dessas Teorias, iremos agrupá-las em três correntes gerais: a Comportamentalista ou Behaviorista; a Cognitivista e a Construtivista.

### *Comportamentalismo*

A Aprendizagem por Transmissão pode associar-se às perspectivas behavioristas ou comportamentais da aprendizagem. O ensino é realizado a partir da transmissão de conhecimentos do professor, conferindo-lhe assim a autoridade na sala de aula de instruir os estudantes sobre o que eles devem fazer. Nesta lógica instrucional de organizar o ensino, o estudante possui um papel cognitivo passivo, sendo encarado como um mero recetor de informações. O foco são os resultados académicos ignorando a diferença entre o produto e o processo de aprendizagem (Jarvis, 2010). A aula é centrada no professor, que controla todo o processo, distribui as recompensas e, eventualmente, a punição (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

### *Cognitivismo*

*Psicologia Genética de Piaget* – Na visão de Piaget (1896-1980), as estruturas cognitivas do aprendente são inatas. A aprendizagem ou adaptação inteligente constitui-se na maturação dessas estruturas cognitivas em contextos de instrução tradicional (Hassan, 2011). Essa maturação permite a passagem entre estádios cognitivos sequenciais, pré-determinados, implicando que essa transição surja em resposta a um desequilíbrio nas estruturas cognitivas previamente consolidadas. A fim de manter o equilíbrio cognitivo, os conceitos até então

assimilados necessitam de passar por um processo de desorganização para que possam novamente, a partir de uma perturbação, reorganizar-se. Quando a assimilação, entenda-se como criação de novos conceitos nas estruturas cognitivas existentes, não é suficiente, é a acomodação, ou seja, alteração das estruturas cognitivas para possibilitar a integração de novo conhecimento, que conduzirá à aprendizagem.

*Teoria Cognitiva de Ausubel* – Ausubel (1918-2008), defende, que o fator mais importante e que influencia a aprendizagem é o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do estudante, pois a aprendizagem significativa só ocorre quando a informação nova é ligada a conceitos existentes. Releva-se o conceito de organizadores prévios e o seu valor, para facilitar a aprendizagem, que funcionam como uma ponte cognitiva para o novo conhecimento. Os organizadores prévios são mais gerais, mais abstratos e mais inclusivos do que o material de aprendizagem subsequente. Então, a nível do desenvolvimento e planificação curricular, devem ser esses elementos mais gerais a serem introduzidos em primeiro lugar, sendo o conceito progressivamente diferenciado em termos de detalhe e especificidade, tal como acontece com a formação em enfermagem. Nesta teoria, a aprendizagem passa a ser considerada como um processo interno e pessoal, que implica o estudante na construção ativa do conhecimento, e que progride no tempo, de acordo com os interesses e capacidades de cada um. Para Ausubel, a noção de ensino transmissivo é incorretamente interpretada como algo negativo. O ensino transmissivo pode favorecer aprendizagens significativas, implicando, no entanto, a organização e sistematização da informação, de modo a apoiar os estudantes no desdobramento e análise da informação, de forma a promover a conexão de novas ideias nas estruturas cognitivas pré-existentes.

*Modelo do Desenvolvimento Cognitivo de Bruner* – Este modelo defende uma aprendizagem ativa, requerendo explorações e descobertas efetivas para o alcance de uma verdadeira compreensão (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003). Bruner defende que a aquisição do conhecimento é menos importante do que a aquisição da capacidade para descobrir o conhecimento de forma autónoma. Daí que, os professores devem promover uma aprendizagem pela descoberta por meio de atividades exploratórias por parte dos estudantes. Cabe assim ao professor, a capacidade de lançar questões que despertem a curiosidade, mantenham o interesse e provoquem e desenvolvam o pensamento. Essa perspetiva de ensino é especialmente apropriada para a aprendizagem do método científico, isto é, o método torna-se útil para determinados fins pedagógicos e em certos contextos educacionais.

*Teoria da instrução de Gagné* – Nesta teoria, os objetivos são bem definidos e mensuráveis, logo no início do processo de ensino, por forma a determinar qual o *input* que deve ser fornecido ao estudante. Para o professor, constituem a base do ensino e o suporte de verificação dos resultados de aprendizagem. Para o estudante, servem como motivação e permitem um *feedback* no final do processo (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

*Aprendizagem por modelação segundo Bandura* – Com a teoria sociocognitiva de Bandura e a sua mais recente teoria de autoeficácia denota-se uma preocupação com a aprendizagem que ocorre no contexto de uma situação social, e sugere que uma parte significativa daquilo que o sujeito aprende resulta da imitação, modelagem ou aprendizagem observacional. Na sala de aula, a conduta do professor ou a ação de um colega podem facilmente originar uma aprendizagem modelada junto dos estudantes (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

Então, se numa perspetiva behaviorista, o comportamento deve ser reforçado tendo em vista a sua aquisição e manutenção, na aprendizagem modelada, mesmo quando reforçadas, as aprendizagens pressupõem experiências prévias de observação. Afinal, as teorias de Bandura e de Gagné não marcaram uma clara distinção entre o estudante passivo, mero reproduzidor de informação, e o estudante ativo que aprende, organiza e reestrutura a informação recebida.

A verdadeira ênfase do estudante como construtor do seu próprio conhecimento surge com as *teorias cognitivo-construtivistas da aprendizagem*, que imprimem um caráter determinante às conceções prévias dos estudantes. Esta perspetiva deve-se ao modelo piagetiano e de Ausubel, Novak e Hanesian. Encontramos aqui, uma preocupação com o aprender a pensar e o aprender a aprender, e não com a obtenção de comportamentos observáveis (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003). Trata-se assim, de responsabilizar o estudante pelo seu percurso pessoal de aprendizagem e ajudá-lo a ser cognitiva e afetivamente persistente.

### *Construtivismo*

O Construtivismo surge como o fundamento epistemológico duma reação às reformas curriculares dos anos 60 e 70 do século XX, e constituiu um modelo pedagógico que atribui aos estudantes um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens. Este modelo reconhece que os novos conhecimentos são construídos a partir dos conhecimentos previamente adquiridos (Li, 2007), ou seja, existe um processo dinâmico e integrativo de interpretação e acomodação entre as novas informações e os conhecimentos já existentes. Paralelamente, através dos contributos de Piaget, a prática do ensino deve ter em

consideração os níveis de maturação do desenvolvimento cognitivo no qual os estudantes se encontram, tal como acontece em enfermagem. A aprendizagem prévia é decisiva nas novas aprendizagens. Assim sendo, valoriza-se a atividade cognitiva do sujeito e remarca-se a importância das concepções prévias. Nesta perspetiva, o construtivismo pode legitimar, ou ser utilizado como tal, todo o tipo de práticas supostamente centradas no estudante e no seu contexto (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

*Modelo de aprendizagem experiencial de Dewey* – O psicólogo John Dewey (1859-1952) concetualizou a aprendizagem como um processo dialético entre ação e reflexão, integrador de experiência, argumentando que os estudantes deveriam estar envolvidos em tarefas e desafios reais do dia-a-dia, uma vez que a aprendizagem acontece principalmente através da participação em atividades e não através de processos tradicionais de ensinar (Hassan, 2011), tal como preconiza a máxima “*Learning by doing*”.

*Teoria do Desenvolvimento Social de Vygotsky* – Na teoria do desenvolvimento social de Vygotsky (1896 – 1934) 12, o sujeito surge enquanto ser biológico e histórico-cultural, que se desenvolve intelectualmente com base nas interações que estabelece com os objetos e as pessoas que o rodeiam (Hassan, 2011; Jaffer, 2010). Os trabalhos de Vygotsky adquirem especial importância na abordagem centrada no estudante, ao ser pioneiro em considerar a natureza social da aprendizagem (Jarvis, 2010), e ao propor a aprendizagem colaborativa, ensinando os estudantes a aprender uns com os outros, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas. A aprendizagem colaborativa realiza-se através da implementação de estratégias que promovam a participação ativa dos estudantes (Minter, 2010), numa ótica de partilha de ideias em grupo, permitindo o desenvolvimento do estudante ao nível do pensamento crítico, da socialização, das atitudes para a aprendizagem e da compreensão de diferentes concepções culturais. Nesta perspetiva, além das características cognitivas dos estudantes, as condicionantes históricas, culturais, sociais, bem como o conteúdo dos conhecimentos mobilizados, determinam a aprendizagem.

Em síntese, os contributos dos diferentes modelos alocados à corrente cognitivista, perspetivam a aprendizagem enquanto compreensão individual, e os da corrente construtivista, perspetivam a aprendizagem enquanto compreensão através da interação social. Em contexto formal de aprendizagem o construtivismo relaciona-se normalmente com o envolver dos estudantes em técnicas ativas de aprendizagem (experiências, resolução de problemas reais ou maior autonomia na aprendizagem), refletir e discutir sobre a aquisição de conhecimento e avaliar de que forma se adquiriu este conhecimento. Um aspeto

fundamental no construtivismo remete para um fator individual, a motivação dos estudantes quando envolvidos em contextos de aprendizagem. Esta sensação de confiança do estudante, para além de fatores intrínsecos, depende também do esforço do docente em envolver o estudante em contextos que este compreenda e que lhe sejam familiares. No construtivismo social, os colegas e docentes desempenham uma função relevante na discussão e na partilha da reflexão através do diálogo com o aprendiz, partilhando as tarefas e discutindo as atividades e as representações sobre as atividades. Esta premissa prevê que os estudantes cheguem mais longe do que o fariam se aprendessem sozinhos. São dadas oportunidades a trabalhos de grupo e a colaborações, assim como partilha de recursos e discussão (Mayes & Freitas, 2007). De referir que tanto no cognitivismo como no construtivismo, o estudante aprende construindo ativamente o conhecimento. A aprendizagem acontece quando existe integração, processo que liga novo conhecimento a conhecimento existente, e à compreensão, localização da aprendizagem num contexto mais amplo e realista, e não de forma compartimentada e descontextualizada. A principal diferenciação entre as teorias cognitivistas e construtivistas apela ao papel atribuído aos fatores externos (socioculturais) que influenciam a construção ativa de conhecimento, sendo de maior relevância no construtivismo (Reder, Anderson & Herbert, 2011).

No que concerne ao ensino superior, Morais (2013), propôs-se a fundamentar a orientação sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e profissional dos processos de ensino aprendizagem, e que o Processo de Bolonha assenta em pressupostos aliados a processos sócio construtivistas e desenvolvimento profissional, pelas suas características de continuidade da aprendizagem ao longo da vida do estudante, sendo este, envolvido na transformação do saber pela prática, através da reflexão. No processo de ensinar e aprender discutem-se as funções dos professores enquanto orientadores e mediadores do saber, e dos estudantes enquanto intervenientes críticos envolvidos na sua construção.

## **CAPÍTULO II**

---

### **APRENDER E ENSINAR NO ENSINO SUPERIOR**

*“O conhecimento dirige a prática;  
no entanto, a prática  
aumenta o conhecimento”*

Thomas Fuller

## **2. O PROCESSO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO**

Vamos seguidamente explicitar à luz da revisão da literatura, o processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes do ensino superior. Nele integraremos as questões direcionadas com as abordagens à aprendizagem de uma forma mais sucinta, para depois nos determos de modo mais profundo nas questões do ensino e das abordagens ao ensino, pelo facto de constituir um dos focos deste estudo. Abordaremos também o Modelo 3P da Aprendizagem e ensino e o Modelo de Alinhamento Construtivo proposto por John Biggs e que servirá de hiato para caracterizar as questões da avaliação.

Importa referir, que ao longo do desenvolvimento dos diversos pontos, iremos dando conta do esclarecimento e da terminologia que iremos adotar, ancorados nos autores seleccionados e nos quais nos revemos e nos apoiamos.

Terminaremos este capítulo com os resultados da RIL no âmbito desta temática, mais concretamente no domínio das abordagens ao ensino inovadoras e focadas no estudante.

### **2.1. ABORDAGENS À APRENDIZAGEM**

A aprendizagem pode ser entendida como um processo ativo e interativo que resulta em mudanças significativas e permanentes nos conhecimentos, competências, atitudes e crenças (Silva & Lopes, 2015). Parafraçando Borralho, Fialho e Cid (2012) a aprendizagem consiste num processo ativo no qual os estudantes constroem o seu próprio conhecimento interagindo com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas e professores, a fim de internalizar o significado e realizar conexões com o conhecimento existente.

Baseada no modelo SAL (*Student Approaches to Learning*), a investigação sobre a aprendizagem dos estudantes pode ser estruturada em duas linhas teóricas: (i) A Teoria do Processamento da Informação, que considera que a aprendizagem ocorre no interior do estudante não perspectivando, a importância do contexto e das variáveis energéticas no dinamismo da aprendizagem; e, (ii) uma outra, que defende perspectivas ancoradas no contexto de aprendizagem. Assumimos esta segunda linha teórica, designada SAL ou Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem (Biggs, 1978; Chaleta, 2002; Entwistle, 1990, 2000; Entwistle & Waterston, 1988; Rosário, 1999; Rosário *et al.*, 2005a; Rosário *et al.*, 2005b).

A investigação da aprendizagem do estudante teve a sua origem na Suécia, com o estudo de Marton e Säljö em 1976, onde foi analisada a forma como uma amostra de estudantes procedia à leitura de um texto académico (Biggs, 2015). O desenvolvimento investigativo destes autores permitiu verificar a ocorrência de dois tipos de abordagens distintas: (i) a *superficial*, que implicava a disposição para memorizar mecanicamente a terminologia e a informação do texto; e (ii) a profunda, que envolvia a tentativa de compreender o significado veiculado pelo texto escrito. O autor, alerta para a importância da utilização correta dos termos superficial e profundo, pois eles utilizam-se para descrever formas de aprender uma determinada tarefa e não as características dos estudantes. Concordamos que a *abordagem à aprendizagem* descreve a relação estabelecida entre um estudante e uma tarefa de aprendizagem específica na qual este está envolvido (Biggs, 2001; Prosser & Trigwell, 2000; Rosário & Almeida, 2005). A par destes, emergiam outros estudos em países, como o Reino Unido com Entwistle e Ramsden (1983), Austrália com Biggs (1987), e Schmeck (1983, 1988) nos Estados Unidos, embora com marcos conceituais diferentes.

Entwistle (1985) desenvolveu a sua linha de investigação a partir das estratégias e processos que os estudantes desenvolviam em tarefas quotidianas de aprendizagem. Foram exploradas, nesse âmbito, a abordagem dos estudantes à aprendizagem e identificadas igualmente a abordagem profunda e a abordagem superficial. Emergia ainda um terceiro tipo de abordagem, a abordagem estratégica, cujo objetivo se centrava na obtenção de classificações elevadas. Estas três abordagens foram identificadas a partir da análise qualitativa de entrevistas (Entwistle, 2000).

Tanto Entwistle como Biggs consideram haver diferenças significativas entre as abordagens superficial e profunda e a abordagem estratégica (designação utilizada por Entwistle) ou de alto rendimento (designação utilizada Biggs). As duas primeiras descrevem formas de

comprometimento dos estudantes com as tarefas académicas (baixa e elevada, respetivamente) e a diferença entre ambas reside fundamentalmente na intenção do estudante em alcançar a compreensão pessoal ou satisfazer o que é requerido pelo professor ou avaliação. A terceira caracteriza essencialmente a atitude face ao contexto escolar (organização do espaço e do tempo e atenção às exigências do professor e da avaliação), com vista à obtenção dos melhores resultados (Tang & Biggs, 1996).

Na perspetiva de Kember *et al.* (2004) o constructo abordagens à aprendizagem engloba uma dimensão afetiva e uma dimensão cognitiva, sendo a intenção ou motivo para abordar uma tarefa que aciona uma estratégia congruente para a colocar em marcha. Por exemplo, estudantes que pretendem passar a uma disciplina com o mínimo esforço tendem a focar-se nos conteúdos essenciais, memorizando-os através da repetição. Estudantes intrinsecamente motivados tendem a extrair maior significado da sua aprendizagem; leem extensamente e relacionam os novos conteúdos com os conhecimentos anteriores. Estudantes cuja abordagem tem como objetivo principal obter elevadas classificações tendem a organizar o seu trabalho com eficácia (Trigo, 2012).

Para John Biggs, um dos autores que sustenta este estudo, a *abordagem superficial* emerge da intenção do estudante se libertar da tarefa com o mínimo de esforço, ainda que dando a sensação de satisfazer os requisitos (Biggs, 2015). Neste sentido, utiliza atividades de baixo nível cognitivo para realizar determinada tarefa para a qual são necessárias atividades de nível superior (Figura 1). No caso específico da aprendizagem académica, a análise dos conteúdos é realizada de modo muito superficial, sem haver relação entre eles, com recurso à memorização. Contudo, refere haver exceções, pois em situações específicas é apropriado o recurso à memorização, como é o caso dos papéis de uma obra teatral, a aquisição de determinado vocabulário ou mesmo a aprendizagem de determinadas fórmulas.

Sabe-se que nas atuais condições de ensino se opta por uma abordagem superficial, o que faz sobressair de que há algo que não vai bem no nosso sistema de ensino ou nos métodos de avaliação, que quando superficiais conduzem a uma aprendizagem superficial. Ao utilizar este tipo de abordagem, os estudantes centram-se no que Marton designa de “signos” da aprendizagem: as palavras utilizadas, os elementos tratados sem inter-relação uns com os outros, impedem a compreensão do significado e da estrutura do que se ensina. Emocionalmente, a aprendizagem converte-se num fardo, emergindo sentimentos negativos relativamente à tarefa de aprendizagem: ansiedade, ceticismo, aborrecimento, já que sentimentos como a euforia e o prazer não fazem parte da abordagem superficial (Biggs,

2015). O autor refere alguns fatores que estimulam este tipo de abordagem: (i) intenção de terminar o curso mesmo com notas baixas; (ii) prioridades extra-acadêmicas que sobrecarregam as académicas; (iii) gestão inadequada do tempo; (iv) ideia errada do que se aprende; (v) visão cética da educação; (vi) ansiedade elevada; (vii) incapacidade de compreender os conteúdos concretos num nível profundo, daí que “el primer paso para mejorar la enseñanza consiste en evitar los factores que estimulan un enfoque superficial” (Biggs, 2015, p.35). Mesmo assim, existem exceções, porque como refere o autor, mesmo com o melhor ensino, existem ainda estudantes que mantêm uma abordagem superficial.

Figura 1. Nível cognitivo das atividades da aprendizagem (adaptado de Biggs, 2015)

| Nível cognitivo das atividades da aprendizagem   |                          |   |   |
|--|--------------------------|---|---|
| Objetivos desejados Utilizados na aprendizagem   | Profunda                 | Superficial   | Necessário para o ensino  |
| Refletir<br>Aplicar<br>Elaborar hipóteses<br>Relacionar com um princípio<br>Explicar<br>“Razonar”<br>Relacionar<br>Compreender ideias principais<br>Descrever<br>Enumerar<br>Parafrasear<br>Compreender<br>Identificar, numerar<br>Memorizar | -----<br>↑<br>↓<br>----- | -----<br>↑<br>Faltam atividades de nível superior<br>↓<br>-----<br>↑<br>----- | -----<br>↑<br>Proporcionar atividades de ensino e aprendizagem para atingir os verbos de nível superior<br>↓<br>-----<br>↑<br>Eliminar o que sustenta os verbos de nível inferior<br>↓<br>----- |

Por sua vez, a *abordagem profunda* emerge da necessidade sentida de abordar a tarefa de forma adequada e significativa de modo que o estudante utilize as atividades cognitivas mais apropriadas para a desenvolver (Figura 1). Quando os estudantes sentem esta necessidade de saber, procuram centrar-se no significado subjacente: ideias principais, temas e princípios, o que requer que tenham uma base sólida de conhecimentos prévios relevantes. Quando utilizam uma abordagem profunda para a realização de uma tarefa, os estudantes possuem sentimentos positivos: interesse, sentido de importância, sensação de desafio e euforia pois aprender constitui um prazer para eles. Da mesma forma, existem fatores que estimulam este tipo de abordagem: (i) intenção de abordar uma tarefa de modo significativo e adequado (curiosidade intrínseca ou determinação de fazer bem as coisas); (ii) *background* de conhecimentos; (iii) preferência e capacidade de trabalhar concetualmente. Daí que, estimular e induzir a curiosidade e construir sobre a base de conhecimentos prévios dos estudantes, são aspetos que os professores podem tratar de fazer de modo que possam

estimular a aprendizagem profunda (Biggs, 2015). Neste sentido, o que se constitui desejável no ensino, consiste em impedir que se produza um déficit na aprendizagem, ou então corrigi-lo se ele já aconteceu, através de atividades de ensino e aprendizagem de nível superior, por forma a eliminar as atividades de nível inferior.

Na *abordagem de alto rendimento*, os estudantes pretendem acima de tudo valorizar e consolidar o seu autoconceito académico, obtendo com frequência resultados escolares muito elevados. É esta preocupação com a obtenção de classificações elevadas que está na base das motivações destes estudantes. Eles geralmente estão conscientes daquilo que necessitam para obter essas classificações como sejam, autodisciplina, planificação prévia e sistemática das tarefas a desempenhar e a ocupação do tempo conforme o grau de importância da tarefa (Biggs, 1992). O autor defende a ideia de que a abordagem superficial e profunda é mutuamente exclusiva em contexto de aprendizagem significativa, mas, no entanto, a abordagem de alto rendimento pode ser utilizada em combinação com qualquer uma das outras.

Nesta linha construtivista, a intervenção educativa está orientada para que o estudante desenvolva a capacidade de ser ele a realizar aprendizagens significativas perante uma panóplia de situações e circunstâncias. Atualmente, vivemos numa sociedade dita da informação e do conhecimento, por isso o ensino deverá deixar de ser pensado e organizado numa perspetiva de retenção e evocação mnésica de informação. A aprendizagem também tem de significar a edificação de destrezas cognitivas e conhecimentos, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, bem como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do estudante no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida (Rosário & Almeida, 2005). E, se ainda associarmos à escola outras aprendizagens que não de cariz cognitivo – aprender a ser, aprender a interagir com os outros, entre outras – então a focalização dos processos e oportunidades formativas na pessoa do estudante sairá fortalecida.

Pelo referido, constata-se que as abordagens à aprendizagem influenciam de forma variada, o produto da aprendizagem, em termos de classificações obtidas, quantidade de informação retida e tipo de mudanças cognitivas e emocionais registadas.

A investigação sobre esta temática, constitui de facto, um contributo para responder à necessidade de reflexão fundamentada sobre o ensino, analisando a qualidade de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal para o qual aquele encaminha os estudantes, e simultaneamente ajudar a transformar essa reflexão num esforço de mudança e inovação das

práticas existentes, quer a nível do ensino, quer a nível dos serviços de aconselhamento educacional.

### O modelo 3P da Aprendizagem e Ensino

O modelo do ensino proposto por Dunkin e Bidle em 1974, e adotado por Biggs (2005, 2015) e utilizado por diversos autores como Paiva (2007); Pedrosa-de-Jesus (2013); Rosário & Almeida (2005); Trigo (2012) e Valadas, Araújo e Almeida (2014) é conhecido pelo modelo dos 3P da aprendizagem que visa observar o papel do estudante no processo ensino e aprendizagem (Presságio, Processo, Produto). Como se pode verificar na Figura 2, as variáveis de *Presságio* dizem respeito às condições que existem previamente ao envolvimento do estudante nas tarefas e que afetam a aprendizagem, apesar de serem independentes da situação de aprendizagem. Estes fatores incluem atributos pessoais relativos ao estudante, nomeadamente conhecimentos prévios, capacidades, abordagens à aprendizagem preferidas, *background* familiar e características de personalidade. Incluem, também, fatores situacionais, relativos ao contexto de ensino, tais como a natureza dos conteúdos que estão a ser ensinados, os métodos de ensino, os métodos de avaliação, assim como o clima e procedimentos institucionais. Descrevem as relações entre as características do aprendiz e o contexto de aprendizagem. As variáveis de *Processo* reportam-se às abordagens dos estudantes às tarefas concretas de aprendizagem, e as variáveis de *Produto* dizem respeito aos resultados de aprendizagem (Biggs, 2015).

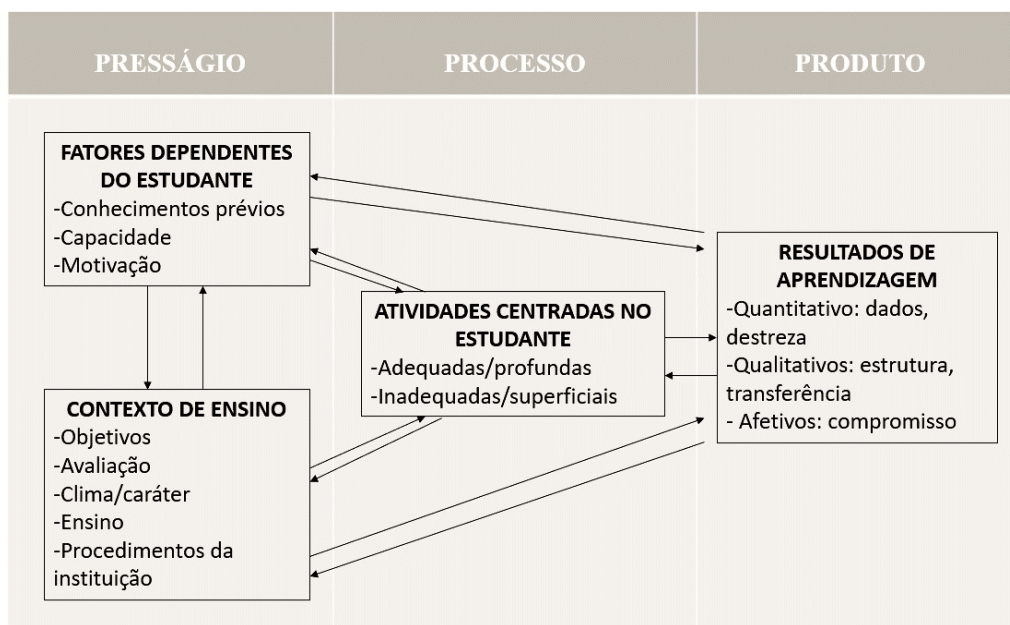


Figura 2. O modelo 3P da Aprendizagem e Ensino – adaptado de Biggs (2015).

Estudos mostram que a longo prazo os estudantes que abordam as tarefas predominantemente de forma superficial no ensino superior tendem a concluir a sua educação formal no momento em que obtenham a sua primeira qualificação, enquanto os estudantes que adotam uma abordagem predominantemente profunda ou de alto rendimento, habitualmente tencionam continuar a estudar no sentido de obter uma especialização ou um grau mais elevado de formação (Biggs, 1987). O autor refere-se a este processo como a meta-aprendizagem, na qual os estudantes adotam as estratégias congruentes com os seus motivos. Habitualmente os estudantes que utilizam abordagens superficiais não são meta-aprendizes competentes. Assim, a meta-aprendizagem constitui um processo importante que se refere ao conhecimento e controlo dos estudantes relativamente à sua própria aprendizagem (Biggs, 1987). A meta-aprendizagem implica que o sujeito, para além de realizar as tarefas, tenha consciência do porquê de as realizar e de as realizar de determinada forma, e, é mais frequentemente observável nas abordagens profunda e profunda-alto rendimento. Este modelo apresenta uma natureza sistémica, onde cada componente do sistema interage com os outros elementos de forma a atingir o equilíbrio. Ele pode servir para a explicitação da ajuda que deve ser oferecida aos estudantes na monitorização das estratégias de aprendizagem apropriadas às tarefas escolares propostas e aos seus objetivos educativos (Rosário & Almeida, 2005).

### **O Modelo de Alinhamento Construtivo**

Biggs (2005, 2015) ancorado na ideia de Shuell sublinha várias vezes na sua obra que, para que os estudantes consigam os resultados desejados de uma forma razoavelmente eficaz, a atividade do professor consiste em conquistar os estudantes para que levem a cabo as atividades de aprendizagem que, com maior probabilidade alcancem esses resultados. Na verdade, ao referir quais são os “resultados desejados”, está-se a clarificar os objetivos; ao dizer que os resultados se aprendem de um “modo razoavelmente eficaz”, está-se a relacionar a avaliação com os objetivos e definir o que significa “razoavelmente eficaz”, relativamente ao sistema de classificação; ao dizer que os estudantes “levem a cabo as atividades (adequadas) de aprendizagem” o professor está a ensiná-los de forma eficaz. Adita ainda, que o mais importante é que o modelo de 3P apresenta o ensino como um sistema equilibrado, em que todos os seus componentes se apoiam. Para funcionar bem, todos os componentes necessitam de estar alinhados uns com os outros. Um desequilíbrio pode acarretar um mau ensino e uma aprendizagem superficial; a falta de alinhamento manifesta-

se em incoerências, expectativas insatisfeitas e em práticas que contradizem o que se defende. Assim, assume que o alinhamento construtivo constitui um desenho de ensino para estimular a participação profunda. Neste modelo, o contexto situa-se no centro do ensino, e engloba os componentes: do currículo; dos métodos de ensino; procedimentos de avaliação; o clima da interação professor e estudantes e o clima institucional (Figura 3). Portanto, quando existe alinhamento entre aquilo que queremos, o modo como ensinamos e como avaliamos, é provável que o ensino seja muito mais eficaz, não esquecendo igualmente, o alinhamento dos métodos de ensino.

Apesar do referido, Biggs (2015) sublinha a importância do construtivismo como teoria da aprendizagem, pois se o professor define os objetivos em termos de “compreensão” necessitamos de uma teoria da compreensão para definir o que pretendemos dizer; para decidir os métodos de ensino que atinjam os objetivos, necessitamos de uma teoria da aprendizagem e ensino. Daí o “alinhamento construtivo” como a união entre a ideia construtivista da natureza da aprendizagem e o desenho alinhado do ensino.

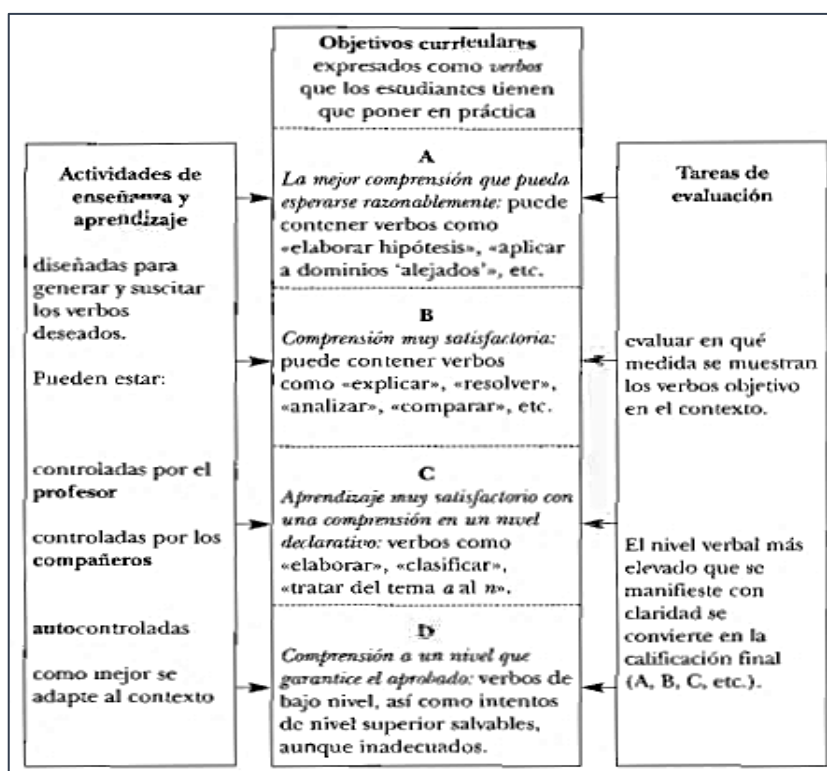


Figura 3. Alinhamento construtivo dos objetivos curriculares, atividades de ensino e aprendizagem e atividades de avaliação (Biggs, 2005).

As atividades de ensino e aprendizagem, sublinha Biggs (2015), são verbos, que na prática significam o que se pretende que os estudantes levem a cabo no contexto da disciplina que se está a ensinar. Lembra que os verbos possuem uma hierarquização cognitiva de alto ou baixo nível cognitivo, e têm como objetivo os conteúdos que se ensinam. Classificados os objetivos, desenham-se as atividades de ensino e aprendizagem, que com maior probabilidade estimulem os estudantes a utilizar os melhores verbos. Finalmente, selecionam-se as atividades de avaliação que nos dirão se cada estudante satisfaz os critérios expressos nos objetivos e até que ponto os satisfaz.

Em suma, o alinhamento construtivo constitui um desenho de ensino que estimula a participação profunda dos estudantes. Para construir um ensino alinhado é necessário, à partida, especificar o(s) nível(eis) desejado(s) de compreensão do conteúdo, que se conseguem através da utilização de verbos adequados. Estes verbos convertem-se em atividades que os estudantes têm de realizar. Consequentemente promovem os métodos de ensino e as atividades de avaliação a utilizar, com a finalidade de ajuizar se os estudantes alcançam com êxito os objetivos e de que modo o fazem.

## 2.2. ABORDAGENS AO ENSINO

### 2.2.1. Entender o ensinar

Uma consequência prática do Processo de Bolonha foi o redesenho curricular dos cursos sustentado na concretização de resultados de aprendizagem e no alinhamento construtivista (Lourtie, 2010). Ancorado no alinhamento construtivista (Biggs, 2005, 2015; Biggs & Tang, 2011), encontra-se o ensino centrado no estudante. Nesta perspetiva, estes autores definem o bom ensino como, conseguir que a maioria dos estudantes utilizem os processos de nível cognitivo superior, que utilizam de forma espontânea os melhores estudantes.

Na verdade, os métodos tradicionais de ensino não proporcionam grande apoio aos processos superiores de aprendizagem. Para que o ensino proporcione uma boa aprendizagem, deve assentar: (i) numa base de conhecimentos bem estruturada; (ii) num contexto motivador adequado; (iii) na atividade do estudante e (iv) na interação com os outros. Nesta lógica, é necessário maximizar a consciência dos estudantes sobre a construção do seu próprio conhecimento, pois o professor tem a qualidade de construtor. Contudo, não é ele quem edifica a base de conhecimentos, senão os estudantes, utilizando os materiais proporcionados tanto pelo professor como pela sua experiência. Igualmente, os estudantes devem ser

conscientes daquilo que fazem e comprovar até que ponto o fazem bem (Biggs, 2015). Por isso, ensinar para Roldão (2014) é fazer aprender alguma coisa a alguém.

Quanto ao formato, Mu *et al.* (2014) referem que o ensino pode ter várias configurações, a saber: (i) *Tradicional*, em que não é utilizada tecnologia *online*. O conteúdo é entregue oralmente ou por escrito; (ii) *Facilitado na Web*, a tecnologia baseada em web é utilizada para facilitar os cursos presenciais, geralmente usando um sistema de gestão de cursos ou páginas da web do curso para colocar programas e tarefas; (iii) *Misto ou híbrido* em que existe uma mistura de entrega do conteúdo *online* e presencial. Assim, uma proporção substancial de conteúdo é entregue *online*. Os fóruns de discussão são típicos, e com menos sessões presenciais; (iv) *Online*, onde a maioria ou todo o conteúdo é entregue *online*. Formalmente, não existem sessões presenciais.

### 2.2.2. Concepções de ensino e aprendizagem

A investigação referente às Abordagens ao Ensino é sobretudo resultante do trabalho desenvolvido por Keith Trigwell, Michael Prosser e colaboradores. Contudo, são vários os investigadores que têm conduzido vários trabalhos investigativos para determinar a relação entre as formas de pensar o ensino pelos professores e o modo como os estudantes encaram a aprendizagem (Abela, 2009; Gow & Kember, 1993; Kember & Gow, 1994). Assim, Prosser e Trigwell (2000) iniciaram a sua linha de investigação identificando modos qualitativamente distintos de os professores abordarem o ensino. Posteriormente, avançaram no sentido de tentar compreender de que forma estes eram influenciados pelas suas concepções de ensino, e pela própria situação de aprendizagem. Quando os professores se envolvem num determinado contexto de ensino e de aprendizagem, transportam com eles próprios algumas concepções prévias acerca do que admitem ser um ensino e uma aprendizagem de qualidade (Prosser & Trigwell, 2000). Neste âmbito e de acordo com a literatura, *concepção de ensino* constitui a visão global que os professores revelam em relação ao processo de ensino (Kember, 1997).

Dall’Alba (1991) entrevistou vinte professores de quatro disciplinas de uma universidade australiana acerca do modo de ensinar os conteúdos, tendo detetado sete maneiras distintas de estes considerarem ou entenderem o seu ensino, numa situação de aprendizagem particular. Ensinar como: (i) apresentação de informação; (ii) transferência de informação; (iii) ilustração da aplicação de uma teoria à prática; (iv) aperfeiçoamento de conceitos, de

princípios e suas inter-relações; (v) desenvolvimento de aptidões para se tornar versado; (vi) exploração de formas de compreensão de perspectivas específicas, e (vii) maneira de gerar mudanças conceituais. Nesta pesquisa, Dall’Alba optou por uma abordagem fenomenográfica, em que o constructo concepção de ensino aponta às formas utilizadas pelos professores para descreverem em que consta, na sua perspectiva, a ação de ensinar. Dall’Alba considerou que existem concepções de ensino mais ou menos complexas e que as primeiras são abrangidas pelas últimas, mas não o contrário. Estas categorias estão organizadas de uma forma hierárquica em relação à compreensão do ensino. Na concepção de ensino menos complexa, o professor tem simplesmente noção de si próprio e da sua atuação. Nas concepções que se seguem, esta focalização sobre o seu papel como professor vai-se esbatendo de modo a incorporar outras dimensões do processo. Por último, a concepção mais complexa de ensino centra-se na relação entre professor, estudantes e conteúdos.

Outras investigações identificaram concepções semelhantes (Dall’Alba, 1991; Martin & Ramsden, 1993; Prosser & Trigwell, 2000), sugerindo a existência de um número vasto de nomenclaturas distintas de concepções de ensino. Na verdade, existem divergências na maneira como estes investigadores consideram as concepções de ensino. Para investigadores como Dall’Alba (1991) e Martin e Balla (1991), estas concepções dispõem-se num *continuum*, desde a transmissão do conhecimento focada no professor, até à centralização no estudante, incluindo a sua transformação, descrevendo, deste modo, uma ligação hierárquica. Para Kember (1997) e Prosser e Trigwell (2000), as concepções de ensino são preferencialmente descritas em duas categorias: uma focada no professor e outra focada no estudante.

Murray e MacDonald (1997), depois de realizarem um estudo de natureza qualitativa com docentes de uma escola comercial, propuseram que as concepções de ensino dos professores estariam associadas a quatro dimensões: (i) comunicação de conhecimento; (ii) contentamento, ânimo e motivação dos estudantes; (iii) facilitação da aprendizagem dos estudantes; e (iv) ajuda aos estudantes. Neste contexto, podemos afirmar que os professores abordam um contexto de ensino e aprendizagem específico a partir das suas concepções acerca do ensino.

Nos estudos realizados por Trigwell e Prosser com vinte e quatro professores universitários, a avaliação das abordagens dos professores ao ensino, constituiu o seu primeiro objetivo. Contudo, procuraram igualmente identificar a relação entre as concepções de aprendizagem e de ensino dos professores, as suas abordagens ao ensino, e, em contextos particulares a

relação entre estas e as abordagens à aprendizagem dos respetivos estudantes. Estes autores identificaram *seis concepções de ensino* (A, B, C, D, E e F), como se pode verificar no Quadro 2 (Prosser, Trigwell & Taylor, 1994).

Quadro2. Concepções de ensino e aprendizagem numa perspetiva relacional

| Concepções         | Concepções de ensino  | Concepções de aprendizagem  |
|--------------------|---|---|
| <b>Complexas</b>   | E – Auxiliar os estudantes a desenvolverem conceitos<br>F – Apoiar os estudantes a mudarem as suas concepções | d) Aprender como forma de desenvolvimento concetual para satisfazer exigências internas<br>e) Aprender como forma de realizar mudanças concetuais para satisfazer exigências internas |
| <b>Intermédiás</b> | Ajudar os estudantes a adquirirem:<br>C – Conceitos do programa curricular<br>D – O conhecimento do professor | c) Aprender como forma de aquisição de conceitos para satisfazer exigências internas  |
| <b>Limitadas</b>   | Transmitir:<br>A – Conceitos do programa curricular<br>B – O conhecimento do professor                        | a) Aprender como forma de acumulação de informação para satisfazer exigências externas<br>b) Aprender como forma de aquisição de conceitos para satisfazer exigências externas        |

Foram, ainda, identificadas *cinco concepções de aprendizagem* (a, b, c, d e e) apresentadas pelos mesmos, como se pode verificar no mesmo Quadro. Estas seis concepções inserem-se em duas categorias, uma focada no estudante e outra focada no professor (Prosser & Trigwell, 2000). Os mesmos investigadores recordam, que as concepções de ensino mais profundas se centram no professor, nos estudantes e no contexto de ensino, e as menos profundas se focam somente no professor ou no contexto. Para além disso, Prosser e colegas (1994) e Prosser e Trigwell (2000) relatam uma forte relação empírica entre concepções de aprendizagem e de ensino. Os professores que revelam concepções de ensino assentes na transmissão de informação e que não focam o seu ensino nos estudantes ou na sua compreensão apresentam, igualmente, concepções de aprendizagem em que esta se restringe à acumulação de informação. Similarmente, os professores que manifestam concepções de ensino mais complexas exibem conjuntamente concepções de aprendizagem também mais complexas. Assim, e em qualquer situação de ensino e aprendizagem, propõe-se que os professores revelem concepções de aprendizagem e de ensino coesas entre si.

Na pesquisa de Murray e MacDonald (1997), os autores perspetivaram estudar a relação entre as concepções de ensino dos professores e as práticas docentes que estes defendiam utilizar. No respeitante às convicções dos professores acerca da sua função, os dados alcançados apontaram para que as intenções nem sempre são coerentes com a sua atuação posterior. Deste modo, há por vezes, uma certa dissonância entre os objetivos que estes dizem procurar alcançar e a sua prática educacional. A este fenómeno, Samuelowicz e Bain

(1992) denominam de *mistério da educação*. Os esclarecimentos anunciados pelos investigadores para esta incoerência são os seguintes: (i) o contexto de ensino nem sempre fomenta e possibilita o recurso às estratégias de ensino e aprendizagem que deveriam estar relacionadas com a concepção de ensino do professor; (ii) os professores são influenciados pelo que admitem que deveriam lecionar, mas nem sempre estão aptos para o pôr em prática; e (iii) lacuna na preparação dos professores para operacionalizar o que creem ser a sua real função como docentes. Na tentativa de resolver esta incoerência, os investigadores aconselham a prática de uma reflexão individual profunda e regular, que deve ser incrementada a partir da formação inicial dos professores (Murray & MacDonald, 1997). Admitem ainda, que os estudos já realizados, não tentaram relacionar as estratégias e métodos de ensino utilizados pelos professores com as suas concepções de ensino, e deste modo, não verificaram esta dissonância. Porém, no estudo de Trigwell e Prosser (1996a) não foram encontradas incoerências entre o que apelidaram de intenção e estratégia. Os que revelavam a intenção de mudança concetual, optavam por uma estratégia centrada nos estudantes, e os que expressavam a intenção de transferência de informação optavam por uma estratégia focada no professor. Trigwell e Prosser propuseram assim, que o recurso a uma certa abordagem ao ensino está relacionado com as concepções de ensino, bem como com as atribuições acerca das concepções de aprendizagem dos respetivos estudantes (Richardson, 2000).

Embora as concepções de ensino e de aprendizagem tenham sido identificadas de forma independente na análise fenomenológica das transcrições, análises estatísticas subsequentes permitiram verificar que estes dois constructos apresentam uma relação muito próxima entre si (Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994). Os resultados obtidos levaram os investigadores a considerar que a concepção de ensino e a concepção de aprendizagem são parte integrante de uma visão mais global sobre o que significa ensinar e à qual deram a designação de *Concetualização de Ensino* (Lopes, 2013).

### **2.2.3. Especificidade das abordagens ao ensino**

A partir dos trabalhos da linha SAL, Prosser, Trigwell e Taylor (1994) aplicaram a lógica da abordagem à aprendizagem centrada nos estudantes, à prática docente. Nesse sentido identificaram dois perfis típicos na aproximação dos professores ao ensino: uma abordagem transmissiva, centrada no professor ou na interação entre o professor e o estudante, retratando um ensino cuja intenção se foca principalmente na transmissão de conhecimentos,

contrastando com uma abordagem compreensiva, centrada na aprendizagem do estudante e caracterizando um ensino cuja intenção visa promover o desenvolvimento do seu próprio conhecimento (Paiva, 2007).

Contudo, é necessário atender que a abordagem ao ensino adotada constitui a resposta do professor quer à sua competência percebida e objetivos de vida, ao ambiente de trabalho, quer a determinadas experiências anteriores de ensino e aprendizagem (Prosser & Trigwell, 1997). Caracterizando as abordagens ao ensino, podemos presenciar professores cuja intenção subjacente ao ensinar se centra na transmissão de informação, utilizando estratégias de ensino focadas na sua função como instrutores. No outro extremo, alinham os professores que revelam a intenção de ajudar os seus estudantes a desenvolver e / ou alterar as suas conceções de aprendizagem, utilizando estratégias centradas no processo de aprendizagem. Parece haver assim, uma firme relação entre a intenção inerente à tarefa de ensinar e a estratégia utilizada pelos professores para a operacionalizar (Prosser, Trigwell & Taylor, 1994).

Não obstante, o sentimento de autonomia e de controlo em relação aos conteúdos e às atividades de ensino, a perceção sobre o número de estudantes de cada turma, a forma como acreditam que os estudantes possam trabalhar com os conteúdos que estão a ensinar, entre outros fatores, afetam a opção por um determinado tipo de abordagem ao ensino (Prosser & Trigwell, 1997).

As abordagens ao ensino, transmissivas e compreensivas, apresentam também uma natureza responsiva às exigências percebidas do contexto. Neste sentido, são também respostas dos professores aos ambientes de ensino (Prosser & Trigwell, 1997). Os resultados de um estudo dos mesmos autores certificam que é a variação na abordagem ao ensino apoiada na mudança concetual focada nos estudantes, que se relaciona de uma forma mais estável com as variações nas perceções do ambiente. As variações na abordagem baseada na transmissão de informação, centrada no professor, parecem ter pouca relação com as perceções do ambiente de ensino. Na abordagem assente na mudança concetual centrada nos estudantes, os componentes que se afiguram como o foco da atenção dos professores são o controlo dos conteúdos e métodos de ensino e a perceção de que o número de estudantes por turma não é grande. Todavia, estes aspetos não parecem ter muito valor na abordagem baseada na transmissão da informação centrada no professor (Prosser & Trigwell, 1997).

A finalidade de Prosser, Trigwell e Taylor (1994) estava encaminhada para conhecer, a partir das entrevistas, a maneira como os professores da amostra abordavam o ensino naquele

contexto particular. Esta linha de investigação centrada nas abordagens ao ensino replica nos professores a investigação desenvolvida por Marton sobre a aprendizagem dos estudantes, a qual caracteriza a abordagem à aprendizagem como a intenção e a estratégia que um estudante pratica quando aborda uma atividade de aprendizagem (Marton & Säljö, 1997). As entrevistas foram reproduzidas e o seu conteúdo analisado, com o fim de identificar as abordagens ao ensino dos professores em questão e as suas conceções de ensino e aprendizagem. Os relatos dos professores foram, também, examinados de acordo com as estratégias e as intenções a si associadas. A análise final dos resultados sugeriu a existência de quatro tipos de intenções e três de estratégias que associadas, dão origem a cinco abordagens ao ensino qualitativamente distintas (A, B, C, D e E) (Prosser, Trigwell & Taylor, 1994; Trigwell & Prosser, 2004). Averiguou-se, assim, que as abordagens dos professores ao ensino são constituídas por um elemento intencional e outro estratégico, analogamente ao que se verificava com as abordagens dos estudantes à aprendizagem (Prosser, Trigwell & Taylor, 1990; Prosser & Trigwell, 2000). O Quadro 3 apresenta as cinco Abordagens ao Ensino neste estudo, bem como os seus elementos intencionais e estratégicos.

Quadro 3. Componentes intenção e estratégia das cinco Abordagens ao Ensino (A-E) (Trigwell & Prosser, 2004)

| INTENÇÃO                  | ESTRATÉGIA          |   |                     |
|---------------------------|---------------------|---|---------------------|
|                           | Focada no professor | Focada na interação professor/estudante | Focada no estudante |
| Transmissão de informação | A                   |   |                     |
| Aquisição de conceitos    | B                   | C                                       |                     |
| Desenvolvimento concetual |                     |   | D                   |
| Mudança concetual         |                     |   | E                   |

O primeiro grupo é constituído pelas Abordagens ao Ensino A, B e C, designadamente: A - Focada no professor com a intenção de transmitir informação aos estudantes; B - Focada no professor com a intenção dos estudantes adquirirem os conceitos da disciplina; C - Interação professor / estudante com a intenção dos estudantes adquirirem os conceitos da disciplina.

O segundo grupo é constituído pelas Abordagens ao Ensino D e E, em que, D – constitui a Estratégia focada no estudante visando o desenvolvimento das suas conceções, e, E – a Estratégia focada no estudante visando que os estudantes modifiquem as suas conceções.

Cada um destes dois grupos apresenta uma organização interna específica. As Abordagens ao Ensino A e B partilham a mesma estratégia; as Abordagens B e C partilham a mesma intenção e as Abordagens D e E partilham a mesma estratégia.

Tal como nas concepções de ensino e nas concepções de aprendizagem, os autores voltam a assumir que as Abordagens ao Ensino dependem do contexto de ensino e aprendizagem em causa, assumindo também novamente uma natureza integrativa entre as diferentes categorias identificadas.

Após a definição e caracterização dos constructos Concetualização sobre o Ensino, que inclui concepção de ensino e concepção de aprendizagem, e de Abordagem ao Ensino, que inclui intenção de ensino e estratégias de ensino relatadas, Keith Trigwell e colaboradores iniciam outra fase investigativa, nomeadamente a reflexão sobre a relação entre as componentes (dimensões) dos diversos constructos definidos e a maturação dos mesmos. É no livro *Understanding Higher Education* (Prosser & Trigwell, 1999) que assumem pela primeira vez que a Concetualização sobre o Ensino, sobretudo no que respeita à dimensão concepções de ensino, e o constructo Abordagens ao Ensino se sobrepõem, admitindo a necessidade de mais investigação. Esta posição é reforçada posteriormente por Trigwell num artigo publicado em colaboração com um grupo de investigação sueco: “*Thus, ‘intention’ as an element of approach to teaching is similar to ‘conception of teaching’*” (Postareff *et al.*, 2008, p. 49). Ao longo dos estudos que prosseguiram foi possível verificar a aplicabilidade do constructo Abordagens ao Ensino noutras áreas disciplinares de ensino universitário, para além daquele em que a investigação emergiu, sobretudo através do desenvolvimento de um inventário específico, designadamente o *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) cuja concepção e validação será tratada no capítulo da metodologia, mais concretamente no ponto 7.4. Instrumentos, relativo ao estudo 2.

Paralelamente à verificação de que é possível caracterizar professores universitários de outras áreas científicas no que respeita à sua Abordagem ao Ensino, tem vindo a ser reforçada a influência de contextos diferenciados sobre a Abordagem ao Ensino de cada professor (Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006; Prosser & Trigwell, 1999), argumentando-se que o mesmo professor pode adotar estratégias focadas no estudante e estratégias focadas no conteúdo (Trigwell & Prosser, 1999) na mesma fase da sua vida profissional, consoante as especificidades do contexto. Se por um lado, os autores assumem a coexistência de Abordagens ao Ensino diferentes conforme o contexto, por outro lado, e no que respeita às concepções de ensino, assumem que é pouco provável a coexistência no mesmo professor, de concepções opostas, uma focada no estudante e outra focada na transmissão de informação (Prosser & Trigwell, 1999).

Na maioria dos casos as investigações acedem às formas de pensar dos docentes através da realização de entrevistas ou da aplicação de instrumentos de natureza mais quantitativa como questionários e inventários. Entre estes últimos é de destacar o ATI do grupo de Keith Trigwell e colaboradores. Deste modo, os autores definiram duas grandes tipologias: (1) as Abordagens ao Ensino que têm a intenção de alcançar *Mudança Concetual sendo Focadas no estudante (Concetual-Change-Student-Focused)* e (2) as Abordagens ao Ensino que visam a *Transmissão de Informação, sendo Focadas no Professor (Information-Transmission-Teacher-Focused)*.

Para que se alcance uma abordagem ao ensino do tipo *Mudança Concetual sendo Focadas no estudante*, o professor deve utilizar estratégias de ensino e aprendizagem centradas no estudante encorajando-o a aceitar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (desenvolvimento dos próprios apontamentos; trabalho em pequenos grupos) e incentivar os estudantes a interagir uns com os outros (Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994). Por conseguinte, a orientação estratégica do ensino centrada no estudante implica para o professor, a responsabilidade de promover estratégias de ensino inovadoras e diversificadas, suscetíveis de valorizarem a participação do estudante em todas as fases do processo de ensino. Compreendemos por **estratégias de ensino** as ações pensadas para a especificidade de cada situação de ensino (Roldão, 2009), por forma a possibilitar que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos (Silva & Lopes, 2015). Desta forma, o professor dispõe de uma diversidade de estratégias que lhe faculta múltiplas opções para ensinar qualquer conteúdo. No entanto, existem variáveis que podem condicionar a sua opção, como seja, as características dos estudantes (crucial na escolha); os objetivos da aprendizagem; tipo de conteúdos; o tempo disponível; condições físicas e a experiência didática do professor (Silva & Lopes, 2015). Decorrente desta realidade, o professor deve selecionar estratégias variadas, para que **todos** os estudantes aprendam. Quando os estudantes não aprendem com uma estratégia, é mais provável que os conteúdos sejam aprendidos com outra diferente (Silva & Lopes, 2015).

Neste contexto, enumeramos de seguida algumas estratégias de ensino, e avaliação inovadoras, exequíveis em contextos reais de ensino superior, referidas nos estudos consultados no decurso da revisão da literatura como promotoras de aprendizagens ativas e significativas: (1) o **feedback** (Pedrosa-de-Jesus, 2013; Alves *et al.*, 2012; Silva & Lopes, 2015); (2) **questionamento** (Pedrosa-de-Jesus, 2013; Lopes, 2013; Sá, 2015); (3) **colaboração com os pares** (Morais, 2013; Roldão, 2009; Sá, 2015); (4) **simulação** (Silva

& Lopes, 2015); (5) **trabalho de projeto** (Morais, 2013); (6) **mentoria/tutoria** (Morais, 2013; Chaleta, 2011); (7) **investigação ação** (Morais, 2013); (8) **aprendizagem baseada em problemas** ou **resolução de problemas** (Morais, 2013; Ramos *et al.*, 2013; Silva & Lopes, 2015; Roldão, 2009); (9) **mapa de conceitos** (Lopes, 2013); (10) **tipo de avaliação** - formativa, autoavaliação e avaliação por pares (Torres, 2012; Morais, 2013; Ramos *et al.*, 2013; Alves *et al.*, 2012; Sá, 2015; Silva & Lopes, 2015) e (11) **discussões em grupo** (Silva & Lopes, 2015).

Face ao exposto, denotamos também alguma diversidade terminológica que se evidencia nesta área investigativa. Esta pode ser justificada não só pela complexidade da temática em si, como também pelos diversos subcontextos de investigação no ensino superior, a partir dos quais o conhecimento foi produzido. Esta falta de consenso terminológico tem vindo recorrentemente a ser apontada em diversos estudos (Eley, 2006; Postareff *et al.*, 2008). Daí ter sido necessário na revisão da literatura em causa, a um cuidado redobrado no uso dos termos específicos para que a comunicação de ideias fosse rigorosa e precisa tanto quanto possível, na linha das recomendações do investigador João Amado (2009, p.70), a propósito desta área investigativa: “Julgamos importante que o uso destes termos se faça tendo por base uma correta e completa conceção do seu significado, pelo que o investigador não deve poupar um esforço nesse esclarecimento”.

### ***Utilização do Approaches to Teaching Inventory (ATI) em estudos empíricos***

O ATI está a ser bastante utilizado em estudos empíricos a nível mundial. Países como a Turquia e a Malásia já validaram este instrumento para a população respetiva.

Em Portugal, da revisão da literatura efetuada, tomámos conhecimento do estudo da Professora Betina Lopes (2013) da Universidade de Aveiro, que investigou as Abordagens ao Ensino e as Práticas de Questionamento no Ensino Superior enquanto objeto central do estudo.

É sobretudo a nível do ensino básico e secundário que a investigação nacional, sobre conceções e práticas dos professores (Abordagens ao ensino), se encontra mais desenvolvida, como é o exemplo de Paiva (2007).

Existem vários estudos envolvendo professores do ensino superior e a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem. No entanto, nestas investigações o objeto de atenção são sobretudo as estratégias de ensino e aprendizagem inovadores em si ou as formas de

colaboração entre pares, e não as concepções e as práticas dos professores universitários envolvidos (Lopes, 2013).

### 2.3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apresentamos de seguida uma reflexão sobre as concepções de avaliação que se encontram subjacentes às orientações do Processo de Bolonha. Destaca-se a avaliação como elemento de articulação e integração do ensino, da aprendizagem e do currículo, ao serviço do sucesso escolar. No processo de inclusão da avaliação, procura-se fundamentar o modelo dialético de aprendizagem com características críticas e sócio construtivistas, no seguimento do que defendemos nos pontos anteriores. Enveredamos neste contexto, por uma reflexão sobre o conjunto de novas competências de natureza pedagógico-didáticas atribuídas aos professores e sobre a relevância das funções a desempenhar pelos professores e estudantes em termos de regulação das aprendizagens.

#### 2.3.1. Como avaliar

Durante muito tempo, a avaliação das aprendizagens esteve exclusivamente associada ao paradigma quantitativo, assente nos pressupostos de objetividade, rigor, com ênfase nos resultados da aprendizagem a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes. Trata-se de uma avaliação que assenta nas capacidades de domínio cognitivo apreendidas pelos estudantes e previstas nos objetivos anteriormente definidos. Não eram tidas em consideração as aprendizagens que os estudantes realizavam fora do previsto nos objetivos. O erro era punido e não constituía objeto de análise para a adoção de estratégias de intervenção individualizada face aos erros e dificuldades de aprendizagem. A partir dos anos 60 do século XX, a nova abordagem de avaliação integrada no paradigma qualitativo, baseou-se nos pressupostos da compreensão e da intersubjetividade, com ênfase no processo e nos resultados a longo prazo e nas situações concretas e singulares. Assim, enquanto prática específica da instituição de ensino, a avaliação das aprendizagens passa a constituir um dos vários componentes curriculares do processo ensino e aprendizagem. Dada a integração da avaliação no processo ensino e aprendizagem, existe uma inter-relação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, conduzindo a qualidade de um destes componentes à qualidade dos outros, numa perspetiva sistémica e integrada (Ferreira, 2007).

Influenciada pela Psicologia construtivista e socio-construtivista, a avaliação permite a verificação do que se passa nos processos de ensino e aprendizagem, visando a sua regulação. Assim, a avaliação tem como finalidade a tomada de decisões que podem ser de diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos, para novas aprendizagens, orientação, e ainda, hierarquização e certificação dos estudantes (Ferreira, 2007). Embora seja multidimensional, a avaliação, integra o estudante como foco da atenção, em diferentes dimensões: capacidades, interesses, expectativas iniciais, ritmo de trabalho, percurso da aprendizagem e resultados conseguidos.

Neste âmbito, implica recolher diferentes tipos de informações (o que avaliar?), distintos procedimentos (como avaliar?) e a tomada de decisões igualmente diferentes (para quê avaliar?), o que conduz à distinção das três *funções principais da avaliação*: Diagnóstica; (ii) Sumativa; e (iii) Formativa (Ferreira, 2007; Morais, 2013; Oliveira, 2016).

Para estes autores, a *Avaliação Diagnóstica*, realizada no início de uma unidade de aprendizagem, permite avaliar os pré-requisitos e os conhecimentos prévios dos estudantes, conhecer as suas características, os seus interesses e expectativas; identificar as características de aprendizagem do estudante com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado.

A *Avaliação Sumativa* ocorre geralmente no fim de um período seja este trimestre, semestre ou ano letivo, normalmente através de testes e exames. Consiste no balanço (soma) das aprendizagens dos estudantes após uma ou várias sequências de ensino e aprendizagem, e tem um carácter classificatório, com expressão quantitativa – atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação. A avaliação sumativa, integrada nos objetivos específicos da aula, capta assim, a rentabilidade cognitiva dos estudantes na compreensão e aquisição dos conhecimentos.

A *Avaliação Formativa* tem como propósito a modificação e a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Proporciona *feedback* sobre os êxitos e dificuldades sentidas na aprendizagem, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo estudante e ao mesmo tempo, regular a atividade de ensino. Não visa a sanção e punição dos estudantes, porque os erros são considerados normais no percurso de aprendizagem, devendo ser antes, objeto de exploração e de análise. Possui uma finalidade pedagógica, numa lógica de suscitar o máximo de aprendizagem ao maior número de estudantes, e proporciona um ensino individualizado, mais motivador e com maior sucesso, e ainda, evita a retenção e repetição de ano.

Existem outros autores que referem apenas dois tipos de avaliação, a sumativa e a formativa (Biggs, 2015; Pereira & Flores, 2011; Torres, 2012). Nesta lógica, existem duas razões para avaliar: (1) formativa, cujos resultados se utilizam para fins de *feedback*, para que os estudantes e os professores saibam como se está a desenrolar a aprendizagem; (2) sumativa, proporciona um índice daquilo que o estudante aprendeu, no final da aprendizagem (Biggs, 2015). Existem múltiplos formatos de avaliação. Assim, cada professor pode escolher os que mais se ajustem, tendo em atenção os objetivos desejados.

É verdade que, o modo como os estudantes entendem a avaliação determina o modo como aprendem (Van Watering *et al.*, 2008). As práticas de avaliação influenciam a abordagem mais ou menos profunda dos aprendentes face à aprendizagem e determinam a sua motivação face às atividades a desenvolver (Casanova, 2015; Ribeiro-Pereira & Assunção-Flores, 2013). A avaliação guia a aprendizagem dado que define aquilo que o estudante considera importante, bem como o tempo que despende ao realizar as tarefas propostas. Por isso, o modo de avaliar deve enviar os sinais corretos aos estudantes sobre o que eles devem aprender (Biggs & Tang, 2011), pois compreendem uma representação autêntica dos objetivos da disciplina (Biggs, 2015). Na verdade, a realidade mostra que os estudantes aprendem aquilo que pensam que sai no exame, o que traduz uma aprendizagem superficial inadequada. Contudo, num sistema alinhado, os objetivos curriculares, constituem o pilar central do ensino. E para que haja um bom ensino, a avaliação deve estar alinhada com o currículo (Biggs, 2015). Na assunção de que a avaliação, o ensino e a aprendizagem estão interrelacionados, porque fazem parte de um processo global mais abrangente, a perspetiva da avaliação adotada é consequência de uma determinada conceção de ensino e aprendizagem (Biggs 2015; Ferreira, 2007).

### **2.3.2. A avaliação formativa**

A avaliação formativa constitui atualmente, um processo complexo e concebido como sendo uma prática interativa, baseada em processos cognitivos dos estudantes e ligada a mecanismos de *feedback* e de regulação das aprendizagens. Apesar das diferenças, a clarificação do conceito torna-se necessária sempre que utilizada.

Para Perrenoud (1999) a avaliação formativa é definida como sendo toda a avaliação que ajuda o estudante a aprender e a desenvolver-se, tomado como sujeito participante da regulação da sua aprendizagem integrado num projeto educativo.

Para Preciosa Fernandes (2010) a avaliação formativa / formadora, componente integrante do currículo / formação, tem como finalidade assegurar o progresso formativo de todos os que participam no processo educativo. Para a autora, o papel de corresponsabilização dos estudantes na avaliação, implica por parte dos professores a partilha do poder que a avaliação lhes confere, constituindo nessa base uma oportunidade de formação. Supõe assim uma maior ênfase nos estudantes, a prática de uma cultura dialógica, isto é, uma cultura de diálogo entre estes e o professor, a aprendizagem do questionamento e da observação para suportar a avaliação e o desenvolvimento de competências. A propósito da abordagem dialógica da avaliação, Tavares (2010) considera que ela é um diálogo estabelecido entre o professor e os estudantes, que visa alcançar os objetivos de formação propostos, tendo em consideração uma constante reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, a avaliação formativa delimita-se pelo momento (durante a realização da aprendizagem, e por isso, contínua), pela finalidade ou intenção (regulação do processo de ensino e aprendizagem) e pelo tipo de regulação proporcionada, entendendo-se por regulação, a adaptação de estratégias e atividades de ensino e aprendizagem que se ajustem ao estudante nas suas características, visando o seu progresso na aprendizagem (Ferreira, 2007). Daí que, a avaliação formativa se constitua uma avaliação para a aprendizagem e não uma avaliação da aprendizagem (Lopes & Silva, 2015). Nesta conceção, permite igualmente, monitorizar o progresso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de os auxiliar a desenvolver competências de “saber aprender”. Ao recolher dados sobre “o que” e “como” os estudantes estão a aprender, os professores têm a possibilidade de adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem, aumentando a probabilidade de alcançar benefícios imediatos na aprendizagem dos estudantes. O *feedback* construtivo do professor conduz os estudantes a tomar consciência das suas dificuldades e utilizar as informações recebidas para ativamente monitorizar a sua aprendizagem e a ajustarem aos objetivos estabelecidos.

Cruz *et al.* (2010) destacam a importância da reflexão sobre qual deve ser o objeto de avaliação das aprendizagens, tanto a nível do processo como do produto, em matéria de saberes, capacidades e situações de aprendizagem, posicionando a avaliação como parte integrante da aprendizagem sendo, portanto, uma avaliação "integradora". Assumimos a avaliação formativa, como uma abordagem dialógica, em que através da prática de um diálogo sustentado entre professores e estudantes é possível o *feedback* necessário aos

processos de ensino e aprendizagem inseridos numa perspetiva construtivista e de desenvolvimento pessoal.

A tarefa de aprender de cada sujeito parte do pressuposto da efetiva capacidade de envolvimento na construção do conhecimento. Assim, num grupo que constitui o curso ou turma, ao que Esteves (2010) denomina de "comunidades de aprendizagem", cada elemento é: (i) corresponsabilizado pela sua própria aprendizagem; (ii) possui ou pode desenvolver o pensamento crítico, e, (iii) onde o efeito da aprendizagem é coerente com os objetivos e capacidades educativos estabelecidos. Para a autora, a formação ou desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e das competências de "aprender a aprender" acontecem a partir do diálogo interior, na formulação de ideias ou conceitos, para os quais a relação com o exterior é fundamental.

### ***Funções do professor e do estudante na avaliação formativa***

A avaliação formativa exige uma dimensão reflexiva quer do professor quer do estudante, face ao processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão deve possibilitar ao professor a obtenção de *feedback* para adequar o ensino às características individuais dos estudantes e a estes, possibilitar igualmente *feedback* construtivo para regular a sua própria aprendizagem. Os professores que a partir da informação recolhida com a avaliação formativa, fornecem *feedback* construtivo explícito aos estudantes, possibilitam que estes obtenham respostas a perguntas como “Para onde vou?”, “Onde estou agora?” ou “Como posso percorrer o caminho?”, o que exige que tanto os professores como os estudantes participem de forma ativa e intencional no processo de avaliação formativa e se concentrem nos objetivos de aprendizagem (Lopes & Silva, 2015).

Deste modo, os professores e os estudantes devem estar continuamente informados pela recolha de evidências da aprendizagem, de como esta está a decorrer. Essas evidências permitem aos professores informações sobre como planificar as aulas e atividades de ensino, relativamente ao nível de desafio das tarefas e do apoio prestado no seu desenvolvimento, que não podem ser muito fáceis ou muito difíceis para estimular a motivação para aprender (Lopes & Silva, 2015). Assim, os professores que utilizam de uma forma sistemática a avaliação formativa, estão mais bem preparados para diferenciar e adaptar as suas práticas pedagógicas, melhorar o desempenho dos estudantes, assegurar a equidade de resultados e acompanhá-los no processo de competências de “aprender a aprender”. Por sua vez, este tipo de avaliação proporciona aos estudantes um envolvimento ativo nos processos de auto e

coavaliação bem como a regulação da própria aprendizagem, tornando-se aprendentes autorregulados. Aditamos ainda, que a avaliação formativa de elevada qualidade esbate as barreiras entre o ensino, aprendizagem e avaliação, o que contribui para fomentar um clima de cooperação na sala de aula, permitindo que professores e estudantes se tornem parceiros de aprendizagem (Lopes & Silva, 2015). Assim, ambos unem esforços e trabalham juntos de forma a recolher informação sobre os pontos fortes e fracos dos seus desempenhos.

### ***Implicações da avaliação formativa na aprendizagem***

A investigação permite apoiar a evidência, de que a avaliação formativa constitui atualmente um dos componentes mais promissores do processo de ensino e aprendizagem, na melhoria do rendimento académico dos estudantes (Hattie, 2009, 2012; Leahy & Wiliam, 2009).

De facto, a avaliação formativa funciona, porque tem um efeito direto sobre os dois intervenientes centrais do processo de ensino e aprendizagem: o professor e o estudante. A sua utilização sistemática permite ao professor reorientar a sua atividade e dar resposta às necessidades dos estudantes, e ao estudante, possibilita a autorregulação da aprendizagem, desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e metacognitivas, tornando-o um aprendente autónomo, confiante, capaz e resiliente (Lopes & Silva, 2015).

A utilização da avaliação formativa de sucesso permite contemplar um conjunto de seis princípios fundamentais à aprendizagem (OCDE/CERI, 2008); (i) conceção de uma cultura que incentive a interação na sala de aula; (ii) definição de objetivos de aprendizagem; (iii) utilização de métodos de ensino variados para atender às necessidades dos estudantes; (iv) utilização de diversas abordagens para avaliar a aprendizagem dos estudantes; (v) *feedback* construtivo para atender a necessidades individuais identificadas; (vi) participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A fim de maximizar os ganhos da aprendizagem, deve enfatizar-se o processo ao invés da nota final; o ambiente colaborativo ao competitivo; a qualidade à quantidade e o *feedback* construtivo (Lopes & Silva, 2015).

Importa referir, que conceber a avaliação formativa como um processo integrado no ensino e na aprendizagem, não se reduz à aplicação de um teste formativo. Existe uma série de técnicas, que se podem utilizar de forma a cumprir o principal objetivo de todo o processo: possibilitar que sejam realizados os ajustes necessários para preencher possíveis hiatos entre a compreensão dos estudantes e os objetivos desejados para a aprendizagem. Constituem

exemplo, dedos no ar, questionamento, pensar-pares-partilhar, diário de bordo do estudante, grelhas de avaliação, correções colaborativas com sugestões, portefólio de aprendizagem e reunião individual (Lopes & Silva, 2015).

### **3. ASSIDUIDADE ÀS AULAS NO ENSINO SUPERIOR**

Hoje em dia, os estudantes do ensino superior em comparação com os do ensino secundário, passam muito menos tempo na sala de aula. O modo como cada estudante vai fazer uso deste tempo limitado pode afetar significativamente o seu desempenho académico (Garrido & Prada, 2016). Para as autoras, a investigação indica que existe uma correlação, ainda que modesta, entre assistir às aulas e as classificações obtidas. Estar presente na aula permite ao estudante envolver-se com os conteúdos, ainda que estes sejam disponibilizados pelos professores nas plataformas *online*. O envolvimento nas salas de aula pode ser desconfortável para alguns estudantes e fonte de ansiedade para outros, pois muitas vezes é difícil responder ou colocar questões. Contudo, esta interação é importante para a aprendizagem. O estudante deverá ser ousado e resistir à tentação de ocupar a cadeira passivamente. Em vez disso, deve participar ativamente, interagir, pedir esclarecimentos e voluntariar-se para atividades da sala de aula. Referem ainda, que tirar notas da aula para posteriormente as rever, se relaciona com a melhoria do desempenho. Tomar notas é uma competência difícil, que exige várias tarefas cognitivas como a retenção em memória, decifrar o seu significado e transcrevê-la rapidamente. Neste sentido, a assiduidade às aulas ou presença nas aulas (Grayson, 2008) no ensino superior tem sido descrita, de modo consistente, como importante preditor do sucesso académico (Fonseca, 2011; Santos, 2008; Teques & Silva, 2013; Trigo, 2012).

Na perspetiva de Fonseca (2011), a assiduidade deve ser entendida como elemento de avaliação no resultado académico dos estudantes. Segundo a autora, em Portugal, o controlo da frequência às aulas, tendeu no passado recente a ser esporádico e pontual. A sensibilidade para o problema tem conduzido à reflexão sobre como o processo de Bolonha através do estabelecimento de novas regras de avaliação dos estudantes estaria ou não a contribuir para alterar esta questão, já que um número crescente de instituições e professores do ensino superior estaria a reconsiderar que a assiduidade deveria ser interpretada e instrumentalizada na atualidade (Fonseca, 2011). Acrescenta ainda, que, embora sejam necessários estudos e

dados mais robustos, face aos resultados investigativos presentes, existem fortes indícios que apontam para a reincorporação crescente do elemento de avaliação assiduidade, já que este promove o mérito académico e pode favorecer os estudantes pertencentes a classes sociais menos favorecidas.

Na especificidade da formação em enfermagem, a não frequência às aulas proporciona aos estudantes a adoção de uma abordagem superficial à aprendizagem, conduzindo por um lado a baixas classificações, à reprovação em frequências, exames e mesmo de ano, e por outro lado, a UC em atraso e a dificuldades na realização do ensino clínico, que se traduz em falta de conhecimentos, dificuldades na articulação teórico prática e pensamento analítico, reflexivo e crítico (Santos, 2008). Neste corolário, o estudo de Santos, Figueiredo e Vieira (2018) revela que são os estudantes mais assíduos às aulas TP e PL, aqueles que alcançam melhor classificação em ensino clínico. Por outro lado, a adoção de abordagens superficiais à aprendizagem dá origem a atividades de baixo nível cognitivo, com recurso à memorização, (Biggs, 2015), baixas classificações e a uma gestão inadequada do tempo.

Assim, a baixa assiduidade faz com que os conteúdos a aprender tendam a ser considerados como agregados de informações separadas e não interligadas. Estes estudantes usam a repetição como procedimento de acumulação da informação, o que predispõe a uma análise pouco crítica da mesma e a uma retenção estrita e temporária, ou seja, de curto prazo (Biggs, 2015).

É no decurso do ensino clínico que o estudante consolida os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas e tem oportunidade de desenvolver e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, o que implica a associação de atitudes, normas e valores à sua conduta (Costa, 2011), domínios propostos por Delors (1996) – aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Decorrente da nossa prática enquanto docente numa instituição de ensino superior constatamos com o decorrer dos anos que cada vez mais os estudantes do curso de enfermagem são menos assíduos às aulas, em especial às teóricas, facto que conduz à adoção de abordagens superficiais da aprendizagem, condicionando o desenvolvimento nos ensinamentos clínicos. Na véspera das frequências assiste-se a salas de aulas vazias, não apenas às aulas teóricas, mas também de treino de procedimentos técnicos planeadas em horário, com a finalidade de se prepararem para o ensino clínico. Em contexto da prática, existem estudantes que não possuem conhecimentos teóricos considerados básicos, mas também não dominam as habilidades, técnicas e destreza manual necessárias para um bom desempenho e

aprendizagem, ficando logo de início aquém do desempenho de outros colegas mais capacitados, causando-lhes muitas vezes ansiedade, insegurança e défice de autoeficácia.

De facto, trata-se de uma inquietação nossa, dos colegas e dos enfermeiros dos contextos da prática, há já algum tempo, pelo que já deu lugar a aflorarmos esta questão quando realizámos o curso de mestrado. Os resultados desse estudo revelaram que a maioria dos estudantes não frequentava as aulas, e eram esses que apresentavam mais dificuldades em gerir o esforço, tempo e ambiente de estudo. Paralelamente, o motivo mais vezes assinalado pelos estudantes para faltar às aulas em primeiro lugar foi “Para estudar para a (s) frequência(s)/exame(s)”. Revelou também, que a pontualidade e assiduidade às aulas constituem aspetos fundamentais para que os estudantes utilizem estratégias de gestão de recursos importantes como é o caso da Gestão do Esforço, Tempo e Ambiente de Estudo, sendo os estudantes que frequentam as aulas, os que tendem a ter uma Organização de Alto Rendimento.

### **Estudos desenvolvidos**

Os trabalhos investigativos portugueses sobre a assiduidade às aulas no ensino superior são escassos, contudo atuais, pelo facto de a temática estar a constituir cada vez mais um problema que reclama atenção.

O estudo de Trigo (2012), com estudantes do ensino superior de uma universidade do grande Porto, com vários cursos incluindo Enfermagem, revela que a percentagem de aulas em que o estudante esteve presente se correlaciona positivamente com o rendimento académico.

O estudo conduzido por James, Krause e Jennings (2010) nas universidades australianas, contempla o nível socioeconómico dos estudantes, pois o governo australiano prevê que em 2020, 20% dos estudantes tenham baixo nível socioeconómico. O facto de os estudantes serem provenientes de *backgrounds* socioeconómicos baixos, muitos deles de primeira geração (aqueles cujos pais não frequentaram a universidade), pode interferir com a compreensão do material do curso, com a adaptação ao ensino universitário e conduzir a ansiedade sobre os resultados, medo do fracasso e a classificações baixas.

Similarmente, os resultados investigativos de Fonseca (2011) com estudantes do ensino superior português revelam a relação entre assiduidade e mérito académico, e apontam o

efeito positivo da frequência às aulas nos estudantes oriundos de classes socioeconomicamente mais desfavorecidas.

A investigação de Teques e Silva (2013) demonstra que o comportamento de assiduidade é o principal preditor do rendimento académico e medeia totalmente a relação entre a conscienciosidade e o rendimento académico.

Como já referido acima, o estudo de Santos (2008), revelou que 61.60% dos estudantes faltava às aulas teóricas, e foram os estudantes com problemas de assiduidade, aqueles que possuíam maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo e ambiente de estudo, variáveis importantes para o sucesso da aprendizagem, pois como revela Chaleta (2011), um dos fatores a dar mais atenção diz respeito à autonomia instrumental, nomeadamente à gestão do tempo, que surge como um fator que influencia o rendimento académico, resultado que corrobora a vasta literatura que aborda a aprendizagem e o rendimento académico dos estudantes. No mesmo estudo, o motivo mais vezes assinalado pelos estudantes para faltar às aulas em primeiro lugar foi “Para estudar para a (s) frequência (s) /exame (s)”, e que tem a ver com as dificuldades da gestão do tempo e do esforço. Quando questionados porque vão às aulas teóricas, os motivos pedagógicos e/ou didáticos foram bastante referidos: a ida às aulas ajuda na compreensão da matéria, os conteúdos teóricos são necessários para fundamentar a prática, são interessantes, facilita o estudo. Os motivos que os conduzem a frequentar as aulas TP e PL, estão relacionados com o controlo institucional da assiduidade, na resposta “Porque há faltas”, não querendo reprovar por faltas, daí ser muito raro à data, haver faltas a este tipo de aulas. Por seu lado, os aspetos pedagógicos e/ou didáticos, foram referidos pelo carácter dinâmico e interativo deste tipo de aulas e que agrada aos estudantes. Também estão inseridas nesta categoria respostas relativas a tirar dúvidas; gosto pelas aulas e curso; aulas importantes, interessantes e motivantes; aquisição de novos conhecimentos e a sua importância para aplicar no ensino clínico/estágio. Relativamente à participação nas aulas a maioria dos estudantes admite participar pouco, o que corrobora o estudo de Fernandes *et al.* (2012) realizado com estudantes de enfermagem.

Paralelamente, o estudo de Chaleta (2011) com estudantes do ensino superior, o insucesso académico inclui entre outros as baixas classificações, absentismo, disciplinas em atraso, mudanças de curso e até abandono escolar.

Como podemos verificar mais à frente, o primeiro estudo da primeira fase da presente investigação, revela que são os estudantes do 1º ciclo de estudos em Enfermagem menos assíduos, isto é, com mais faltas às aulas TP e PL, aqueles que obtêm uma classificação

inferior em ensino clínico, (Santos, Figueiredo & Vieira, 2019). Contrariamente, são os estudantes mais assíduos às aulas TP e PL quem obtém um melhor desempenho em ensino clínico.

Como sabemos, muitos estudantes vão realizar o ensino clínico com UC em atraso, sendo conhecimentos que não estão presentes, o que compromete a aprendizagem, mas para esses, o aspeto mais importante a considerar está relacionado com o facto de que tendem a adotar os comportamentos que percebem ser esperados pelos professores (Ramsden, 1992). Ott Walter, Baller e Kunt (2012) acrescentam que para aqueles, o que interessa é passar nem que seja com nota baixa, fazendo apenas o suficiente para sobreviver.

#### **4. DESEMPENHO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR**

Decorrente da revisão da literatura, constatamos uma sintonia de opiniões dos diversos autores quanto à multidimensionalidade do constructo desempenho académico. De acordo com Sousa (2013) e Zabalza-Beraza (2012) o desempenho académico constitui um domínio complexo no contexto universitário. Para Biggs (2015) e Trigo (2012) são múltiplos os fatores que interagem entre si. Segundo Zabalza-Beraza (2012) o mundo da educação converteu-se num espaço de ação complexo e multifatorial, para o qual concorrem a heterogeneidade dos sujeitos, a grande desproporção entre recursos e estudantes, e até a quebra dos parâmetros clássicos e locais para avaliar o seu mérito.

Por razões que explicitaremos de seguida, os termos desempenho académico, rendimento académico, realização académica e resultados da aprendizagem, surgem na literatura tanto nacional como internacional, com significados similares. Mais ainda, surgem no mesmo trabalho investigativo com o mesmo significado, produzindo confusão acrescida.

Autores como Garrido e Prada (2016) referem que o desempenho académico no ensino superior é muitas vezes sinónimo de notas. É a classificação de curso que reflete o grau em que o estudante cumpriu os objetivos de aprendizagem.

Assim, na tentativa de concetualizar este constructo de forma mais significativa, realizámos uma RSL no dia 12 de outubro de 2017, nas bases de dados de educação ERIC. Os descritores do MeSH Browser (MeSH term) utilizados foram “*Academic achievement*”, “*Higher education*” e “*Concepts*” e os seus correspondentes em português “Realização/

rendimento académico”, “Ensino superior” e “Conceitos”. Utilizámos também, o termo “*Academic performance*” – desempenho académico. Foram realizados os cruzamentos possibilitados pela combinação dos termos utilizados, a partir do operador booleano “AND” e “OR”, ficando com a expressão de pesquisa “*Academic achievement*” OR “*Academic performance*” AND “*Higher education*” AND “*Concepts*”. Definimos como critérios de inclusão, artigos indexados com texto integral; revisão por pares; publicados no período de 2008 a 2017. A pesquisa produziu 92 resultados. Destes 92 artigos, 51 foram rejeitados pelo título e 39 pelo resumo. Resultou um artigo, que depois de lido na íntegra, também foi rejeitado, pelo facto de não conter o assunto a pesquisar, ou seja, o conceito de desempenho académico. Na verdade, pensamos que a nossa pesquisa pode ter sido dificultada pelo facto de à data, o termo desempenho académico não se constituir como um descritor MeSH Browser. Porém, constatámos de que passou a constituir-se como tal, em janeiro de 2018.

Com entusiasmo e expectativa, decidimos beneficiar desta oportunidade, e encarar a possibilidade de encontrar o tão ambicionado conceito de desempenho académico. Realizámos nova RSL, em 22 de janeiro de 2018, desta vez mais alargada, na plataforma de pesquisa EBSCOhost, e nas bases de dados de educação ERIC, na expectativa de encontrar novos artigos. Os descritores (MeSH term) utilizados foram “*Academic performance*” e “*Definition*” e os seus correspondentes em português “Desempenho académico” e “Definição”. Foram realizados os cruzamentos possibilitados pela combinação dos termos utilizados, a partir do operador booleano “AND”. Na base de dados CINAHL, MEDLINE, *Cochrane Database of Systematic Reviews* e MedicLatina, definimos apenas um critério de inclusão: artigos indexados com texto integral, com o objetivo de ampliar ao máximo a nossa pesquisa. A pesquisa produziu 10 resultados, na base de dados CINAHL. Destes, 8 foram excluídos pelo título; os 2 restantes foram lidos na íntegra e rejeitados, pelo facto de não possuir a definição de desempenho académico. Na base de dados MEDLINE, a pesquisa produziu 9 resultados. Destes 9, foram excluídos 3 pelo título e 2 por se encontrarem repetidos. Foram lidos na íntegra 4 artigos que também se excluíram por não conterem a definição pretendida. A pesquisa na base de dados MedicLatina e Cochrane database of systematic reviews, não produziu resultados. Para a base de dados Eric, definimos como critérios de inclusão, artigos indexados com texto integral e revisão por pares, publicados desde 2014. A pesquisa produziu 13 resultados. Foram excluídos 6 artigos pelo título. Os restantes 7 foram lidos integralmente, mas rejeitados na sua totalidade, pelo mesmo motivo.

De facto, tínhamos a expectativa de encontrar resultados significativos na segunda RSL que realizámos, a fim de consubstanciar o conceito de desempenho académico, no acervo do ensino superior. Pudemos constatar que os artigos ainda utilizam o termo realização académica ou apenas desempenho. Desempenho académico é um termo pouco utilizado e/ou utilizado de forma confusa.

Mencionamos aqui, os conceitos constantes no MeSH Browser<sup>1</sup>, de acordo com a sua estrutura em árvore: (i) Educação (*Education*) – Aquisição de conhecimento como resultado de instrução em um curso formal de estudo; (ii) Medição educacional (*Educational Measurement*) – Avaliação do rendimento académico ou educacional. Inclui todos os aspetos de teste e construção de teste; (iii) Desempenho académico (*Academic performance*) – Uma medida quantitativa ou qualitativa de realização intelectual, académica ou escolástica; (iv) Sucesso académico (*Academic Success*) – Nível de envolvimento em atividades educacionais, satisfação, aquisição de conhecimento, habilidades e competências desejadas, persistência e obtenção de resultados educacionais.

Outros conceitos que constam do MeSH Browser, e que nos fazem sentido conhecer, são: (i) Realização/conquista (*Achievement*) – sucesso em trazer um esforço para o fim desejado; o grau ou nível de sucesso alcançado em alguma área específica (especialmente escolástica) ou em geral; (ii) Aprendizagem (*Learning*) – Mudança relativamente permanente no comportamento que é o resultado da experiência ou prática do passado. O conceito inclui a aquisição de conhecimento; e (iii) Atitude (*Aptitude*) – A capacidade para adquirir tipos gerais ou especiais de conhecimento ou habilidade.

Perspetivamos o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico como um conceito global, que contém múltiplas dimensões, e que não parecem traduzir-se apenas numa medida quantitativa ou qualitativa de realização intelectual, académica ou escolástica. Ou será que sim? Na dúvida, mantemos a nossa inquietação e vontade em encontrar um conceito de desempenho académico, capaz de se adaptar à realidade de enfermagem. Corroboramos com Boruchovitch (2009) quando reclama que, quando o desempenho é definido como sendo um somatório de notas, como é considerado em grande parte dos estudos investigativos e relatórios governamentais, nada mais é do que a ponta do iceberg, daí que seja difícil intervir sobre ele diretamente (Sousa, 2013).

---

<sup>1</sup> <https://meshb.nlm.nih.gov/record/ui?ui=D000073978> . Consultado em 11 de junho de 2018.

Face ao exposto e à incompletude que ainda sentimos, demos continuidade à revisão da literatura, com a intenção de encontrar maior reforço e significação concetual. Autores como York, Gibson e Rankin (2015) corroboram esta dificuldade, e referem que a maior parte dos estudos publicados, continua a medir estreitamente sucesso académico como realização académica.

A definição da Wikipédia<sup>2</sup> refere que a realização académica ou o desempenho (académico) é a medida em que um estudante, professor ou instituição alcançou seus objetivos educacionais de curto ou longo prazo. O GPA<sup>3</sup> acumulado e a conclusão de graus educacionais, como o ensino médio e graus de bacharel, representam a realização académica. Igualmente não distingue realização de desempenho académico.

O Dicio – Dicionário online de Português<sup>4</sup>, refere como significado de Desempenho, o “Modo com alguém ou alguma coisa se comporta tendo em conta sua eficiência, seu rendimento: o desempenho de uma gestão, de um cantor ou atleta. (...) Execução; ação de cumprir um trabalho, obrigação, promessa.”. Adita ainda, que “Desempenho é sinónimo de: atuação, execução, interpretação, seguimento”.

Na Infopedia – Dicionários Porto Editora<sup>5</sup>, desempenho significa “(...) cumprimento de obrigação ou tarefa, execução; modo de agir ou de se comportar; atuação, comportamento; grau de eficiência no cumprimento de determinada função (...)”.

Silva e Lopes (2015) utilizam o conceito de desempenho da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2009) – para designar aquilo que se espera que o estudante faça, após uma experiência de aprendizagem.

Entretanto, encontrámos na literatura outros investigadores com outro olhar, ao tentarem concetualizar o desempenho académico nos seus estudos. É o caso de Sousa (2013), quando se apoia em trabalhos de outros estudiosos como Macedo-Soares e Rattón e Ortiz, Hoyos e López. Por conseguinte, e de uma forma mais geral, a autora refere-se ao desempenho, como um conjunto de características, habilidades, padrões de comportamento e rendimento de um indivíduo, grupo de indivíduos ou uma organização, o qual pode ser qualificado a partir da comparação de parâmetros, metas ou expectativas preestabelecidas. De um modo mais

---

<sup>2</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Academic\\_achievement](https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_achievement). Consultado em 12 de junho de 2018.

<sup>3</sup> GPA ou nota média.

<sup>4</sup> <https://www.dicio.com.br/desempenho/>. Consultado em 12 de junho de 2018.

<sup>5</sup> <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/desempenho>. Consultado em 12 de junho de 2018.

específico, o desempenho acadêmico pode ser compreendido como sendo o grau de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades no curso de um determinado nível educacional. Adita que o desempenho acadêmico está relacionado com o fenômeno do fracasso escolar, e é definido por Fineburg (2009, p. 4) como uma “qualquer medida de progresso de um aluno num ambiente escolar ou acadêmico” e “os resultados dos testes e as notas de curso são as medidas mais usualmente usadas no desempenho acadêmico”, embora se utilizem diversos tipos de escalas de medida e dos comportamentos dos estudantes para quantificar o desempenho acadêmico e determinar algumas formas de intervenção que possam afetar o desempenho (Sousa & Dias, 2011). Desempenho acadêmico para Veiga *et al.* (2013) é entendido como rendimento e comportamento escolar.

No estudo de Munhoz (2004, p.37), a autora menciona que:

“O termo desempenho acadêmico, em português, é em geral associado a rendimento acadêmico. Porém, segundo o dicionário Houaiss, desempenho é descrito como ... maneira como atua, ou se comporta alguém ou algo, avaliada em termos de eficiência, de rendimento, atuação (do governo, de um atleta, de uma máquina) 3.1 ADM atuação desejada ou observada de um indivíduo ou grupo na execução de uma tarefa, cujos resultados são posteriormente analisados para avaliar a necessidade de modificação ou melhora...” (Houaiss, Villar e Franco, 2001). Portanto, a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e, o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade.”.

Acrescenta que a expressão desempenho é utilizada para transmitir a ideia de *achievement*, isto é, a ação de conquistar algo, ser bem-sucedido, através do esforço, da habilidade. Refere-se ao desempenho cognitivo como sendo a observação da realização do indivíduo que é a expressão das suas habilidades. Relativamente ao desempenho acadêmico, envolve atividades consideradas eminentemente escolares ou acadêmicas. Esclarece ainda que, ambos envolvem a aplicação de habilidades intelectuais do indivíduo na conquista do sucesso e que as diferenças entre habilidades e desempenho cognitivo são verbais e não empíricas, pois na prática, as medidas de avaliação de habilidades são medidas de desempenho e vice-versa.

Nestes pressupostos, podemos concluir que, a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação, o rendimento como o resultado da sua avaliação, expresso em nota – sendo a nota, formalização do resultado.

## **Estudos desenvolvidos**

Como já referimos, os estudos consultados utilizam indiscriminadamente os termos desempenho académico, rendimento académico, realização académica e sucesso. Desta forma, e porque nos trabalhos investigativos não constatamos preocupação com a sua concetualização, praticamente não encontramos estudos “puros” com o conceito de desempenho académico, à exceção de Munhoz (2004) e Sousa (2013).

Assim, na análise das possíveis relações entre o desempenho cognitivo e o académico, Munhoz (2004) investigou os estudantes de uma universidade particular do Estado de São Paulo. Foram utilizadas provas de raciocínio indutivo, lógico-dedutivo, compreensão de leitura e conhecimentos gerais, os resultados do “vestibular”, as médias académicas nas disciplinas do primeiro ano de curso. Os resultados revelaram que o “vestibular” é bom preditor de desempenho para alguns cursos quando considerados provas específicas e que medidas compostas envolvendo vestibular e raciocínio são mais eficientes: o processo seletivo no futuro deve considerar não somente notas e habilidades cognitivas, mas também interesse, motivação, estilos cognitivos, e assim por diante. A autora concetualiza desempenho académico, como já referimos atrás, como a atuação observada de um indivíduo ou grupo na execução de tarefas académicas avaliadas em termos de eficiência e rendimento, que refletem ou indicam o seu nível de habilidade, cujos resultados devem ser analisados para orientação futura tanto do indivíduo ou do grupo, como dos responsáveis pelas atividades académicas oferecidas. O desempenho foi mensurado através das classificações finais. O rendimento académico médio do estudante refere-se à média aritmética de todas as notas finais dos sujeitos nas disciplinas cursadas no primeiro ano de curso. No tipo de escola, o desempenho foi superior nos estudantes da escola particular em detrimento dos da escola pública, resultado que se deve ao facto do nível socioeconómico ser um fator relevante no desenvolvimento das habilidades cognitivas e académicas dos estudantes do ensino superior.

Por outro lado, Sousa (2013) focou a sua investigação no domínio do desempenho académico, definindo-o como o grau de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades no curso de um determinado nível educacional. Sublinhou que estudar as variáveis que influenciam o desempenho académico é deveras importante, pois sabe-se que baixos índices de desempenho académico podem conduzir a problemas comportamentais, baixa autoestima, ansiedade, depressão, baixas expectativas de sucesso futuras, pouca persistência na realização das tarefas e finalmente ao abandono escolar. As variáveis consideradas no seu estudo como preditores do desempenho, foram os valores humanos, atitudes frente ao

contexto escolar (professores, escola e colegas) e à aprendizagem, e envolvimento escolar. Face a estes resultados, elaborou uma proposta de modelo que denominou de modelo explicativo para o Desempenho Académico, como se pode observar na Figura 4, que à data não foi alvo de comprovação empírica.

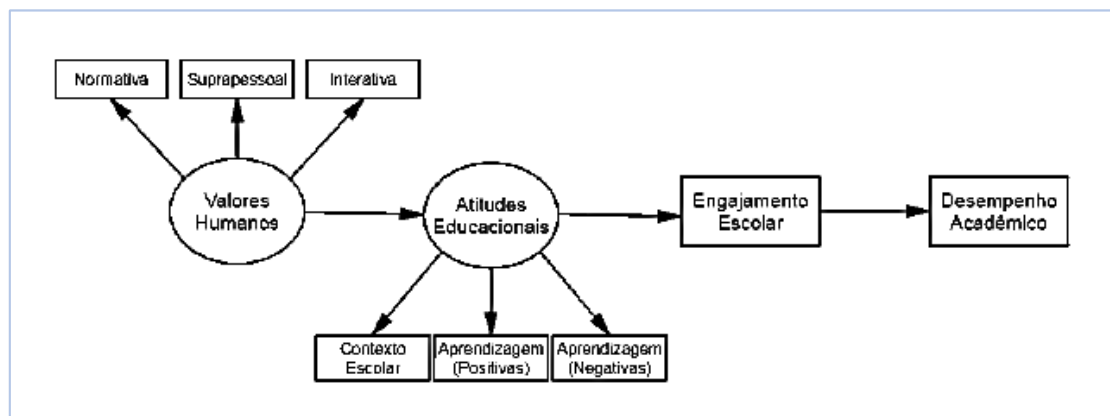


Figura 4. Proposta de modelo explicativo para o desempenho académico.

Fonte: Sousa, D.M. (2013). Desempenho académico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar, p. 204.

Nesta asserção verificou-se que: (i) os valores dos estudantes impulsionam o esforço e a necessidade de serem aceites socialmente; (ii) as atitudes permitem uma maior abertura à aprendizagem – disposição para aprender, ressaltando aqui a importância das relações interpessoais no processo educacional, sobretudo com aqueles que são mais próximos – professores e estudantes; e (iii) o envolvimento escolar que permeia o desempenho académico, fundamentado frequentemente na diversa literatura (Sousa, 2013). Importa referir que a variável “desempenho académico” foi composta pelo somatório do score total da Escala de Autoavaliação do Desempenho Académico; média aritmética das classificações do estudante nas diversas disciplinas; autoavaliação do jovem enquanto estudante; o tempo que dedica ao estudo em casa; se teve retenções; se procura informações complementares ao livro didático para realizar as tarefas escolares. Contudo, os participantes desta investigação foram estudantes do ensino “fundamental” e não do ensino superior.

Todavia, existem **outros estudos** que denominamos de “não puros” porque utilizam simultaneamente o termo desempenho e rendimento académico.

Assim, Sousa e Dias (2011) dirigiram o seu estudo sobre o papel da inteligência emocional no desempenho académico, com estudantes do ensino universitário português. Os resultados evidenciam que os estudantes com melhor desempenho académico denotam níveis superiores de inteligência emocional, mas não foram encontradas associações significativas entre a inteligência emocional e o desempenho académico, o que sugere a necessidade de mais estudos com vista ao aprofundamento desta recente e complexa área de pesquisa.

No estudo de Trigo (2012) a preparação académica revelou-se importante na opção por uma abordagem profunda em detrimento da adoção da superficial, sobretudo no início do semestre. O estatuto sociocultural apresentou um papel irrelevante no início do semestre, no entanto, no final do semestre apresentou um impacto negativo na opção por uma abordagem superficial e positivo na opção por uma abordagem profunda. Verificou-se um impacto significativo das abordagens à aprendizagem no envolvimento académico e deste no rendimento académico. Os resultados deste estudo apoiam a ideia de que a aprendizagem é realmente um fenómeno complexo e multifatorial.

## **CAPÍTULO III**

---

### **ABORDAGENS AO ENSINO INOVADORAS E FOCADAS NO ESTUDANTE**

“A arte suprema do professor  
é despertar alegria na expressão  
criativa e no conhecimento.”

Albert Einstein

## 5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR: RIL<sup>1</sup>

Para finalizar a moldura teórica de forma mais robusta, realizámos uma RIL. No âmbito das abordagens ao ensino, almejámos conhecer o estado da arte relativo às estratégias de ensino focadas no estudante que estão a ser implementadas na atualidade, junto dos estudantes do ensino superior. Explicitamos de seguida os principais procedimentos e resultados.

### Procedimentos metodológicos

A *questão* investigativa consiste “No âmbito das abordagens ao ensino centradas no estudante, quais as estratégias facilitadoras do envolvimento e aprendizagem profunda do estudante do ensino superior?”.

Na *estratégia de pesquisa* recorreremos à estratégia PICO (*Population, Intervention, Comparison Intervention, Outcome*), como preconizado pelo método definido no *Cochrane Handbook* (Higgins & Green, 2009). Definimos como *critérios de inclusão*, artigos indexados com texto integral; publicados no período de janeiro de 2012 a julho de 2016; participantes do estudo apenas do ensino superior; com temática pertinente ao objetivo da revisão. A seleção de artigos publicados entre 2012 e 2016 visou abarcar apenas publicações recentes, a fim de traçar um retrato mais fiel da produção atual. Não foram delimitadas restrições em relação ao tipo de delineamento metodológico, áreas nas quais as pesquisas foram desenvolvidas, nem à língua, com o intuito de tornar a pesquisa mais abrangente. Optámos pela consulta nas bases de dados MEDLINE e CINAHL, a partir da plataforma de

---

<sup>1</sup> Este capítulo corresponde a uma versão simplificada do artigo de revisão da literatura publicado: Santos, J; Simões Figueiredo, A. & M, Vieira (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 12–17.

pesquisa EBSCOhost, e a pesquisa nas bases de dados de educação ERIC. Os descritores (MeSH term) utilizados foram “Teaching approaches” e “Higher education” e os seus correspondentes em português “Abordagens ao ensino” e “Ensino superior”. Foram realizados os cruzamentos possibilitados pela combinação dos termos utilizados, a partir do operador booleano “AND”.

A pesquisa decorreu na última semana de julho de 2016 e produziu 176 artigos. Face aos critérios de inclusão, a totalidade dos artigos foi obtida na base de dados ERIC, dado que a pesquisa na base de dados MEDLINE e CINAHL, não produziu resultados.

Constituíram o *corpus* de análise, um total de dez artigos. A totalidade destes artigos, depois de merecerem análise criteriosa, foram categorizados por temas principais, compondo o *corpus* da revisão. Essa categorização favoreceu a reflexão crítica sobre as dimensões cruciais que caracterizam o estado da arte acerca da temática.

## Resultados

A maioria dos artigos proveio dos Estados Unidos da América (EUA), com 4 artigos, seguida da Austrália com 2, sendo os restantes oriundos da Noruega, Portugal, Reino Unido e África do Sul, respetivamente com 1 artigo. Os artigos mais antigos, em número de 4, foram publicados em 2012 e os mais recentes, em número de 2, em 2015. Em termos de metodologias adotadas, verificamos um predomínio de estudos que utilizam ambas as metodologias: quantitativa e qualitativa.

A análise e interpretação dos estudos selecionados possibilitou a classificação das publicações em quatro categorias temáticas:

A primeira remete-nos para a *dissonância entre as concepções de ensino e as estratégias de ensino*, verificando-se a existência de participantes que colocaram um alto valor na aprendizagem ativa e na compreensão conceitual. Contudo, quando comparadas as crenças de ensino com as práticas, os docentes nem sempre incorporaram metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, apesar de as considerarem importantes, ou seja, assiste-se a uma certa incoerência entre os objetivos que pretendem alcançar e a sua prática educacional.

A *integração das TIC* dentro de estruturas pedagógicas já existentes foi uma realidade constatada em alguns dos estudos. São exemplo disso o *Peer Assisted Learning* - PAL que proporcionou espaços de diálogo, discussão com os pares, e interação entre estudantes, com

a finalidade de aumentar o envolvimento e motivação na construção do seu próprio conhecimento e aprendizagem profunda; Cenário Baseado em Aprendizagem interativa (*Scenario Based-Learning interactive - SBLi*) para desenvolver materiais de Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning - PBL*) que desafiam os estudantes a aprender através do envolvimento em problemas reais complexos; ferramenta *wiki* para o desenvolvimento de conteúdos de forma colaborativa; e, utilização da *web*, com programas de fotografia para estimular a discussão com os colegas sobre as imagens e as mensagens, e habilidades de pensamento crítico.

A **simulação digital**, nomeadamente a simulação de aprendizagem imersiva (*Immersive Learning Simulation - ILS*), foi encontrada num dos estudos, para ajudar os estudantes a compreender melhor os conceitos e processos complexos.

As turmas com elevado número de estudantes constituem uma realidade na contemporaneidade do ensino superior, e por conseguinte, a quarta dimensão insere-se nesta lógica, pois refere-se às **abordagens ao ensino em turmas grandes**. Num dos estudos foi utilizada a metodologia sala de aula invertida (*Flipped classroom*), e que conduziu a uma elevada participação e interesse das atividades da sala de aula; aumento da interação entre o professor e o estudante, e entre estudantes. No outro estudo, foram introduzidas atividades de aprendizagem ativa (modelação de pesquisa, dramatizações e aprendizagem baseada em problemas) incluindo avaliação formativa. Os estudantes referiram aumento do envolvimento e retenção do conteúdo, e os professores, consideraram que as técnicas de aprendizagem ativa aumentaram o envolvimento dos estudantes com o conteúdo e, a avaliação formativa aumentou a motivação, através do *feedback* proporcionado durante a palestra.

## **Discussão**

A RIL permitiu selecionar e analisar dez estudos relevantes a nível mundial, e, com metodologias diversas. Resultante da interpretação dos resultados obtidos, emergiram quatro categorias temáticas sobre o tema pesquisado.

As diversas estratégias encontradas no âmbito das abordagens ao ensino centradas no estudante proporcionam aos estudantes um *maior envolvimento* com o curso, e por conseguinte *maior motivação, reflexão, competências cognitivas de nível superior* e consequentemente *aprendizagem profunda*. Igualmente, torna-os *mais responsáveis pela sua aprendizagem*, melhora a *capacidade de comunicação e interação* tanto com os pares

como com o professor, apesar das dificuldades, nomeadamente atrasos dos seus contributos nas atividades propostas, dificuldades no desenvolvimento dos conteúdos de forma colaborativa e dificuldade persistente em serem críticos e criativos. Relativamente aos professores, verifica-se uma maior satisfação, e possibilidade de proporcionar *feedback* imediato aos estudantes, apesar das dificuldades inerentes à mudança para uma nova prática, que leva mais tempo a preparar e a concretizar e que também causa mais ansiedade.

Segundo Wieman, Perkins e Gilbert (2010), modificar as crenças dos professores sobre o ensino será o primeiro passo necessário na reforma da educação. Porém, os professores não podem mudar as crenças sozinhos, pois a alteração das práticas de ensino requer um investimento substancial de energia e tempo da própria instituição. Portanto, as oportunidades de desenvolvimento profissional e o apoio dos colegas constituem-se necessárias para consolidar mudanças sustentáveis nos professores do ensino superior. Igualmente, James, Martinez e Herbers (2015) e Lopes (2013) propõem prática e continuação do desenvolvimento profissional docente apesar das exigências e limitações existentes nos contextos académicos, em que os professores do ensino superior estão incumbidos de trabalhar.

Terminamos estes dois primeiros capítulos com a Figura 5 que sintetiza as conceções dos autores que sustentam o desenvolvimento do PEAA e do desempenho académico do estudante do ensino superior. Partindo do alinhamento construtivo de Biggs (2015) e das abordagens ao ensino de Prosser, Trigwell e Taylor (1994), e integrando o paradigma do cuidar educativo de Bevis e Watson (2005), todos nos remetem para a centralidade da aprendizagem focada no estudante e para um novo modelo de avaliação. Conjugamos ainda com outros autores da revisão da literatura e da RIL, que nos permitem estabelecer um fio condutor congruente sobre referenciais teóricos que permitem um olhar integrado sobre o fenómeno em estudo.

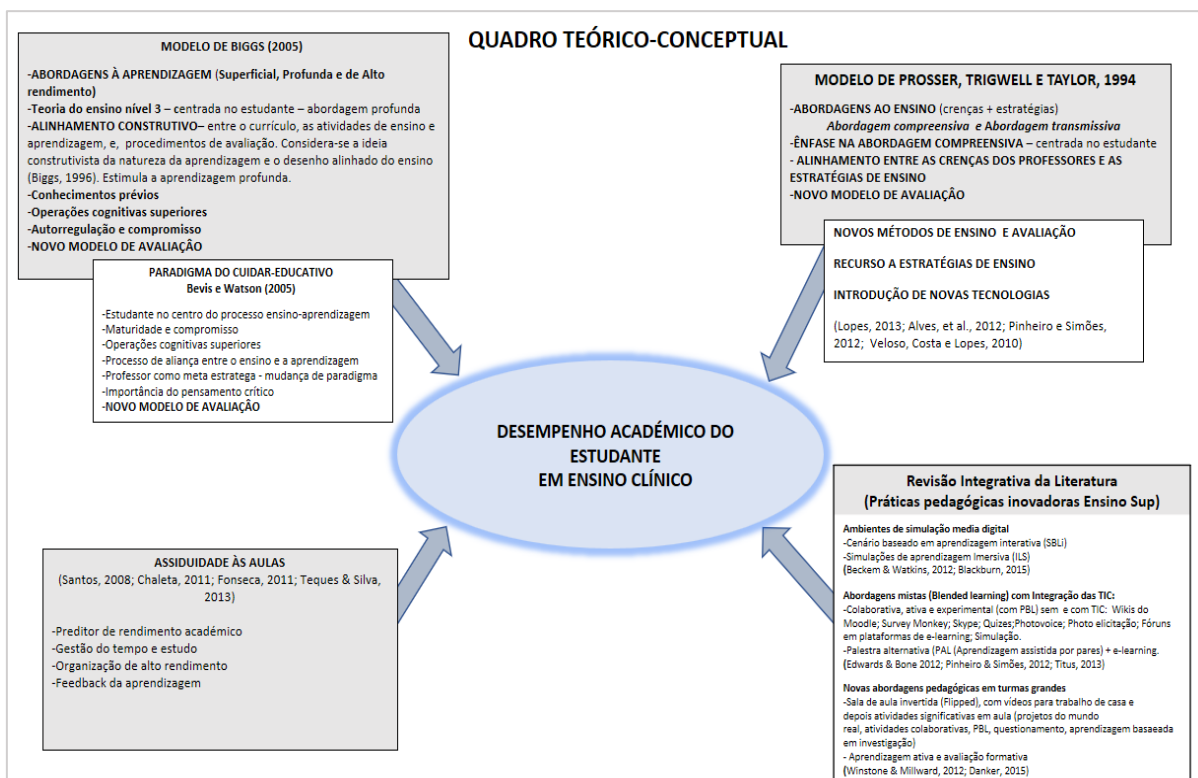


Figura 5. Moldura teórico-conceitual para estudo do desempenho acadêmico do estudante

No capítulo seguinte estruturamos a análise desenvolvida a partir da interação entre investigador e dados obtidos, estruturada de acordo com o movimento indutivo e interpretativo da investigação.

## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO IV**

---

### **METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

*"Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos".*

Paulo Freire

## 1. INTRODUÇÃO

A primeira parte do presente trabalho de investigação com os seus três capítulos integrou o quadro concetual e os resultados empíricos de estudos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, o desempenho académico do estudante do ensino superior, e ainda, o modo como se desenvolve a formação em enfermagem.

Esta segunda parte, relativa à investigação empírica, tem como objetivo principal referenciar os procedimentos metodológicos adotados, especificando a natureza da investigação, a caracterização da amostra, os instrumentos e procedimentos de recolha da informação. Fazemos uma abordagem aos resultados, tendo em conta os objetivos e as questões de investigação, e estabelecemos as conclusões ao trabalho desenvolvido.

Iniciamos assim, com a apresentação do caso e do fenómeno social em estudo. Seguidamente enunciamos os objetivos e as questões de investigação, e damos continuidade, rumo à especificidade dos três estudos: (i) os dois primeiros de natureza propedêutica, e (ii) o terceiro – um estudo em profundidade, acerca da temática investigativa – Desempenho académico dos estudantes em ensino clínico. Para cada um, especificamos os aspetos metodológicos, quer a nível da caracterização da amostra, dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos. Realizamos similarmente, uma síntese dos resultados, considerando as variáveis em estudo e a consecução cabal dos objetivos delineados. Os dois primeiros estudos foram alvo de publicação, pelo que remetemos alguns dos pormenores metodológicos para os respetivos artigos, nomeadamente os respeitantes à justificação dos cálculos.

## 2. O SENTIDO DA INVESTIGAÇÃO

A revisão da literatura, afigura-se-nos como norteadora, de que a assiduidade às aulas no ensino superior constitui um preditor importante do rendimento académico (Fonseca, 2011; Santos & Pinheiro, 2010; Teques & Silva, 2013; Trigo, 2012). O estudo que anteriormente conduzimos (Santos, 2008), sustentado no Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem de Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991)<sup>1</sup>, revelou que a maioria dos estudantes faltava às aulas teóricas, e eram os estudantes com problemas de assiduidade, aqueles que possuíam maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo e ambiente de estudo (Pintrich *et al.*, 1991). Simultaneamente, o motivo mais vezes assinalado para faltar às aulas era o de estudar para a (s) frequência (s)/exame(s). Similarmente, o primeiro estudo que integra esta investigação<sup>2</sup>, é revelador de resultados igualmente preocupantes, quando nos levam a concluir que são os estudantes menos assíduos, ou seja, aqueles que mais faltam às aulas de tipologia TP e PL, os que obtêm um desempenho inferior em ensino clínico. Como refere Biggs (2015) e Fonseca (2011), a frequência às aulas, constitui uma característica modificável, já que não faz parte da estrutura do estudante. Efetivamente, está mais relacionada ao clima do processo de ensino e aprendizagem, e que se pode transformar em proveito da qualidade da aprendizagem e aumento do compromisso do estudante na sua própria aprendizagem, rumo a uma abordagem profunda.

Se por um lado, o modo como os estudantes entendem a avaliação condiciona a sua aprendizagem (Biggs, 2015; Lopes, 2013; Pedrosa-de-Jesus, 2013) e consequentemente determina o modo como aprendem, por outro, assiste-se ainda à prevalência de estratégias e conceções de ensino, aprendizagem e avaliação enraizadas no modelo tradicional com predomínio da vertente classificatória (Chaleta, 2016; Morais, 2013).

Neste contexto, a par dos escassos estudos portugueses sobre a temática, nomeadamente no âmbito da Educação em Enfermagem, esta investigação tem como finalidade, compreender o modo como se organiza o processo formativo dos estudantes de enfermagem no sentido

---

<sup>1</sup> Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

<sup>2</sup> Santos, J.; Figueiredo, A. & Vieira, M (2018). Rendimento académico em Ensino clínico e frequência às aulas: um estudo com estudantes de Enfermagem. *Revista da UIIPS*, Vol. VI, N. ° 2, 3-12.

de identificar vias que permitam promover a melhoria da qualidade das aprendizagens e maximizar o sucesso académico.

Assumindo o fenómeno em estudo - desempenho académico do estudante em ensino clínico - e procurando respostas à questão central “Como é que o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico é influenciado pela assiduidade às aulas e abordagens ao ensino?” apresentamos seguidamente o desenho do estudo que caracteriza o movimento qualitativo no qual nos situamos. A metodologia de pesquisa adotada – o estudo de caso, com os contributos dos autores Yin (2017) e Stake (2012) colocada em prática, ilustra o movimento metodológico e estratégico que desenvolvemos.

Numa primeira fase do estudo (Figura 6), tivemos presente as pesquisas e leituras de ordem teórico-concetual que fomos mobilizando, no sentido de assegurar a construção da problemática como nos referem Quivy e Campenhoudt (2017). Recorremos à consulta e análise de registo de arquivos institucionais alusivos às classificações obtidas pelo estudante em cada ensino clínico, e à frequência às aulas consubstanciada sob a forma do número de faltas às UC em contexto de ensino teórico. Ainda nesta fase, utilizamos um questionário de caracterização sociodemográfica e profissional dos professores a lecionar a UC Enfermagem e o Inventário sobre Abordagens ao Ensino, de modo a conhecer quem são estes docentes, quais as conceções que possuem sobre o ensino e que estratégias de ensino privilegiam no processo educativo.

Numa segunda fase (Figura 6), procuramos perceber como se operacionaliza o fenómeno “desempenho académico do estudante” através de entrevistas semiestruturadas (Afonso, 2014; Bardin, 2018; Bogdan & Biklen, 2013) e em profundidade aos professores. As respostas a todas estas questões permitiram definir o caminho para a procura dos dados empíricos.

### **3. ESTRATÉGIA GERAL DA INVESTIGAÇÃO**

A moldura teórico-concetual desta investigação e as expectativas sobre a forma como a nossa questão de partida e respetivas hipóteses de trabalho poderiam ser equacionadas no terreno determinaram as nossas opções metodológicas: um estudo de caso, tomando como unidade de análise uma escola superior de saúde. A estratégia geral desta investigação enquadra-se

assim, numa metodologia de estudo de caso. De acordo com Yin (2017), este formato de investigação surge da necessidade de compreender fenómenos sociais complexos, num mundo igualmente complexo, pelo que a educação em enfermagem, se enquadra adequadamente nesta perspetiva.

Por se tratar de um problema complexo, multifatorial, e impossível de abarcar todas as suas dimensões, singularizamos a assiduidade às aulas e as abordagens ao ensino, optando por dar um contributo válido, ainda que parcial, na explicação do fenómeno em estudo, ou seja do desempenho académico dos estudantes em ensino clínico.

Nesta lógica, e com o propósito de conhecer o modo como o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico, é influenciado pela assiduidade às aulas e pelo tipo de abordagem ao ensino, optámos por um estudo descritivo, que articula em harmonia três estudos. Os dados dos dois primeiros, ambos de natureza quantitativa, servem para sustentar o terceiro, que designamos de principal, no paradigma qualitativo. Assim, o primeiro corresponde à caracterização académica dos estudantes, com enfoque na assiduidade às aulas do tipo TP e PL e desempenho académico dos estudantes obtido em ensino clínico, nos quatro anos de formação; o segundo, relativo à caracterização sociodemográfica e profissional e às Abordagens Preferenciais ao Ensino dos professores que lecionam a UC Enfermagem nos quatro anos de formação; e o terceiro – o principal – resultante da triangulação dos dois primeiros, de carácter profundo, de modo a compreender a visão pessoal dos professores participantes (Yin, 2017), face à realidade vivenciada no processo formativo.

Neste acervo, o estudo principal que nos propomos desenvolver, pretende que os sujeitos reflitam sobre o que habitualmente pensam e vivenciam (Bardin, 2018) acerca do processo formativo em enfermagem, e partilhem a mesma reflexão com a investigadora, uma vez que visa compreender o significado dado pelos próprios às características atuais dos estudantes e às exigências contemporâneas do complexo processo educativo e de cuidados, com a finalidade de identificar fatores passíveis de melhorar a preparação e o desempenho dos estudantes em contexto da prática de cuidados.

No plano geral da investigação qualitativa foi necessário conhecer os fatores que interferem com o desempenho académico em ensino clínico. Por conseguinte, numa primeira fase privilegiámos os estudantes e os professores como participantes, e numa fase posterior, os professores, pelo facto de serem eles quem pensamos possuírem um conhecimento profundo do caso.

Deste modo, estudar previamente a relação entre a assiduidade às aulas e o desempenho que os estudantes alcançam no decurso de cada ensino clínico, e simultaneamente as abordagens ao ensino que os professores assumem privilegiar, serviu de fundamento para a seleção dos sujeitos a entrevistar e dos aspetos a aprofundar (Bogdan & Biklen, 2013), de modo responder plenamente aos objetivos delineados.

Utilizámos então, de forma sistemática, uma combinação de evidência quantitativa, num primeiro e segundo tempo, e qualitativa num terceiro (Yin, 2017). O uso de várias fontes de evidência entre os dois primeiros estudos, que se revêm em dados de natureza quantitativa, e o estudo principal, assente em dados de natureza qualitativa, promove a triangulação de dados, que visa comprovar o mesmo fenómeno em estudo (Yin, 2017), isto é, a relação entre o desempenho académico obtido durante o ensino clínico, a assiduidade dos estudantes às aulas TP e PL e as abordagens ao ensino adotadas pelos professores.

Considerando ainda, os critérios normativos e legais, definidos no Decreto-Lei n.º 353/99, de 3 de setembro, a formação em enfermagem perfila-se num cenário de natureza politécnica. O Ensino Superior Politécnico organiza-se em Institutos Politécnicos, Escolas neles integradas, e Escolas não Integradas em qualquer Instituto. Além disso, algumas Escolas Politécnicas encontram-se integradas em Universidades (Figueiredo, 2014). Neste âmbito, e face à maior representatividade em contextos de Institutos Politécnicos, optámos por realizar o presente estudo de forma aprofundada, numa Escola Superior de Saúde, integrada num Instituto Politécnico na Região de Lisboa e Vale do Tejo.

#### 4. QUESTÕES E OBJETIVOS DE ESTUDO

Definimos como *questão central*, “**Como é que o desempenho académico em ensino clínico dos estudantes de enfermagem é influenciado pela assiduidade às aulas TP e PL e abordagens ao ensino?**”.

*Questões de investigação* mais específicas se impuseram:

- (1) *Qual a relação entre a assiduidade às aulas e o desempenho académico dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem em ensino clínico?*
- (2) *Qual a relação entre a assiduidade às aulas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem e as abordagens ao ensino utilizadas no ensino superior?*

(3) Qual a relação entre abordagens ao ensino e o desempenho académico dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem em ensino clínico?

Definimos como **objetivo geral** da investigação, conhecer de que forma o desempenho académico dos estudantes em EC, é influenciado pela assiduidade às aulas e pelo tipo de abordagem ao ensino adotada pelos professores na UC Enfermagem.

Como **objetivos específicos**, delineámos:

- Conhecer a assiduidade às aulas TP e PL das UC que antecedem cada ensino clínico de cada estudante, nos quatro anos de formação;
- Conhecer a classificação de cada estudante, em cada ensino clínico, nos quatro anos de formação;
- Conhecer a relação entre a frequência às aulas TP e PL que antecedem o ensino clínico e a classificação nesse ensino clínico;
- Identificar o ano do curso no qual os estudantes são mais assíduos;
- Identificar o ano do curso onde se verifica maior sucesso académico;
- Identificar o ano do curso em que existe menor número de estudantes a repetir o ano;
- Conhecer o tipo de Abordagem Preferencial ao Ensino dos professores que lecionam a UC Enfermagem;
- Conhecer o perfil sociodemográfico e profissional dos professores que lecionam a UC Enfermagem;
- Identificar diferenças nas respostas às subescalas do Inventário sobre Abordagens ao Ensino em função das variáveis de caracterização sociodemográfica e profissionais docentes;
- Compreender o que os professores experimentam relativamente às dificuldades que identificam nos estudantes quando desenvolvem o ensino clínico;
- Compreender se a frequência às aulas contribui para atenuar as dificuldades que os estudantes apresentam no ensino clínico;
- Compreender se as abordagens ao ensino em contexto de ensino teórico contribuem para esbater as dificuldades que os estudantes apresentam no desenvolvimento do ensino clínico;

- Identificar fatores que proporcionem a capacitação dos estudantes na realização do ensino clínico, por forma a melhorarem o desempenho académico.

Em suma, pretendemos com este estudo, contribuir para o desenvolvimento da Disciplina de Enfermagem, nomeadamente ao nível do processo formativo do 1º Ciclo de Estudos, a fim de identificar estratégias que permitam promover a motivação dos estudantes, o interesse, o envolvimento, pensamento crítico, reflexivo e criativo, o saber aprender em contexto e ao longo da vida, capacitando indivíduos capazes de responderem eficazmente aos constantes desafios provocados pela complexidade e imprevisibilidade das situações de saúde e doença, nas mais diversas áreas.

A Figura 6 ilustra o fenómeno em estudo, os estudos desenvolvidos e paradigmas adotados, bem como a tipologia do contexto investigado.

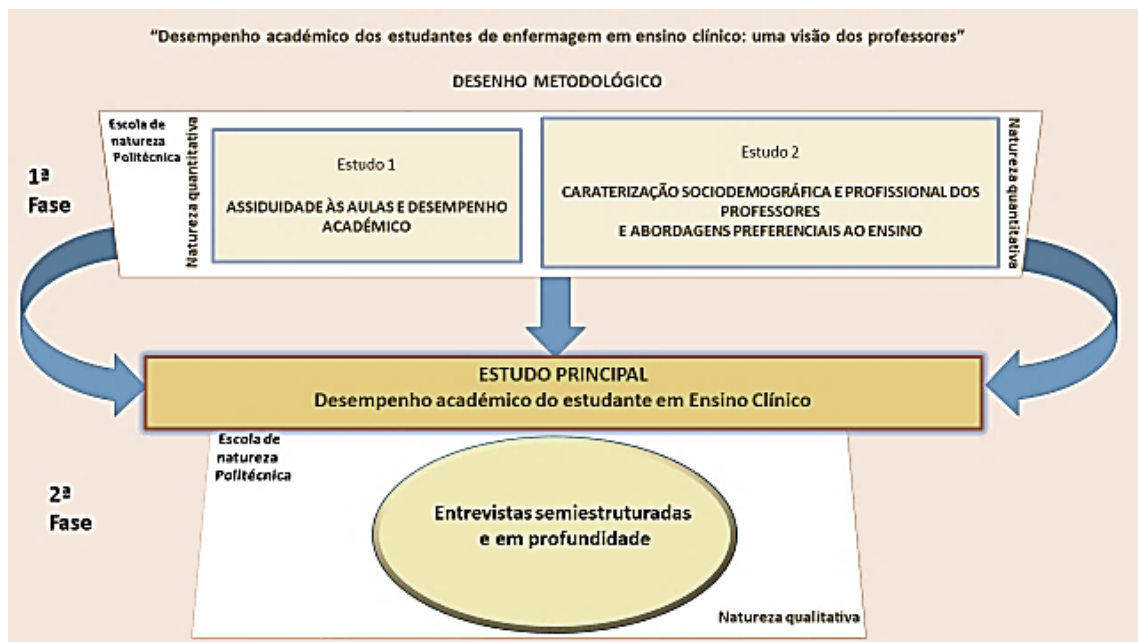


Figura 6. Do questionamento inicial ao paradigma adotado no estudo

## 5. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO

Na sequência da estratégia de investigação adotada, seguimos para o mundo empírico, detalhando as opções tomadas face às técnicas de recolha e análise dos dados. Utilizamos a **análise de documentos** – na especificidade de documentos em arquivo (Bogdan & Biklen, 2013), o inquérito por **questionário** (Afonso, 2014; Quivy & Campenhoudt, 2017) e a **entrevista** (Afonso, 2014; Bogdan & Biklen, 2013) em profundidade, como técnicas preferenciais de recolha de dados neste estudo.

A análise de documentos permite em conjunto com outras técnicas, complementar e possibilitar ao investigador recorrer a várias perspetivas sobre o mesmo fenómeno como nos referem Bardin (2018) e Bogdan e Biklen (2013). Inicialmente, identificamos diferentes tipos de informação e várias formas na recolha de dados, que mobilizamos em diferentes tipos de documentos: legislação nacional e internacional, recomendações, diretrizes, planos de estudo, programações de ensino clínico, documentos em arquivo relativos às classificações dos estudantes em ensino clínico e à assiduidade às aulas TP e PL. Os dados destes últimos foram sujeitos a uma análise estatística descritiva e inferencial, no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.0.

O inquérito por questionário compreende colocar a um conjunto de sujeitos, geralmente representativo da população, um conjunto de questões relativas à sua situação social, profissional, às suas opiniões, atitudes e expectativas (Quivy & Campenhoudt, 2017). A nossa opção recaiu no web-questionário, preenchido pelos próprios participantes na plataforma digital, propriedade do instituto politécnico, para recolha de dados relativos à caracterização sociodemográfica e profissional dos professores participantes, e o Inventário sobre Abordagens ao Ensino, de modo a conhecer a abordagem ao ensino privilegiada por cada sujeito do estudo. Os dados foram igualmente sujeitos a uma análise estatística no SPSS, versão 21.0.

A entrevista, de acordo com Bogdan e Biklen (2013 p.134), é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Com origem em diversas disciplinas, a metodologia qualitativa no campo da educação, apresenta uma larga tradição (Bogdan & Biklen, 2013) e facilita um conhecimento mais

aprofundado do objeto de estudo na medida em que a recolha dos dados, predominantemente descritivos, é realizada mediante o contacto direto com os sujeitos no seu contexto natural. Privilegiamos esta técnica de recolha de informação, ao pretendermos compreender o sentido do fenómeno em estudo – desempenho académico do estudante em ensino clínico, tal como ele é percebido pelos participantes. Assumimos a entrevista, semiestruturada, como uma das técnicas de recolha de informação mais frequente na investigação naturalista, que proporciona uma maior especificidade dos temas, e são conduzidas a partir de um guião, construído a partir das questões e objetivos de investigação (Afonso, 2014). Para a análise e tratamento dos dados utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2018) e o *software* webQDA, versão 3.0.

Ao possibilitarem o acesso ao que está no interior de cada sujeito, os questionários e as entrevistas tornam possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta e o que pensa. São utilizados pelos investigadores com o objetivo de:

“transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). (...) para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento está a decorrer. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação (...) ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência” (Tuckman, 2012, p. 307-308).

Neste âmbito, a investigação empírica tem evidenciado resultados positivos na conjugação das duas abordagens, assegurando aos estudos um maior grau de validade interna e externa maiores.

#### A técnica da análise de conteúdo

Como se pode observar na Figura 7, optamos por desenvolver a estrutura de análise de conteúdo sugerida por Bardin (2018), e que contempla: i) a pré-análise, ii) a exploração do material, simplificada dos dados, iii) o tratamento de resultados obtidos.

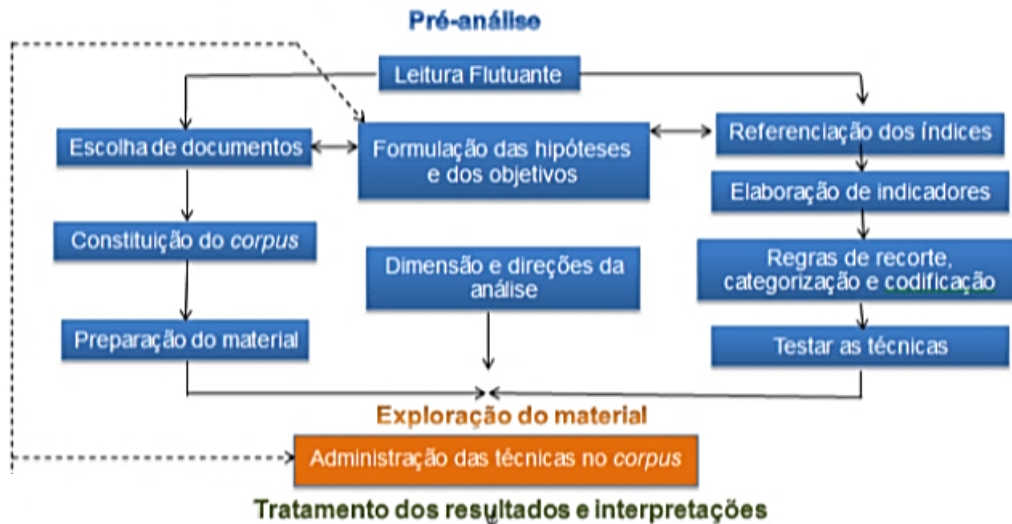


Figura 7. Desenvolvimento das fases da análise das entrevistas (Adaptado de Bardin, 2018)

A análise de conteúdo da informação obtida na investigação foi realizada com recurso ao *software* webQDA, no sentido de encontrar respostas singulares e detalhadas aos objetivos e questões de investigação. Esta ferramenta permite-nos tratar dados não numéricos e não estruturados, oriundos de informação qualitativa, neste caso, as entrevistas (Souza, Costa & Moreira, 2011). Como referem Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 306), a técnica de análise de conteúdo, permite

“(…) para além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido “contexto” ou “condições” de produção.”

De modo a manter o rigor na análise dos dados, o investigador qualitativo deve socorrer-se de ferramentas que assegurem a qualidade do seu trabalho, recorrendo a *software* específico, tal como acontece com aqueles que recorrem à estatística inferencial para comprovar hipóteses (Ribeiro, Brandão & Costa, 2016). Autores como Bardin (2018); Kaefer, Roper e Sinha (2015), Costa e Amado (2018) referem que o recurso a *software* na análise qualitativa de dados de investigação potencia o rigor metodológico, a consistência e transparência analítica.

Com o webQDA, o investigador pode editar, visualizar, interligar e organizar documentos, e, simultaneamente criar categorias, codificar, controlar, filtrar, controlar e questionar os dados de forma a responder às questões que emergem da sua investigação (Costa & Amado, 2018). Este *software* permite que a codificação e a categorização se realizem simultaneamente, e não condiciona os tipos de dados ou o desenho de investigação que se pretende realizar, isto é, não envies a análise e deixa o investigador com controlo total e flexível sobre os dados e sobre a sua análise (Souza, Costa & Moreira, 2011).

O webQDA está estruturado em quatro partes: 1. Fontes; 2. Codificação; 3. Questionamento e 4. Gestão (Figura 8). Na área “Fontes” são colocados os dados (no nosso caso, o texto das entrevistas previamente numeradas). Na área “Codificação” codificam-se os dados, através das funcionalidades: Códigos livres; Códigos em árvores e Classificações. É nesta área que criamos as dimensões, categorias e indicadores. É da interligação entre as “Fontes” e a “Codificação” que, através dos procedimentos de codificação disponíveis no webQDA, configuramos o projeto de investigação, onde os dados assumem os seus devidos lugares, de forma estruturada e interligada. No espaço do “Questionamento”, é disponibilizado um conjunto de funcionalidades que permitem questionar os dados, pesquisar as palavras mais frequentes e construir matrizes de análise. Finalmente, na área de “Gestão”, o investigador pode convidar outros investigadores para colaborar ou opinar sobre o projeto, disponibiliza um diário de bordo, e ainda, um fluxo de trabalho para gerir as atividades relativas ao projeto. Foi nesta área que convidámos a nossa orientadora, de modo a trocarmos ideias sobre a categorização dos dados e a conferir maior robustez nas categorias emergentes. Esta funcionalidade permitiu-nos realizar a validade externa e acelerar o processo de questionamento dos dados.

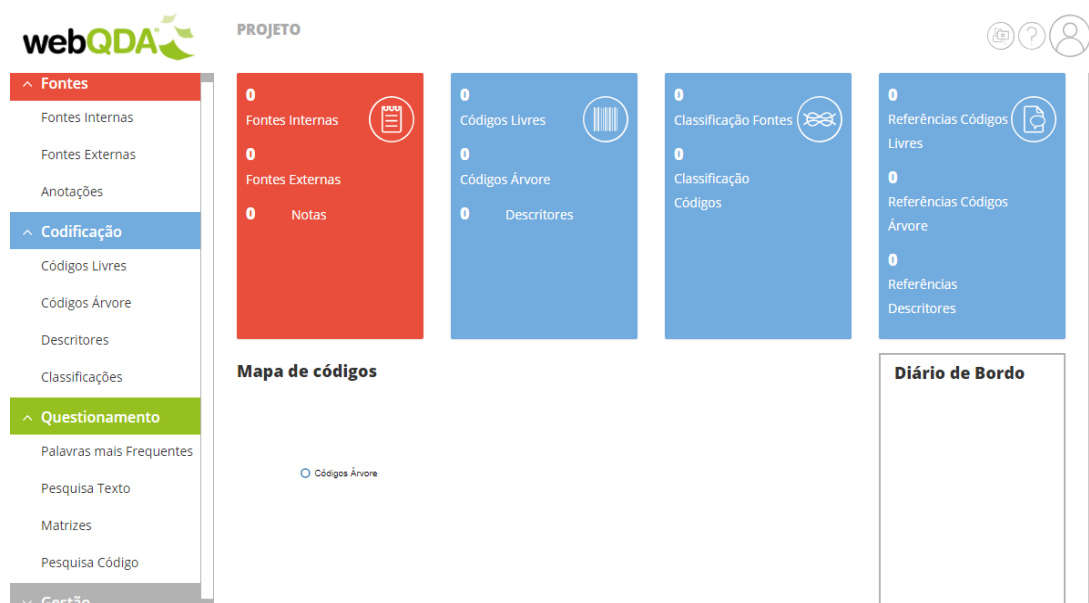


Figura 8. Funcionalidades do *software* webQDA

## 6. ESTUDO 1 – ASSIDUIDADE ÀS AULAS E DESEMPENHO ACADÉMICO

### 6.1. INTRODUÇÃO

Face à crescente diversificação da população estudantil atual, nomeadamente a partir da admissão dos maiores de 23 anos (Figueiredo, 2014), e ao facto de algumas instituições do ensino superior, nas quais se inscrevem as escolas superiores de enfermagem/saúde, assistirem ao desaparecimento da obrigatoriedade dos estudantes em frequentar as aulas, nomeadamente as de tipo teórico, tem conduzido a uma diminuição crescente da assiduidade (Fernandes *et al.*, 2012; Fonseca, 2011).

Os diversos estudos referem por um lado, que a assiduidade às aulas constitui um preditor do sucesso académico (Santos, 2008; Teques & Silva, 2013; Trigo, 2012), por outro, professores e enfermeiros orientadores referem dificuldades crescentes quando os estudantes desenvolvem o ensino clínico.

Ancorados nestas preocupações, sentimos necessidade de identificar a existência de relação entre a frequência às aulas, especificamente às aulas TP e PL<sup>3</sup> que antecedem cada ensino clínico, e o desempenho académico alcançado pelos estudantes, nesse mesmo ensino clínico. Simultaneamente, procedemos à caracterização dos estudantes do ponto de vista académico, de modo a conhecê-los melhor. Nesta prerrogativa, desenvolvemos o estudo propedêutico, que aqui apresentamos. Detalharemos de seguida, os aspetos metodológicos a nível da definição da amostra, do instrumento utilizado e dos respetivos procedimentos, finalizando com uma síntese dos resultados obtidos. A justificação dos cálculos, direcionamos para o artigo desenvolvido (Santos, Figueiredo & Vieira, 2018).

De acordo com as questões de investigação, almejámos saber como proceder para obter informação, como explorar o contexto para construir a nossa problemática de investigação. Seguindo a perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2017), a exploração integra as operações de leitura e os métodos de exploração complementares nesta fase do estudo. Neste sentido, realizámos diversas leituras de âmbito teórico-concetual e a documentos normativo-legais, planos de estudos e programações de EC, visando essencialmente assegurar a clareza da problematização. No que se refere aos métodos complementares destacamos a análise documental.

Nesta fase, foi fundamental o contacto com a realidade vivida pelos estudantes como sugere Quivy e Campenhoudt (2017), partindo dos documentos relativos à assiduidade às aulas TP e PL, e classificação em ensino clínico. Partimos de uma amostra intencional de 202 estudantes, distribuídos pelos dois tipos de documentos. Pretendíamos uma perspetiva de análise, que nos permitisse identificar a relação entre a frequência às aulas e o desempenho obtido em EC.

## 6.2. AMOSTRA

A amostra é composta por 202 estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, em que 83.66% de estudantes são do **sexo feminino** (n=169) e 16.34% de estudantes do **sexo masculino** (n=33). O **1º ano** contribui com 26.24% (n=53) para a amostra, o **2º ano** com 25.74% (n=52), o **3º** com 27.23% (n=55) e o **4º ano** com 20.79% (n=42).

---

<sup>3</sup> Como o contexto de investigação não possui controlo oficial da assiduidade às aulas teóricas, iremos apenas debruçarmo-nos sobre a assiduidade às aulas do tipo teórico-prático (TP) e de Práticas e laboratório (PL).

### 6.3. TIPO DE ESTUDO E OBJETIVOS

Trata-se de estudo retrospectivo, descritivo, correlacional e transversal (Afonso, 2014), e tem como *objetivo geral* conhecer a relação entre o perfil académico dos estudantes ao longo dos quatro anos de formação e o desempenho em ensino clínico; e como *objetivos específicos*:

- Identificar o número de faltas por estudante às aulas a todas as UC, que antecedem cada ensino clínico;
- Conhecer a classificação de cada estudante no respetivo ensino clínico;
- Conhecer a relação entre a frequência às aulas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem ao longo dos quatro anos de formação e o desempenho atingido (classificação) nesse mesmo ensino clínico;
- Identificar o ano de curso onde os estudantes são mais assíduos;
- Identificar o ano onde existe maior sucesso académico;
- Conhecer o ano de formação onde deixam menos UC por concluir;
- Conhecer o ano em que existe menor número de estudantes retidos.

### 6.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com a questão de investigação e objetivos de pesquisa definidos, mobilizámos como técnica de recolha de informação empírica um *instrumento em formato grelha* elaborado pela investigadora (Apêndice A), que inclui as UC dos quatro anos letivos, onde consta: (1) o ano de curso; (2) o número de faltas dos estudantes às aulas (TP e PL) de todas as UC do respetivo Plano de Estudos e que antecedem cada ensino clínico; (3) a classificação obtida em cada ensino clínico; (4) o número de retenções; (5) o número de UC em atraso; (5) e se o estudante está ou não a repetir o ano.

Oficializámos o pedido de autorização à Direção da Escola em estudo (Apêndice B), e um pedido de parecer à Comissão de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa (Apêndice C), para o processo de recolha de dados.

Posteriormente, os dados foram recolhidos junto aos serviços académicos, onde estão arquivados os dados relativos às faltas por estudante, a todas as UC que fazem parte do Plano

de Estudos, bem como as classificações obtidas nas oito UC Ensino Clínico. Justificamos assim, as características retrospectivas desta investigação. Foi designada e disponibilizada, igualmente pela direção da escola, uma pessoa de referência para nos auxiliar na consulta dos registos, durante todo o processo de recolha.

A assiduidade às aulas foi avaliada a partir do número de faltas que cada estudante efetivou a cada UC, e o desempenho académico, pela classificação final obtida em cada ensino clínico, numa escala de zero a vinte valores.

Deste modo, o foco do estudo é constituído pelos registos de frequência às aulas a todas as UC que antecedem cada ensino clínico, e os registos do desempenho (classificação) alcançado em cada ensino clínico, de cada estudante do curso de licenciatura em enfermagem, dos quatro anos de formação, na escola já mencionada.

### **Em síntese**

O presente estudo reflete uma das dimensões cruciais do Curso de Licenciatura em Enfermagem, isto é, o desenvolvimento do estudante em contexto de ensino clínico. A formação em enfermagem, pela sua especificidade e enraizamento construtivista, detém pelo menos metade da carga horária do curso. Quando o estudante desenvolve esta componente prática em contextos reais, necessita de estar munido de um conjunto de conhecimentos significativos adquiridos, nomeadamente em contexto de ensino teórico, não apenas nas aulas de tipo teórico, como também nas TP e PL, de modo a poder transferi-los para as situações reais da prática clínica, com reflexividade e pensamento crítico.

De facto, assumimos como objetivo central deste estudo, a identificação, embora a uma escala local, da relação entre a frequência às aulas TP e PL, em contexto de ensino teórico e que antecedem cada ensino clínico, e o desempenho conseguido nesse mesmo ensino clínico. Todavia, não se verificou correlação estatisticamente significativa entre a frequência às aulas TP e PL, e, a classificação obtida em cada ensino clínico como seria expectável, possivelmente devido ao tamanho da amostra. Porém, agregando o número de faltas em categorias, os resultados revelaram que os estudantes com maior assiduidade são os que alcançam classificações significativamente superiores aos estudantes com menor assiduidade. Estes resultados revelam-se inquietantes, e levam-nos a concluir que são os estudantes menos assíduos, ou seja, com mais faltas às aulas TP e PL, aqueles que obtêm um desempenho inferior em ensino clínico. Como refere Biggs (2015) e Fonseca (2011), este aspeto, da frequência às aulas, já que não faz parte da estrutura do aprendente, pois está mais

ligado ao clima do processo de ensino e aprendizagem, que se pode modificar em prol da qualidade da aprendizagem, aumento do compromisso do estudante na sua própria aprendizagem, rumo a uma abordagem profunda. Aditamos, que este estudo foi dirigido apenas às aulas do tipo TP e PL. Por isso, acreditamos, baseados no estudo realizado pela investigadora no curso de mestrado (Santos, 2008) e experiência profissional, que se houvesse uma abordagem às aulas teóricas, haveria decerto, um maior volume de preocupação.

Ainda, e, em relação à **frequência às aulas TP e PL**, são os estudantes do 1º ano que apresentam maior dificuldade em frequentar essas aulas. Relevamos que os resultados mostram que a assiduidade aumenta à medida que avançam no curso.

Verifica-se também que em relação às **retenções no ensino clínico**, são os estudantes do 3º ano que reprovam mais, com reprovação em pelo menos um dos ensino clínico e logo a seguir os do 2º ano.

Para a variável **UC em atraso**, são os estudantes do 2º ano quem tem mais UC por concluir, seguidos dos do 3º ano.

Relativamente ao número de **estudantes a repetir o ano**, são igualmente os estudantes do 2º ano, que detêm o maior número de repetições.

Estes resultados permitem refletir sobre a necessidade de transformação das práticas pedagógicas, ou seja, sobre a necessidade de conceber práticas educativas mais dinâmicas e diversificadas de modo a atingirem a individualidade e necessidades de aprendizagem de cada estudante. Como refere Biggs (2015), o ensino é individual. Os procedimentos de ensino e avaliação devem conduzir os estudantes a realizar as atividades que com maior probabilidade, os conduzam a uma aprendizagem de qualidade. Acrescenta ainda, que os métodos de ensino e avaliação que se têm vindo a utilizar mais próximos de modelos transmissivos já não servem, face à diversidade da população estudantil (sobretudo a idade, experiência, categoria socioeconómica e antecedentes culturais), com que nos deparamos na atualidade.

Tendo subjacente a concretização dos pressupostos do processo de Bolonha, há que refletir sobre a estrutura do curso, a carga de trabalho e não menos importante, do acompanhamento dos estudantes nos primeiros anos do curso, especialmente no 1º ano, de modo a atenuar os efeitos negativos da transição e melhorar a qualidade da aprendizagem e desempenho académico.

Concluindo, os resultados deste estudo propedêutico, permitiram a aquisição de informações relevantes sobre quem são os estudantes de enfermagem e a forma como a assiduidade às aulas da componente teórica (TP e PL) se relaciona com o desempenho académico em ensino clínico. Permitiram simultaneamente, servir de âncora e bússola para o delineamento dos estudos seguintes, nomeadamente o que se segue, o qual abordará as Abordagens Preferenciais ao Ensino dos professores de Enfermagem.

## **7. ESTUDO 2 – ABORDAGENS PREFERENCIAIS AO ENSINO**

### **7.1. INTRODUÇÃO**

Pensando apenas nos enunciados de mudanças associadas ao Processo de Bolonha, emerge a necessidade de reconfigurar os caminhos para trazer o estudante para o centro dos processos, pensar em contextos e modos de desenvolver o trabalho autónomo e clarificar quais são os resultados esperados (Pedrosa-de-Jesus, 2013). O alinhamento construtivo entre o ensino, a aprendizagem e os métodos de avaliação, é apontado como uma das finalidades destes processos (Biggs, 2015). Neste sentido, o desenho e implementação de abordagens centradas no estudante, visando a promoção da aprendizagem ativa e profunda, requer, de facto, o alinhamento entre as estratégias de ensino, os resultados de aprendizagem esperados, e em particular, com os métodos de avaliação (Pedrosa-de-Jesus & Moreira 2009, 2012).

No PEAA, o sucesso da abordagem ao ensino (conceção e estratégia), adotada pelo professor, está ancorado ao pressuposto, de que algumas abordagens são consideradas mais globais e com efeito mais significativo nos resultados de aprendizagem desejados, do que outras. Assim, as funções do professor no ensino superior transportam-nos naturalmente às concepções (modos de pensar) sobre a docência e estratégias (modos de agir) docentes. Os diversos estudos levados a cabo por Trigwell e Prosser, no âmbito da educação do ensino superior, conduzem-nos à relação encontrada entre as concepções de ensino do professor e as estratégias de ensino utilizadas. Em continuidade, Prosser, Trigwell e Taylor (1994), definiram duas grandes tipologias de abordagens ao ensino: (1) as que têm a intenção de alcançar Mudança Concetual sendo Focadas no Estudante (MCFE), e, (2) as que visam a Transmissão de Informação, sendo Focadas no Professor (TIFP). Ao adotar uma abordagem

do tipo MCFE, os professores possuem uma estratégia focada no estudante com o objetivo de transformar os seus modos de pensar sobre o assunto. Eles focam a atenção no estudante, e monitorizam as suas percepções, atividades e compreensão. Não existe desconsideração pela transmissão, porquanto é considerada necessária em determinados momentos, mas raramente suficiente, pois estes professores assumem os estudantes como construtores do seu próprio conhecimento, desafiando a discussão de ideias através da apresentação de questões e problemas (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005).

Aqui os participantes são os professores do curso de enfermagem dos quatro anos de formação, que lecionam as UC de Enfermagem: Enfermagem I do 1º ano; Enfermagem II do 2º ano; Enfermagem III do 3º ano e Enfermagem IV do 4º ano. A opção por estes participantes justifica-se pelo facto de serem eles que pensamos possuírem um conhecimento significativo e profundo relativamente ao fenómeno em estudo.

Constituíram critérios de seleção das UC Enfermagem: (i) são transversais ao curso, isto, é existem do 1º ao 4º ano: Enfermagem I, II, III e IV; (ii) são as únicas UC do curso, que possuem simultaneamente a tipologia de horas de contacto Teóricas, TP e PL; (iii) pela sua importância, constituem-se como centrais do curso; e (iv) na componente teórica, são as que possuem um número de ECTS mais elevado.

Neste contexto, este estudo, permite identificar a Abordagem Preferencial ao Ensino dos professores participantes, através da aplicação do Inventário sobre Abordagens ao Ensino. Conjuntamente, permite determinar o perfil sociodemográfico e profissional dos sujeitos, através da aplicação de um questionário de caracterização sociodemográfica e profissional, construído para o efeito.

Apresentamos de seguida, os aspetos metodológicos desta investigação, no que concerne à caracterização da amostra, instrumentos e procedimentos adotados. Direccionamos a justificação dos cálculos para o artigo desenvolvido<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Santos, J.& Figueiredo, A. (2019). Abordagens Preferenciais ao Ensino: um estudo com professores do Curso de Enfermagem. *Servir*, 60(1-2), 23-29.

## 7.2. AMOSTRA

A população acessível é constituída por trinta e cinco sujeitos que integram o conjunto de professores que leciona a UC Enfermagem nos quatro anos de formação; isto é, a UC Enfermagem I no 1º ano; Enfermagem II no 2º; Enfermagem III no 3º, e, Enfermagem IV no 4º ano. Contudo, a amostra ficou constituída por 28 participantes, pela incompletude e subsequente anulação de sete questionários.

A maioria dos sujeitos tem entre 51 e 60 anos de **idade** (n=19, 67.9%), 25% (n=7) têm entre 41 e 50 anos, um sujeito tem entre 31 e 40 anos (3.6%) e também entre os 61 e 70 anos, um sujeito (3.6%). São do **sexo** feminino 92.9% (n=26), e 7.1% (n=2) são do sexo masculino.

São **Professores Adjuntos** 96.4% (n=27) da amostra, e um, é **Professor Coordenador** (3.6%). Relativamente aos **graus académicos**, maioritariamente são mestres (n=17, 60.7%), 32.1% são doutores e dois (7.1%) são licenciados. Um (3.6%) inquirido tem entre 1 e 10 **anos de docência**, 17 (60.7%) possuem entre 11 e 20 anos, sete (25%) entre 21 e 30 anos e três (10.7%) entre 31 e 40 anos.

**Lecionam em Enfermagem I**, 21.4% (n=6) dos inquiridos, em Enfermagem II, 35.7% (n=10), em Enfermagem III, 14.3% (n=4), e, em Enfermagem IV, 28.6% (n=8). A maior parte tem entre 40 e 50 estudantes (n=25, 89.3%), os restantes têm entre 50 e 60 estudantes (n=3, 10.7%).

Todos os inquiridos **lecionam** aulas teóricas (100%), 75% (n=21) lecionam também teórico-práticas e 71.4% (n=20) práticas e laboratório.

São titulares da UC, 17.9% (n=5) dos respondentes.

## 7.3. TIPO DE ESTUDO E OBJETIVOS

Para este estudo, descritivo e transversal, numa abordagem quantitativa, delineámos os seguintes objetivos:

- Conhecer o perfil sociodemográfico e profissional dos professores a lecionar a UC Enfermagem durante os quatro anos de formação;
- Identificar as Abordagens ao Ensino adotadas na Educação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, nos quatro anos de formação;

- Identificar diferenças nas respostas às subescalas do Inventário sobre Abordagens ao Ensino em função do grau académico, classe etária, anos de docência, UC, tipologia de aulas lecionadas, titularidade da UC.

#### 7.4. INSTRUMENTOS

##### 1. Questionário de caracterização sociodemográfica e profissional dos professores

Este questionário foi construído pela investigadora, de modo a caracterizar o perfil dos participantes do ponto de vista sociodemográfico e profissional (Apêndice D). É constituído por nove questões, relativas à categoria profissional, grau académico, anos de docência, idade, género, UC que leciona, número de estudantes na turma, tipologia de aulas que leciona e titularidade da UC.

##### 2. Inventário sobre Abordagens ao Ensino

Utilizou-se o Inventário sobre Abordagens de Ensino (Apêndice D), traduzido e validado para a população portuguesa por Betina Lopes (2013), a partir da versão original de Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005) – *Approaches to Teaching Inventory* - ATI, de 22 itens. Para isso, encetámos contacto prévio por via *email* com o objetivo de obter a sua autorização de utilização (Apêndice E). A investigadora cedeu gentilmente o seu contacto telefónico, através do qual pudemos trocar alguns pareceres e constatar que à data, ainda nenhum investigador lho tinha solicitado.

A análise estatística das respostas obtidas no estudo de validação (Lopes, 2013), permitiu verificar valores de consistência interna aceitáveis, com valores de alfa de Cronbach acima de 0.75 para ambas as dimensões, que compõem o inventário: Abordagem Preferencial ao Ensino do tipo *Mudança Concetual Focada no Estudante* e Abordagem Preferencial ao Ensino do tipo *Transmissão de Informação Focada no Professor*.

Este instrumento é constituído por um conjunto de afirmações (itens), em que metade das afirmações é representativa de uma abordagem ao ensino do tipo *Mudança Concetual Focada no Estudante* e a outra metade é representativa de uma abordagem do tipo *Transmissão de Informação Focada no Professor*. Os itens estão organizados de forma aleatória, sendo pedido aos professores que se posicionem para cada um dos itens numa escala de Likert que vai de um (raramente ou nunca, verdadeiro para mim nesta disciplina) até cinco (quase sempre ou sempre, verdadeiro para mim nesta disciplina). A Abordagem Preferencial ao

Ensino de um professor é identificada através da média das respostas obtidas ao conjunto das afirmações de cada uma.

O ATI, foi desenvolvido para explorar alguns elementos do modo de ensinar do professor do ensino superior num determinado contexto, disciplina ou curso. A teoria subjacente ao desenvolvimento deste instrumento, sugeriu que a abordagem ao ensino que visa a transmissão de informação / focada no professor, está relacionada a uma abordagem superficial da aprendizagem, enquanto a abordagem ao ensino que visa uma mudança concetual / abordagem focada no estudante deve estar relacionada com uma abordagem profunda da aprendizagem.

A opção por este instrumento encontra-se alocada às propriedades do instrumento de recolha de dados em si, nomeadamente: (i) o inventário dirige-se especificamente a professores universitários, permitindo identificar as estratégias mais comuns que referem adotar, assim como as intenções de ensino subjacentes a essa adoção. Estas últimas estarão, teoricamente, e de acordo com os autores (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005), em estreita relação com as suas concetualizações de ensino (conceções de ensino e aprendizagem). Assim, este instrumento, ao invés de outros instrumentos semelhantes, apresenta a mais-valia de integrar a dimensão da *teoria de ensino* e a dimensão da *prática de ensino* dos professores, ainda que indiretamente, em função de um determinado contexto; (ii) o percurso de maturação do inventário está amplamente descrito na literatura, o que aumentou substancialmente o grau de confiança no instrumento em causa. Para além disso, está largamente utilizado na comunidade investigativa internacional, porém a dar os primeiros passos em Portugal; (iii) o inventário é composto por (apenas) 22 afirmações, podendo ser considerado um instrumento curto e conciso. Na verdade, os próprios autores do inventário referem sistematicamente nas suas publicações, que a utilidade prática do inventário foi uma preocupação presente desde a sua concetualização (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005).

## 7.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Oficializou-se o pedido de autorização à Direção da Escola e parecer da Comissão de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, realizou-se o **pré-teste** a três professores. Apesar do IAE já ter sido alvo de estudos de validação para a população portuguesa, sentiuse a necessidade de identificar possíveis dificuldades no preenchimento, nomeadamente, em

relação às questões do questionário de caracterização sociodemográfica e profissional dos professores. Este procedimento permitiu confirmar que as questões de ambos os instrumentos foram bem compreendidas e simultaneamente identificar o tempo médio de preenchimento.

Seguidamente, e a partir da plataforma digital *lime survey* da propriedade da IES, colocou-se o instrumento de recolha de dados, de modo a facilitar o preenchimento e reenvio à investigadora. Foram colocadas as identificações das autoras, nome do estudo, tempo de preenchimento, e, assegurada total confidencialidade e anonimato. De referir que, a plataforma digital, contém uma nota sobre privacidade, referindo a impossibilidade de associar os códigos com as respostas dadas.

Enviou-se o **web-questionário** à população visada, juntamente com o pedido de colaboração. O consentimento informado era facultado pelo participante, diretamente no instrumento, antes do início das respostas. Foram prévia e pessoalmente explicitados os objetivos do estudo, assegurado o carácter voluntário da participação e a confidencialidade, e simultaneamente solicitada a sua colaboração.

A recolha de informação decorreu entre 26 de outubro e 01 de dezembro de 2017.

### **Em síntese**

O grupo de professores estudado revelou-se marcadamente feminino, de idade superior a 50 anos, com predominância de professores adjuntos e mestres, e com tempo de exercício profissional na área da docência entre os 11 e os 20 anos.

Verificou-se que a maioria dos professores privilegia a abordagem ao ensino do tipo Mudança Concetual Focada no Estudante. De acordo com a revisão da literatura, são estes professores, os que manifestam conceções de ensino mais globais (Trigwell & Prosser, 1996); os que mais utilizam práticas de questionamento com os estudantes e lhes fornecem maior feedback (Lopes, 2013); que valorizam estratégias de aprendizagem ativa dos estudantes (Lopes, 2013); não deixando, no entanto, de reconhecer o papel de alguns momentos de transmissão de conhecimento no processo de mudança concetual ou visões do mundo dos estudantes (Trigwell, 2001).

Ainda assim, alguns deles pontuaram-se numa abordagem ao ensino do tipo Transmissão de Informação Focada no Professor. Os diversos estudos referem que estes professores poderão beneficiar do aprofundamento de conhecimentos no domínio dos processos do ensino e

aprendizagem, e do aperfeiçoamento de competências pedagógicas que lhes permitam desenhar UC promotoras de uma aprendizagem orientada para o significado e para a compreensão aprofundada e integrada (Marbach-Ad *et al.*, 2014; Trigo, 2012. Corrêa & Ribeiro (2013), acrescentam, que a formação pedagógica deve ser induzida e incentivada, construída coletivamente, num discurso de valorização da docência na universidade, de modo que o ensino seja entendido como um dos seus pilares.

Outro resultado relevante, emergiu a nível da idade dos professores. São os que possuem menos de 50 anos, os que apresentaram uma média superior na subescala Mudança Concetual Focada no Estudante. Como são mais jovens, ainda distantes da idade da aposentação, perspetiva-se que continuem no trilho destas práticas pedagógicas, concorrentes para um ensino de qualidade.

Por último, relevamos o facto, de serem os professores que lecionam aulas de natureza TP, os que menos utilizam abordagens ao ensino de tipologia Transmissão de Informação Focada no Professor. A especificidade destas aulas apela a uma abordagem menos focada no professor, devido à maior confrontação do estudante com problemas reais, direcionando-o para a compreensão e mudança concetual.

Apesar da dimensão da amostra, estes resultados, consonantes com alguns da revisão da literatura (Fernandes *et al.*, 2014), revelaram que algo poderá estar a mudar, embora timidamente, na Pedagogia do Ensino Superior em Portugal. Em geral, as conceções reveladas pelos participantes evidenciaram práticas pedagógicas em que os estudantes surgiram no centro dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Os resultados deste e do primeiro estudo servem de fundamento confiável e sustentado para o delineamento da fase seguinte, ou seja, do estudo principal. Neste último, utilizamos entrevistas em profundidade, de forma a conhecer com robustez do ponto de vista dos professores, o modo como os diversos intervenientes no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, conjuntamente com o contexto educativo potenciam, ou inibem, o desempenho académico do estudante em ensino clínico.

## 8. ESTUDO PRINCIPAL – DESEMPENHO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES EM ENSINO CLÍNICO

### 8.1. INTRODUÇÃO

Assistimos nas últimas décadas a um número crescente de estudantes que ingressa no ensino superior, com percursos escolares e trajetórias de vida distintas, criando-se regimes especiais que permitem aos mais velhos iniciar a sua formação superior. Por conseguinte, este público considerado de não tradicional (DGES, 2020), revela-se heterogéneo nas suas características. Está inserido no mundo do trabalho, procura a sua valorização pessoal, social e profissional, e por vezes uma formação certificada que lhe permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego. Consequentemente, as IES devem atender às necessidades, experiências e aprendizagens diferenciadas destes estudantes, adaptando os seus serviços e formas de ensino. Até porque, face a um contexto de trabalho complexo, imprevisível e em transformação permanente, requer-se uma sólida formação em termos científicos, mas também flexível e inovadora, que possa preparar os estudantes do ensino superior para esta realidade.

Na verdade, tanto as instituições como os professores têm desenvolvido um esforço acrescido para a adoção de práticas pedagógicas focadas no estudante, apelando ao envolvimento ativo e à responsabilidade pela própria formação. Mas de facto, não é suficientemente visível, pois existem estudantes que utilizam predominantemente uma abordagem superficial e orientada para a memorização e reprodução, resultante da perceção que possuem sobre o que é requerido pelo contexto académico (Chaleta, 2011; Fernandes *et al.*, 2012). As práticas educativas no ensino superior parecem manter-se inalteradas, sem capacidade para acompanhar as transformações e inovações sociais, continuando-se ainda a privilegiar uma pedagogia transmissiva, marcada por uma relação vertical entre professor e estudantes (Rodrigues & Patrocínio, 2018).

É neste enquadramento que surge o estudo principal, visando conhecer detalhadamente os fatores que influenciam o estudante na preparação para o desenvolvimento do ensino clínico, quer na esfera da sua pessoa, quer na esfera do professor ou da instituição de ensino.

Relevamos, que a conclusão dos estudos anteriores permitiu-nos obter um maior conhecimento sobre o fenómeno em estudo, isto é, as relações entre a assiduidade às aulas de tipologia TP e PL e o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico, e a abordagem preferencial ao ensino dos professores e o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico. No entanto, o estudo principal remete-nos agora para um paradigma qualitativo, já que nos dirige para a vivência profissional dos professores do curso de enfermagem, com eventuais resultados não alcançáveis por procedimentos estatísticos.

Passamos de seguida, à descrição detalhada dos procedimentos metodológicos adotados.

## 8.2. TIPO DE ESTUDO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTO DE RECOLHA DOS DADOS

A nossa opção de investigação recai num estudo naturalista já que, “os estudos naturalistas caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de qualquer variável” (Afonso, 2014, p. 43).

Trata-se de um estudo descritivo, de paradigma qualitativo (Afonso, 2014), em formato de estudo de caso (Yin, 2017), e procura analisar o conteúdo das entrevistas de um conjunto de professores de enfermagem a partir da visão que cada um detém da sua experiência profissional, junto dos estudantes, num determinado contexto educativo – Escola Superior de Saúde.

### 8.2.1. A entrevista como técnica de recolha de informação

A entrevista semiestruturada subjacente a um guião, facilita o processo de interação entre entrevistados e entrevistadora, e simultaneamente a possibilidade de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 2013). Este instrumento foi concebido tendo por base a revisão da literatura, as questões de investigação e os resultados dos dois primeiros estudos, e explora três dimensões principais – a assiduidade às aulas e as abordagens ao ensino em contexto de ensino teórico e o desempenho académico dos estudantes em contexto de ensino clínico.

A entrevista conduzida no presente estudo tem como finalidade *conhecer a crença dos professores participantes sobre o modo como o desempenho académico dos estudantes em*

*ensino clínico é influenciado pela assiduidade às aulas, processo de ensino, aprendizagem e avaliação, em contexto de ensino teórico.*

Tem como objetivos:

- Caracterizar os sujeitos do estudo;
- Conhecer do ponto de vista dos entrevistados, a influência do contexto académico na assiduidade às aulas;
- Identificar o modo como o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, em contexto de ensino teórico, estimula a assiduidade às aulas;
- Identificar o modo como o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, em contexto de ensino teórico, influencia o desempenho em ensino clínico;
- Conhecer do ponto de vista dos sujeitos, as dificuldades que os estudantes apresentam no (início) de cada ensino clínico;
- Identificar se a assiduidade às aulas contribui para diminuir as dificuldades dos estudantes no (início) de cada ensino clínico;
- Identificar fatores facilitadores da assiduidade às aulas;
- Identificar fatores promotores da Abordagem ao Ensino focada no estudante;
- Identificar fatores facilitadores do desempenho académico do estudante em ensino clínico.

Especificando o **guião da entrevista**, ele encontra-se organizado em cinco blocos temáticos (Apêndice V). O primeiro remete-nos para a *caracterização dos sujeitos*, de modo a conhecer a categoria profissional, os anos que detém de experiência profissional e na docência, a tipologia de aulas que leciona e também a idade e o género. O segundo bloco temático é relativo aos *fatores que influenciam a assiduidade às aulas*, nomeadamente aos laboratórios de procedimentos práticos, ambiente de sala de aula e aos procedimentos de avaliação. O terceiro remete-nos para a relação da *assiduidade às aulas com o desempenho académico em ensino clínico*. Importa aqui conhecer o perfil atual da assiduidade dos estudantes contemporâneos e a sua relevância na preparação para o desenvolvimento do ensino clínico. Por sua vez, o quarto bloco temático foca-se na *relação entre a abordagem preferencial ao ensino e a preparação do estudante para o ensino clínico*. Aqui consolida-se a abordagem preferencial ao ensino privilegiada pelos docentes e a que mais facilita o desempenho académico do estudante em ensino clínico, a par do modo como articulam o ensino teórico com o ensino clínico e os fatores inibidores na implementação de abordagem ao ensino focada no estudante. Por último, o quinto bloco temático dirige o docente

entrevistado a aludir os *fatores que na sua perspetiva podem estimular ou inibir o desempenho académico do estudante em ensino clínico*.

Em continuidade, e com o objetivo de validar o guião, realizámos o **pré-teste** (Bogdan & Biklen, 2013) a dois professores que não integram nem a amostra nem a instituição de ensino. Este procedimento permitiu aglutinar duas questões e tornar a linguagem mais compreensível ao entrevistado. Simultaneamente determinámos a duração da entrevista, obtendo um tempo médio de 50 minutos.

Seguidamente, tivemos em consideração o pedido de autorização à Direção da Escola em estudo e o parecer da Comissão de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa já referidos nos estudos anteriores, para o processo de recolha de dados.

A colheita de informação centra-se na realização de entrevistas semiestruturadas em profundidade aos professores de acordo com os critérios de seleção. Para a sua consecução, foram marcadas prévia e pessoalmente. Privilegiámos o contacto pessoal com os professores, no próprio gabinete, à exceção de duas entrevistas, uma que se realizou numa sala de aula, e outra na residência do próprio sujeito, ambas por sua sugestão.

As entrevistas foram gravadas em áudio, após a sua legitimação, sempre em espaços referenciados pelos professores de modo a proporcionar um ambiente o mais habitual possível aos entrevistados. Foram realizadas no período compreendido entre agosto e outubro de 2018 de acordo com a disponibilidade dos participantes.

O conjunto das dez entrevistas foram numeradas sequencialmente, e foram transcritas maioritariamente pela investigadora. Estabeleceu-se a utilização de “Negrito” para as questões e interjeições colocadas pela entrevistadora, e, a escrita normal para o entrevistado. Considerámos a expressão do silêncio com a utilização de três pontos. A passagem ao discurso direto é assinalada por dois pontos. Para a manutenção do anonimato dos sujeitos em estudo, atribuímos a cada um a letra “E”, seguida do número de ordem da entrevista (Ex: E1; E2; ..., E10).

### 8.3. PARTICIPANTES

As entrevistas em profundidade constituem a fonte principal de dados deste estudo, daí, a necessidade de determinar uma amostra. Tivemos em consideração os resultados do 2º estudo da 1ª fase investigativa, ou seja, os professores que demonstram possuir uma abordagem preferencial ao ensino do tipo Mudança Concetual Focada no Estudante:

Professor com idade inferior a 50 anos; Professor a lecionar aulas do tipo TP na UC Enfermagem, e também os professores que pensamos serem os que podem descrever da forma mais global o objeto de estudo (Afonso, 2014; March, March & Galcerá, 2012).

Assim, para a seleção da amostra definimos como critérios: ser Professor Titular da UC Enfermagem; Professor com idade inferior a 50 anos; Professor a lecionar aulas do tipo TP na UC Enfermagem; Professor Coordenador do curso; Professor Coordenador de ano.

Relativamente à caracterização dos sujeitos da investigação que integram o estudo principal, constituem a *amostra dez professores*, dos quais, oito (80%) são do **sexo** feminino, e, dois (20%) do sexo masculino.

Quanto à **idade** criámos duas classes: professores até 50 anos de idade e professores com mais de 50 anos. Assim, a amostra é constituída por dois professores que possuem idade inferior a 50 anos, e oito professores com mais de 50 anos.

Face ao número de **anos na profissão** de Enfermagem, obtivemos uma média de 32.3 anos, sendo o valor mínimo de 25, e o máximo de 41 anos.

Sustentado pelo ciclo de vida profissional docente de Huberman (2007) cinco professores detêm entre 16 e 25 **anos de docência**, e cinco entre 25 e 35.

A **categoria profissional** com maior expressão é a de Professor Adjunto com oito sujeitos, seguida da de Professor Coordenador, com dois.

Referentemente à **tipologia de aulas que cada professor leciona**, a totalidade dos docentes refere lecionar todas as tipologias de aulas.

#### 8.4. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo, tendo por base o tema, seguindo as etapas preconizadas por Bardin (2018) Dessa análise, produziram-se cinco temas, apresentados e discutidos no capítulo V.

Esta constitui uma fase morosa e reflexiva, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento (Afonso, 2014), na qual o investigador perante o material empírico qualitativo deve explorar e mapear, ancorado nos seus objetivos de investigação, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando

progressivamente os dados em elementos que constituem um novo texto, ou seja, o texto científico.

Após a constituição do *corpus* da análise, efetuámos a leitura flutuante diversas vezes antes de serem introduzidas no *software*, no sentido de identificar algumas ideias chave (Bardin, 2018; Costa & Amado, 2018) e regularidades nos dados (Afonso, 2014). Nesta fase, interrogámo-nos sobre o que era sugerido *a priori* face ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, tendo subjacentes os conceitos organizadores: assiduidade; abordagens ao ensino e desempenho académico.

Após estudo e treino intenso das funcionalidades, iniciámos a utilização do webQDA, atribuindo desde logo um nome ao projeto de investigação. Seguidamente, importámos as dez entrevistas, através da funcionalidade “Fontes – Fontes internas”.

Relembramos que este software permite que a codificação e a categorização se realizem simultaneamente. Iniciámos então, o processo de codificação: primeiro com a **codificação descritiva**, de modo a descrever as características dos sujeitos do estudo através da funcionalidade “Codificação – Classificações”, criando atributos para o género, idade, categoria profissional, número de anos de exercício profissional, número de anos de docência e tipologia de aulas lecionada pelo professor. Concretizada esta etapa, demos continuidade à **codificação, agora interpretativa**, de modo a analisar e interpretar os dados através de dimensões, categorias e subcategorias, utilizando as funcionalidades “Codificação – códigos livres” (sem hierarquia) utilizada na teoria fundamentada, e “códigos em árvores” (com hierarquização).

No webQDA, o código é um aglutinador de ideias, designado e definido pelo utilizador (Costa & Amado, 2018). É o processo de codificação que organiza e agrupa os dados para análise. Deste modo, o utilizador tem acesso ao recorte das unidades de registo (UR), unidades de análise ou unidades de texto. A diferenciação vertical – recorte das UR, documento a documento – bem como a comparação horizontal – comparação de UR codificáveis de modo semelhante em documentos diversos – são facilitadas com a utilização do webQDA.

Quanto às regras de categorização e codificação, tivemos presente na codificação a escolha do recorte da unidade de registo, sendo esta considerada a unidade de significação de nível semântico, o tema (Bardin, 2018). Ainda, no processo de categorização tivemos presente, a frequência e as “qualidades para uma boa categoria”: (i) a homogeneidade, porque num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de

análise, ou seja, diferentes níveis de análise devem ser separados em outras análises sucessivas; (ii) a pertinência, pois as categorias têm de estar adaptadas ao material de análise escolhido e integrar o quadro teórico definido; (iii) a objetividade e a fidelidade, porque as regras que definimos foram aplicadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; (iv) a produtividade, porque permite dados novos para outros significados (Bardin 2018). Referimos ainda, que é no processo de codificação, que o investigador organiza e agrupa os dados para análise. Os dados foram sendo agrupados em dimensões, categorias e indicadores, e colocados em códigos em árvore e tabelas, como revela o Apêndice G. Estas tabelas contemplam ainda as subcategorias e as unidades de registo.

As categorias podem ser criadas *a posteriori* através da análise e interpretação dos dados (categorias empíricas, inferenciais), e/ou *a priori* através do referencial teórico (categorias teóricas), na área de “Codificação”. Face aos objetivos do nosso estudo, enveredámos por uma **categorização mista**, com categorias *a priori* (Assiduidade, Abordagens ao Ensino e Estudante), que emergiram da revisão da literatura e questões de investigação, e também, categorias *a posteriori*, emergentes do *corpus* de dados (Assiduidade, Abordagens ao Ensino, Estratégias de ensino, Estudante, Avaliação e Contexto).

Obtida assim, a **primeira categorização** com as categorias Assiduidade; Abordagens ao Ensino; Estudante; Avaliação e Contexto.

No **segundo momento da categorização**, tivemos a validação por um especialista - a professora orientadora da investigadora, que permitiu a renomeação e redefinição do sistema de dimensões. Resultaram daqui cinco dimensões de análise: Assiduidade; Professor e Abordagens ao Ensino; Estudante; Avaliação e Contexto. Houve também necessidade de reagrupar algumas categorias, de acordo com a sua significação, utilizando a função de “Mesclar” do webQDA.

Após escrita e leitura desta categorização, efetuou-se **nova reformulação no sistema de categorias**, igualmente pela investigadora e orientadora por forma a torná-las mais robustas e plenas de significado. Não houve necessidade de proceder a alterações no domínio das dimensões, pelo que se mantiveram, apenas foi necessário algum reagrupamento no domínio das categorias e subcategorias.

As dimensões resultantes de análise de conteúdo das entrevistas, permitiram-nos elaborar uma matriz de análise, que apresentamos no Quadro 4.

Quadro 4. Matriz de análise

| TEMA                             | DIMENSÕES                                | CATEGORIAS  |
|----------------------------------|--|---|
| ESTUDANTE                        | Aquisição de conhecimentos               | Conhecimentos insuficientes   |
|                                  |  | Conhecimentos suficientes   |
|                                  |  | Conhecimentos inconstantes  |
|                                  | Gestão da aprendizagem                   | Gestão da assiduidade   |
|                                  |  | Gestão da dimensão formativa  |
|                                  | Tipo de Abordagem à aprendizagem         | Abordagem profunda  |
|                                  | Abordagem superficial                    |   |
| PROFESSOR E ABORDAGENS AO ENSINO | Tipo de Abordagem Preferencial ao Ensino | Mudança Concetual Focada no Estudante   |
|                                  |  | Mudança Concetual Focada no Estudante e Transmissão de Informação Focada no Professor |
|                                  |  | Dissonância   |
|                                  | Intenção de ensino                       | Mudança Concetual   |
|                                  |  | Transmissão Informação  |
|                                  | Estratégias de ensino                    | Focadas no estudante  |
|                                  | Focadas no professor                     |   |
| ASSIDUIDADE ÀS AULAS             | Monitorização aulas teóricas             | Concordância  |
|                                  |  | Discutibilidade   |
|                                  | Importância no ensino clínico            | Transferibilidade conhecimento  |
|                                  |  | Aquisição competências  |
|                                  | Fatores inibidores da assiduidade        | Professor e estratégias ensino  |
|                                  |  | Caraterísticas pessoais do estudante  |
|                                  |  | Organização curricular  |
|                                  |  | Condições físicas   |
|                                  | Fatores promotores da assiduidade        | Estratégias inovadoras  |
|                                  |  | Relação pedagógica  |
| Motivação do estudante           |  |   |
| Organização curricular           |  |   |
| PROCESSO DE AVALIAÇÃO            | Avaliação formativa                      | Estímulo da assiduidade   |
|                                  |  | Estímulo do esforço e empenho   |
|                                  | Avaliação formativa e sumativa           | Estímulo da assiduidade   |
|                                  |  | Estímulo do esforço   |
|                                  | Avaliação sumativa                       | Momentos formais  |
| CONTEXTO ACADÉMICO               | Condições físicas                        | Laboratório de práticas   |
|                                  |  | Sala de aulas   |
|                                  | Condições de gestão organizacional       | Acessibilidade aos laboratórios   |
|                                  |  | Espaço físico da sala de aula e laboratório de práticas                               |
|                                  |  | Recursos materiais dos laboratórios   |

Simultaneamente, na área “questionamento” e com a funcionalidade “Palavras mais frequentes”, realizámos a **pesquisa das 100 palavras mais frequentes**, de modo a analisar e refletir sobre as categorias construídas até ao momento, o que nos proporcionou

tranquilidade e segurança nas categorias criadas. A Figura 9 – nuvem de palavras – representa essas 100 palavras mais frequentes de todo o corpus de análise. Esta pesquisa foi replicada em cada uma das entrevistas, de onde sobressaem as palavras “Estudante (s)” e “Ensino”, seguidas de “Avaliação” e “Aulas”. Em segundo plano destacam-se as palavras “Professor”, “Práticas”, “Clínico”, “Aula”, “Aprendizagem”, “Assiduidade”, “Processo”, “Teórico” e “Trabalho”.

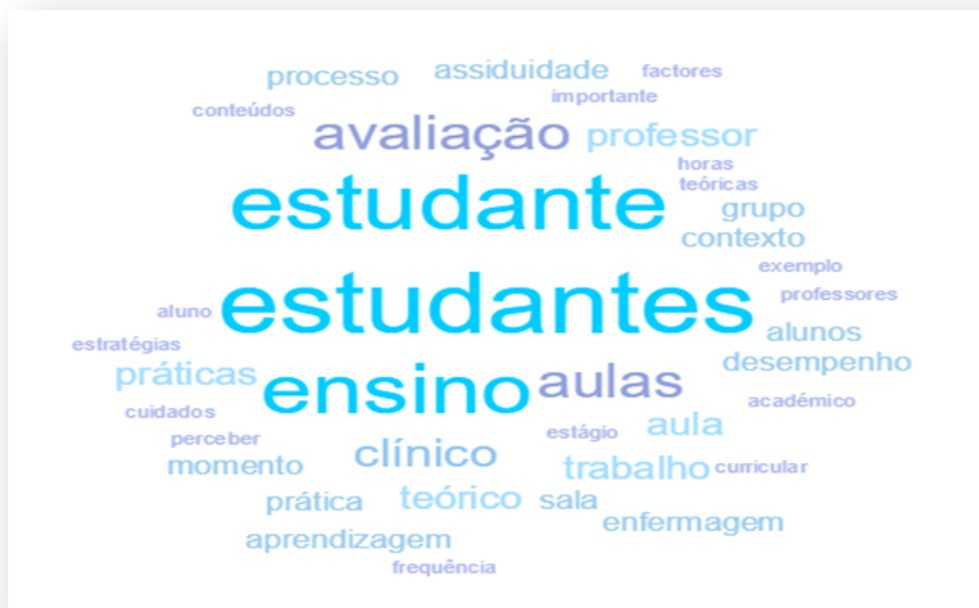


Figura 9. Nuvem das 100 palavras mais frequentes do corpus de análise

### **Crítérios de validade**

Detendo-nos agora com maior detalhe, somos de referir que os critérios de pertinência, validade e fiabilidade se colocam ao longo das várias fases da investigação. A pertinência orienta a recolha e análise de dados, tendo em conta os objetivos e questões da investigação. A validade diz respeito à garantia de que os dados analisados são precisamente os que o investigador recolheu. A fiabilidade ou fidelidade é a garantia de que outro investigador em outro momento teria feito uma recolha de dados idênticos. O teste de validade externa consistiu em considerar a professora orientadora como investigadora colaboradora no software webQDA, com o propósito de inter-codificação de três entrevistas, com vista a determinar o índice de fidelidade.

Relativamente à utilização do software webQDA, foi-se revelando excelente ao longo do questionamento, pois permitiu, de uma forma célere, voltar atrás, rever, alterar e clarificar a análise de dados, contribuindo para aumentar a validade interna do estudo. Como já referido, na área “Questionamento”, utilizámos a funcionalidade disponibilizada pelo software: pesquisa das palavras mais frequentes, e que apresentamos no Apêndice H Esta operação permitiu-nos, de uma forma rápida, analisar o conteúdo, através do registo formal de ocorrência das palavras mais frequentes, que foram contabilizadas pelo software webQDA, destacando-se a palavra “estudante” e “ensino”, sustentando duas categorias que propusemos (Estudante e Abordagens ao ensino) seguidas de “aulas” e “avaliação”, conseqüentemente, sustentando mais duas categorias que propusemos (Assiduidade às aulas e Avaliação).

### **Em síntese**

Partindo da questão central de investigação desenvolvemos harmoniosamente três estudos. Os dois primeiros de natureza descritiva e exploratória, enquadrados no paradigma quantitativo, permitiram conhecer que são os estudantes do primeiro ano os menos assíduos; são os estudantes mais assíduos os que alcançam um desempenho superior em ensino clínico, e que a maioria dos professores privilegia a abordagem ao ensino de tipo Mudança Concetual Focada no Estudante. Simultaneamente, são os professores com idade inferior a 50 anos, os que apresentam uma média superior na subescala Mudança Concetual Focada no Estudante. Já os professores que lecionam aulas de tipologia TP, constituem os que menos utilizam abordagens ao ensino de tipologia Transmissão de Informação Focada no Professor.

Estes resultados serviram de fundamento para a seleção dos sujeitos a entrevistar e dos aspetos a aprofundar, durante o desenvolvimento do terceiro estudo, o principal. Face às questões de investigação delineadas, formulámos proposições que orientaram o desenvolvimento da estratégia de investigação. Estabelecemos uma Escola Superior de Saúde como unidade de análise, cujo objeto de investigação foram os professores de enfermagem. Inserido na Educação em Enfermagem, o fenómeno social e contemporâneo em estudo, diz respeito ao desempenho académico do estudante aquando da realização do ensino clínico. Para o movimento metodológico desenvolvido, tivemos presentes os critérios de qualidade que enquadram o estudo de caso na perspetiva adotada de Yin (2017) e Stake (2012). A análise da informação obtida através das entrevistas foi realizada com recurso à análise temática de conteúdo, atendendo às etapas que a constituem e aos critérios de categorização preconizados por Bardin (2018). Para o tratamento dos dados utilizámos o

*software* webQDA, versão 3.0, que através das suas funcionalidades contribuiu para aumentar a validade interna, validade externa e o índice de fidelidade do estudo.

Apresentado o procedimento metodológico global da investigação e apresentados os dois primeiros estudos, vamos seguidamente evidenciar os resultados do estudo principal.

**PARTE III – DOS ACHADOS EMPÍRICOS ÀS  
CONCLUSÕES**

## **CAPÍTULO V**

---

### **Apresentação e discussão dos resultados**

*“Universities have primary responsibilities for quality, of course, however higher education is a jointly produced enterprise in which students actively contribute to the outcomes. Students have major responsibilities for their own engagement and academic progress”*

Krause e Jennings (2010: 73)

## **DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES EM ENSINO CLÍNICO**

Ao longo do presente capítulo, apresentamos e explicitamos os resultados suportados nas narrativas das entrevistas em profundidade, relativamente aos temas identificados, que nos permitem conhecer diversos elementos acerca da visão dos professores, relativamente ao: (i) “O estudante”; (ii) “O professor e as Abordagens ao Ensino”; (iii) “A assiduidade às aulas”; (iv) “Condições do contexto académico”; e (v) “O processo de avaliação”, geradoras de conhecimento sobre o modo como se configuram em contexto de ensino teórico.

Perspetivamos que este trabalho de análise e interpretação dos achados empíricos possa conduzir a novas formas de encarar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação e, simultaneamente, se traduza numa melhoria da aprendizagem do estudante, nomeadamente ao nível da transição da academia para a prática clínica.

As transformações que se impõem às IES, percecionadas quer pelos professores quer pelos estudantes, têm originado diversas olhares sobre a Educação. Ao revelarmos o objeto de estudo sob o ponto de vista de uma escola superior de saúde, pretendemos dar resposta às questões de investigação, divulgando um campo inovador e aumentando o conhecimento sobre o Ensino Superior em Portugal. Para isso, a apresentação dos resultados é acompanhada de uma análise crítica e interpretativa, através do confronto dos dados empíricos com os referenciais teóricos e contextuais.

## 1. O ESTUDANTE NO PROCESSO FORMATIVO

Para muitos estudantes a entrada no ensino superior constitui uma das transições mais ambicionadas e simultaneamente mais difíceis da sua vida, pelas mudanças realizadas de diversa natureza. Paralelamente às mudanças desenvolvimentais operadas no final da adolescência e no início da idade adulta, o ingresso no ensino superior pode ainda confrontar os jovens com múltiplos desafios, nomeadamente sair de casa e separar-se da família e dos amigos; enfrentar um contexto desconhecido; estabelecer relações com os novos pares; assumir diversas responsabilidades e tornar-se autónomo; desenvolver a identidade e um sentido para a vida; confrontar-se com um ambiente de ensino-aprendizagem menos estruturado, ainda que reivindicativo de níveis mais elevados de iniciativa, independência e autonomia na aprendizagem, na gestão de recursos, no estabelecimento de objetivos e na definição das estratégias para os alcançar (Araújo, 2005; Chickering & Reisser, 1993; Rosário *et al.*, 2010).

Apesar da maioria dos estudantes conseguir lidar com a diversidade de mudanças e desafios percebidos e ser bem-sucedida na adaptação, outros experienciam estados emocionais desadaptados, os quais podem precipitar a retenção, o abandono ou a interrupção dos estudos (Soares, Pinheiro & Canavarro, 2015).

A transformação a que se assiste no domínio da saúde, reflete-se nas solicitações e exigências que se colocam aos sujeitos, enquanto profissionais e cidadãos. Dos profissionais de saúde do passado era esperado que cumprissem com eficácia um conjunto estabelecido de tarefas, dos profissionais do presente e do futuro é esperado que saibam pensar criticamente sobre as situações, que procurem a informação, que realizem formação contínua, que tomem decisões, trabalhem em equipa, e proponham soluções criativas para novos problemas, com habilidades de comunicação, interação e flexibilidade. Estas competências, desenvolvidas durante a sua formação e ao longo da vida, fazem deles, profissionais com capacidade de adaptação a um mundo em constante transformação (Santos *et al.*, 2018).

A par dos conhecimentos e competências técnicas e científicas, Araújo (2005) e Mendes (2018) indicam ser globalmente reconhecida a necessidade de competências de pensamento crítico para beneficiarem de sucesso no ensino superior e à entrada do mercado de trabalho. Tratando-se da formação na área da saúde, o estudante deve utilizar habilidades de pensamento crítico para dominar o raciocínio clínico.

Na sequência das diretrizes emanadas do Processo de Bolonha, rapidamente se percebeu a necessidade de um conhecimento renovado, quer na dimensão conceitual quer na dimensão da intervenção, sobre novos modelos de aprendizagem e, conseqüentemente, de novas práticas de aprendizagem e ensino, consonantes com esses referenciais (Araújo, 2005; Gonçalves & Silva, 2018).

Emerge deste estudo a pessoa do **Estudante** como figura central do PEAA, amplamente reconhecida na literatura (Araújo, 2005; Biggs, 2015; Biggs & Tang, 2011; Chaleta & Grácio, 2016; Costa, 2018; Fernandes, 2016; Gonçalves & Silva, 2018; Mendes, 2018; Santos *et al.*, 2018; Scott, 2015) e na nuvem de palavras mais frequentes apresentada no capítulo da metodologia. Remete-nos para três dimensões principais: “Gestão da aprendizagem”; “Aquisição de conhecimentos”; e “Tipo de abordagem à aprendizagem utilizada pelo estudante” (Figura 10).

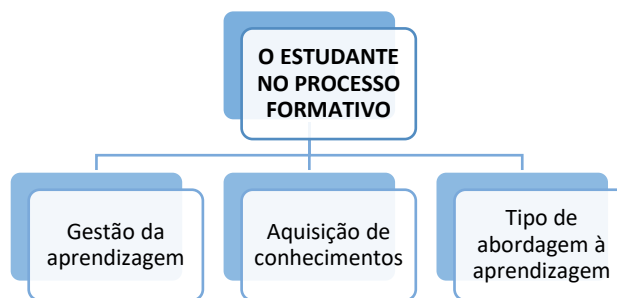


Figura 10. Dimensões do estudante

### 1.1. Gestão da aprendizagem

Nesta categoria entendemos todas as respostas geradas com referência à responsabilização do estudante e gestão da sua aprendizagem, e inclui duas subcategorias relacionadas com a gestão da assiduidade e a gestão da dimensão formativa (Figura 11).

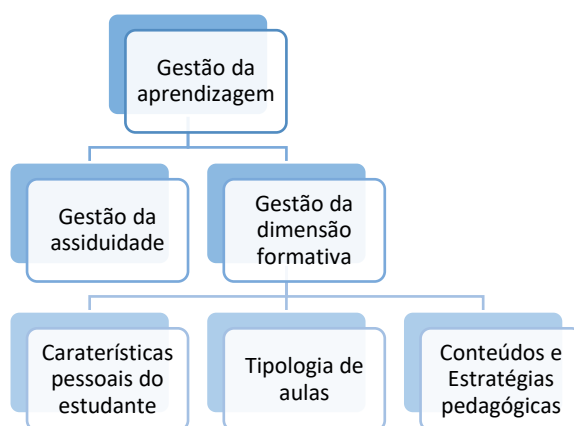


Figura 11. Categorias da gestão da aprendizagem

No âmbito da **gestão da assiduidade**, sobressai a opinião de dois professores quando referem que os estudantes gerem as faltas, as que necessitam ou as que pretendem realmente satisfazer. De facto, eles faltam, não só às aulas que possuem controlo oficial, mas também às restantes, embora em menor número ou escala, mas sempre com cuidado para não exceder o número de faltas preconizadas para cada UC, de modo a evitarem a retenção. Ilustramos com as seguintes UR:

*Portanto, eles têm direito a faltar, faltam, têm alguma cautela para não exceder o número de faltas para não reprovar (E1)*

*[...] por cultura institucional (e julgo que do ensino superior de uma forma geral) os estudantes vêm já um bocadinho com aquela perspetiva de que as aulas teóricas não são de carácter obrigatório e, portanto, nesse sentido, fazerem a sua gestão do tempo de acordo com aquelas que são de presença obrigatória e as que não são (E7)*

A gestão do absentismo revela-se preocupante, pois assim estes estudantes não beneficiam da oportunidade de ser aprendentes ativos, e usufruir do apoio dos professores para que possam construir e monitorizar os resultados de aprendizagem ao longo do processo educativo (Santos & Pinheiro, 2010; Trigwell, 2010). Santos e Pinheiro (2010) mencionam a importância da motivação para frequentar as aulas, como um fator estratégico para a aprendizagem dos estudantes do ensino superior, pois os estudantes com problemas de assiduidade têm maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo (Araújo, 2005) e ambiente de estudo de forma adequada e são os que têm dificuldade em gerir o seu projeto educativo.

Em continuidade, a **gestão da dimensão formativa**, integra respostas geradas no âmbito do envolvimento e da participação do estudante quer nas sessões letivas, quer na sua aprendizagem. Metade dos respondentes referem o envolvimento e a participação dos estudantes como positivos, como expressam as seguintes UR:

*Há turmas que são muito específicas, mas de uma maneira geral nas minhas aulas eles intervêm, questionam e têm uma atitude ativa, quer dando achegas sobre este ou aquele aspeto, quer questionando... até questionando coisas que eles vivenciaram, da experiência deles, às vezes familiar, até em termos daquilo que já observaram no contexto da sociedade onde moram. (E3)*

*[...] de um modo geral é positiva... de um modo geral eles procuram participar, até porque temos esta questão: é ensino teórico e se eles não estão interessados não vão (E9)*

Suportada na teoria do envolvimento de Alexander Astin (1984, 1993), Araújo (2005) refere que cabe às IES, a preparação do estudante para o exercício de atividades profissionais altamente qualificadas. Contudo, este objetivo requer recursos e condições institucionais, mas também um adequado envolvimento por parte dos estudantes.

A ação de aprender de cada sujeito, parte do pressuposto da efetiva capacidade de envolvimento na construção do conhecimento (Esteves, 2010). Quando as estratégias de ensino estão centradas no estudante estimulam o interesse, a curiosidade e a motivação; quando a avaliação estimula o pensamento crítico e reflexivo; quando a relação pedagógica é efetiva, então tudo se alinha para o envolvimento e participação do estudante, incluindo a necessidade de estar presente na aula. Se por um lado, a presença em sala de aula permite ao estudante envolver-se com os conteúdos (Garrido & Prada, 2016), por outro, o envolvimento escolar constitui um preditor do desempenho académico (Sousa, 2013).

Face a todos estes pressupostos, os resultados encontrados no presente estudo, sugerem ser mais satisfatórios relativamente aos obtidos por Fernandes *et al.* (2012), que apontam para uma fraca participação dos estudantes nas aulas, e que esta tendência se encontra mais acentuada nas aulas de natureza teórica, apesar da consciência de que a sua participação pode influenciar positivamente a aprendizagem. De acordo com Quitério *et al.* (2016) é necessário promover a participação ativa e crítica de cada estudante em particular, e de toda a turma em geral na gestão das aprendizagens, quer em termos do conhecimento e compreensão dos critérios e aspetos críticos das atividades exigidas, quer em termos da autorregulação individual e coletiva das capacidades requeridas, de modo que cada um saiba a distância a que se encontra do sucesso, e o que é necessário para alcançar os objetivos. Este processo implica uma relação pedagógica entre professor e estudante, baseada na comunicação e na criação de ambientes que promovam a competência, e a autonomia. O potencial da avaliação na promoção da motivação intrínseca, nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências constitui-se igualmente importante.

Em consonância, situa-se o estudo de Fernandes (2016), do qual emerge a necessidade da criação de ambientes pedagógicos que favorecem a aprendizagem. Referiu, como exemplos, aulas com estruturas bem definidas e indutoras da participação ativa dos estudantes; seleção criteriosa de uma diversidade de tarefas para aprender, ensinar e avaliar, que devem ser trabalhadas por meio de diferentes dinâmicas de sala de aula; distribuição sistemática e deliberada de *feedback* tão cedo quanto possível após a realização das tarefas; utilização da avaliação formativa para apoiar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem, e, elaboração de pontos de situação acerca da aprendizagem realizada.

No entanto, os professores entrevistados apontam **outros fatores no âmbito da gestão da dimensão formativa**. Agrupámo-los em torno das características pessoais do estudante, tipologia de aulas e, ainda, da natureza dos conteúdos e estratégias pedagógicas. Assim, quatro sujeitos entendem que as **caraterísticas pessoais do estudante**, nomeadamente a *personalidade* e o *interesse*, constituem fatores determinantes para a gestão da formação e consequente aprendizagem.

*Aqui vai muito ao encontro da individualidade de cada pessoa... (E2)*

*Os estudantes também têm características muito próprias, e a verdade é que nem todos os estudantes têm o mesmo interesse ao nível da aprendizagem, porque não têm (E4)*

Matos *et al.* (2018), denotaram diminuição do interesse dos estudantes pelos conteúdos programáticos, o que dificultava a aprendizagem. Para contrariar esta tendência, utilizaram a estratégia de envolvimento de discentes na elaboração de ferramentas pedagógicas de modo a contribuir para melhorar as estratégias e plataformas de ensino. Desta forma, a exploração das novas tecnologias da comunicação permitiu a consolidação dos conteúdos lecionados pelos estudantes envolvidos no projeto, promoção das capacidades de investigação científica e melhoria das estratégias e plataformas de ensino, tornando os processos de aprendizagem mais agradáveis e motivantes. Como refere um dos professores entrevistados do presente estudo “*a motivação*” e “*a forma como ele se posiciona face ao processo de ensino / aprendizagem*” (E10) constituem fatores necessários para que o estudante adote uma gestão adequada da assiduidade e da aprendizagem. Nesta lógica, o estudante deve ser o elemento central do processo formativo, e para tal é necessário que esteja motivado para aprender, munindo-se das mais diversas estratégias para o conseguir.

Revisitamos Scott (2015), quando sublinha que os resultados têm sido muito positivos nas escolas que escolheram compartilhar responsabilidades com os estudantes de uma maneira

autêntica e significativa, pois melhoram o desempenho académico, a qualidade, frequência e flexibilidade das relações de aprendizagem, que levam a uma maior motivação e envolvimento.

Também, a opção por uma abordagem profunda à aprendizagem, parece depender da eficácia do ensino, e da perceção por parte dos estudantes dessa mesma eficácia, tendo em conta que as experiências de ensino e avaliação influenciam de forma significativa os interesses dos estudantes, as suas atitudes perante o estudo e as abordagens a uma determinada tarefa (Ramsden, 2005).

Referenciamos ainda que, a maioria (seis) dos professores entrevistados menciona que a **tipologia de aulas**, nomeadamente as aulas TP e PL, estimula o *envolvimento e participação do estudante*.

*Nas teórico-práticas e nas práticas laboratoriais... nas aulas teórico-práticas porque procuro promover, de facto, o tal carácter demonstrativo e o tal envolvimento (E7)*

*São claramente nas aulas de cariz mais prático, as teórico-práticas onde eu consigo promover o debate, onde eu consigo deixar espaço para que o estudante expresse a sua opinião, quando eu consigo ajudar aquele estudante a confrontar a sua opinião com a do outro colega e cada um a construir a sua, e não a construir uma natura... não temos obrigatoriamente que construir uma única opinião, eu estou claramente a contribuir para isso, portanto essas aulas motivarão muito mais os alunos, do que se eu for muito mais das teorias tradicionalistas, métodos expositivos, pois disponho espaço onde o aluno tenha participação. (E10)*

Segundo Neves, Taqueiro e Silva (2019), as aulas de tipologia TP emergem como um momento formativo privilegiado pela oportunidade de colocar em prática estratégias pedagógicas que conduzam o estudante não só a convocar conhecimentos, mas principalmente a transferi-los e a mobilizá-los, permitindo-lhe traduzir conceitos abstratos. As autoras consideraram que as aulas TP, a par de estratégias de ensino centradas no estudante, têm contribuído para o desenvolvimento de competências na UC estudada, corroborando o nível de satisfação dos estudantes, que esta é uma estratégia integradora de conhecimentos e de valorização da aprendizagem na construção da sua autonomia para aprender. Reforçam ainda a sua capacidade crítica e analítica, o raciocínio clínico e a competência para tomar decisões perante os problemas identificados nos casos construídos para a contextualização dos referenciais teóricos que fundamentam a tomada de decisão no domínio da UC.

O estudo de Fernandes *et al.* (2012) revela que em contextos em que os grupos tinham uma dimensão reduzida, ou os professores baseavam as suas intervenções nas aulas em casos reais, que pudessem ter sido vividos pelos estudantes ou com que eles facilmente se identificassem, e em que, conseqüentemente existia uma maior proximidade entre os estudantes e os professores, a tendência foi para que houvesse uma participação e um envolvimento mais ativo por parte dos estudantes. Também Scott (2015) defende a importância da aprendizagem baseada em cenários reais e relacionáveis, como forma de aumentar a motivação e participação do estudante.

Carvalho (2017) constatou o pouco empenho dos estudantes em acompanharem os conteúdos que vão sendo apresentados. Assim, Nascimento (2017) apoia a ideia de que se os estudantes forem envolvidos na própria enunciação da gama de objetivos aos quais, depois, terão a hipótese de seletivamente se vincularem, ficarão mais comprometidos em relação a eles e mais tenderão a empenhar-se para os alcançar.

Neste pensamento, Scott (2005) sublinha que a motivação é baseada no desenvolvimento do interesse dos estudantes, mantendo o seu envolvimento e estimulando a confiança nas suas habilidades para realizar uma tarefa específica. Para tal, os professores podem promover a aprendizagem e motivação, garantindo que o sucesso seja reconhecido e elogiado.

Na opinião da maioria (seis) dos professores, o envolvimento do estudante relaciona-se com **os conteúdos e as estratégias pedagógicas.**

*Eu penso que tem muito mais a ver com o conteúdo do que propriamente com a tipologia. (E4)*

*[...] o modo como o professor apresenta a unidade curricular ao estudante, o modo como o professor negocia [...] desde as tipologias e as estratégias que eu pretendo utilizar, até aos momentos de avaliação e à ponderação desses momentos de avaliação... estas práticas pedagógicas são de facto influenciadoras (E10)*

Aspetos que corrobora com Fernandes *et al.* (2012) ao referirem que a participação dos estudantes pode alterar de acordo com o tema abordado nas aulas, por existirem conteúdos com os quais estão mais à vontade, ou porque se identificam mais, e nesses casos, os estudantes colocam questões espontaneamente, fornecem exemplos e até trazem materiais relacionados com o tema abordado. No entanto, e apesar de as estratégias de ensino focadas no estudante contribuírem para o envolvimento deste no processo de construção da sua aprendizagem, o tipo de conteúdos condiciona a opção do professor pela seleção das estratégias a utilizar (Fernandes *et al.*, 2012; Silva & Lopes, 2015).

Por conseguinte, a orientação estratégica do ensino centrada no estudante implica para o professor, a responsabilidade de promover estratégias de ensino inovadoras e diversificadas, suscetíveis de valorizarem o interesse e a participação do estudante em todas as fases do processo de ensino (Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994; Santos, Figueiredo & Vieira, 2019).

## 1.2. Aquisição de conhecimentos necessários para preparação do ensino clínico

Como se pode observar pela Figura 12, os conhecimentos adquiridos em contexto de ensino teórico, que preparam o estudante para o desenvolvimento do EC, reconhecidos logo no início deste, podem ser insuficientes, suficientes ou inconstantes.

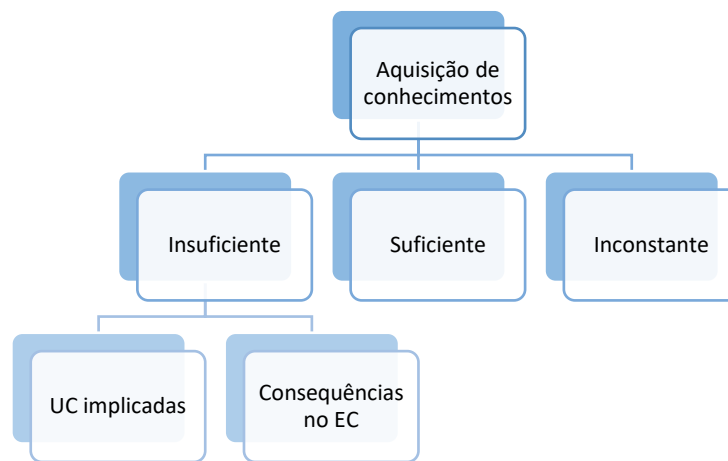


Figura 12. Categorias da aquisição de conhecimentos

Mais especificamente, os resultados mostram, que três professores referem que os estudantes demonstram **conhecimentos insuficientes** no início do ensino clínico, apesar da escola possuir um plano de estudos em alternância que facilita esta apropriação. Ilustramos esta categoria com os motivos seguintes:

*É assim... é uma área em que notamos que os alunos não têm esse nível de preparação. Ou seja, os estudantes há quase que uma consciência que vão para o ensino clínico para lá estudar, e há um conjunto de saberes teóricos que era esperado que já fossem adquiridos. (E2)*

*Eu acho que devíamos melhorar aí, se tivéssemos os laboratórios como eu disse no início. Se os laboratórios tivessem a características melhoradas (...). No entanto, adquirindo a tal autoconfiança acho que poderia melhorar alguma coisa aí. (E6)*

Revisitamos a Diretiva 2005/36/CE, em que o ensino clínico, se define como a vertente da formação em enfermagem através da qual o estudante aprende [...] a planear, dispensar e

avaliar os cuidados de enfermagem globais requeridos, com base nos conhecimentos e competências adquiridas; e, os descritores de Dublin, nos domínios do “Conhecimento e capacidade de compreensão” e da “Aplicação de conhecimentos e compreensão”, que justificam o dever do estudante possuir conhecimentos adequados para a tomada de decisão em ensino clínico, não esquecendo naturalmente, que este contexto de aprendizagem, também permite a aquisição de conhecimentos. Partindo de uma lógica construtivista, os novos conhecimentos são construídos a partir dos conhecimentos previamente adquiridos. Contudo, se os conhecimentos forem parcos ou insuficientes, “*a tal autoconfiança*” (E6) não está presente e “*a resposta, o feedback não é o mais favorável também para eles, começam a juntar-se aspetos dificultadores para o desenvolvimento do ensino clínico.*” (E2). Como explicita Rabiais (2016), é reconhecido que quando o estudante possui conhecimentos teóricos e se sente seguro para suportar a sua prática de cuidados em procedimentos de cariz instrumental, o processo fica facilitado. Contudo, refere a mesma autora, por vezes pode existir dificuldade em transferi-los para a realidade concreta, para uma resposta direcionada às necessidades da pessoa cuidada.

Ainda, e de acordo com Araújo (2005), a formação em alternância visa possibilitar a transferência para o contexto real de trabalho, das aprendizagens teóricas e teórico-práticas adquiridas em contexto escolar, no sentido de minorar as dificuldades de aproximação da escola ao contexto da prática e, simultaneamente, de nortear as aprendizagens e vivências nos contextos de ensino clínico.

Em oposição, existem três professores que referem que os estudantes quando iniciam o EC, possuem de um modo geral **conhecimentos suficientes** para o seu desenvolvimento.

*De uma maneira geral, sim. Mas também há situações que eu considero que... e muitas vezes tem a ver com esta questão da não assiduidade, da falta às aulas, mas genericamente, sim. (E3)*

*Eu considero que eles vão preparados, e com certeza que todos os preparamos da melhor forma relativamente àquilo que é o nosso saber ser professor (falo da realidade da escola). Contudo, considero também, como dizia no início da entrevista, que há melhorias que podem, e devem ser implementadas nessa preparação. (E7)*

Como evidencia Rabiais (2016) no seu estudo, sempre que o estudante foi detentor de conhecimentos que lhe permite intervenções satisfatórias, verificou-se um aumento dos níveis de confiança, autoestima e autonomia, acompanhados de motivação para querer fazer melhor, e tomar decisões mais autónomas.

Ainda nesta categoria, uma quantidade considerável de sujeitos (quatro) refere que os conhecimentos podem ser **inconstantes**, pois existem estudantes que demonstram possuir conhecimentos suficientes e outros não. Aspetos como o *interesse*, a *assiduidade* e o *insuficiente número de horas PL* concorrem para justificar esta subcategoria.

*Eu penso que alguns terão... os mais interessados terão de facto essa preparação e esse “pano de fundo”, digamos assim, que seja suficiente. Aqueles que são muito pouco assíduos e que realmente geram muito o seu tempo letivo em função das faltas que podem dar seguramente estarão mais mal preparados. (E1)*

*Sim e não... Eu penso que lhes é dada uma perspetiva na aquisição de ferramentas para que eles tenham os princípios teóricos básicos em contexto de sala de aula para eles próprios irem à procura de mais informação. Portanto, nesse ponto de vista, sim. Do ponto de vista teórico-prático penso que, não tenho solução porque são as horas que estão distribuídas, mas penso que seria fundamental termos mais momentos destes. Práticas laboratoriais penso que são claramente insuficientes... claramente... de todo respondem às necessidades dos estudantes. (E4)*

Como já foi referido, as características individuais do estudante e a assiduidade constituem fatores que influenciam o processo de aprendizagem. Esta categoria acrescenta ainda o insuficiente número de horas PL, que na especificidade da formação em enfermagem parece estar relacionado com a necessidade de aquisição de competências instrumentais associadas indubitavelmente ao domínio do saber fazer da profissão de enfermagem.

Na verdade, sempre existiram estudantes com mais conhecimentos e outros com menos. Contudo, como refere um dos sujeitos entrevistados “os estudantes também mudaram, e se há alguns estudantes que estão muito interessados em adquirir algumas competências antes de irem para o ensino clínico, outros... enfim... depois quando lá chegarem logo se vê” (E9), e,

*“estamos aqui na escola a formar enfermeiros e esses enfermeiros vão ter que trabalhar depois na sua prática profissional, não apenas o processo de cuidados naquilo que é a prática dos cuidados, eles vão ter de trabalhar também o processo de cuidados tendo como base a concetualização e depois a prática profissional, o manuseamento e as terapêuticas específicas.” (E3)*

Importa ainda referir, que nesta dimensão “Aquisição de conhecimentos necessários para preparação do ensino clínico”, os participantes mencionam que as características pouco desenvolvidas dos laboratórios de práticas e das técnicas de simulação, podem condicionar negativamente a aquisição de conhecimentos pelos estudantes.

Quando os conhecimentos dos estudantes são referenciados como insuficientes, questionámos ainda os entrevistados sobre quais as **UC implicadas**, isto é, as UC onde aqueles possuem maiores lacunas de conhecimentos. A maioria refere-se às UC de *Farmacologia, Anatomofisiologia, Biofísica e Bioquímica*, e também *Enfermagem*.

*Por exemplo, a anatomia é precisa em todo o lado, bioquímica... biofísica... as áreas da enfermagem... é transversal. (E2)*

*[...] os próprios alunos, sistematicamente, têm identificado como necessidade haver um trabalho mais efetivo na área da farmacologia. Na própria anatomia, alguns estudantes vão dizendo que precisavam de mais horas... sabemos que o insucesso na anatomia é um dos nossos “calcanhares de Aquiles”, temos muitos estudantes com insucesso em anatomia. (E5)*

Similarmente, Cruchinho (2018) e Guerreiro *et al.* (2018), confrontaram-se com a necessidade de aumentar o interesse e motivação dos estudantes na aquisição de conhecimentos essenciais de Farmacologia, nomeadamente no âmbito dos processos de pensamento crítico e de julgamento clínico em contexto clínico.

De acordo com Madeira (2014), o estudo integrado de conceitos de Anatomofisiologia, de Patologia e, de Enfermagem, subsidia a análise de situações problema, em que a pessoa a cuidar surge com dificuldades específicas e reais. Logo, estas áreas do conhecimento são necessárias para avaliar as necessidades das pessoas, de modo a planear e executar intervenções de enfermagem em conformidade.

Em interligação com a insuficiência de conhecimentos, surgem as **consequências que poderão advir no desempenho académico em ensino clínico**. Face a esta lacuna, a maioria dos sujeitos remetem para aspetos arrolados a *dificuldades de aprendizagem e insucesso académico*, e a *“uma sobrecarga para o professor que está em supervisão com estes estudantes, na forma como poderia ter outras oportunidades de aprendizagem para o grupo de estudantes que tem”*, como acrescentam as seguintes UR:

*[...] a minha experiência destes anos todos, e não sei se isto leva a algum caminho, só recentemente, e quando digo recentemente talvez há meia dúzia de anos, é que eu vejo os estudantes a chegarem ao último estágio e a reprovarem vários estudantes no último estágio, coisa que não acontecia até há meia dúzia de anos. Portanto, os estudantes chegavam ao último estágio e não havia grandes problemas no último estágio... hoje há... e tanto que reprovam alguns no último estágio. (E6)*

*A consequência é de facto um desempenho muito mais restrito, com muito mais dificuldades, normalmente são estudantes que atingem níveis muito mais baixos e que às vezes têm mesmo dificuldade em atingir os objetivos do ensino clínico. (E7)*

Os vários estudos apontam por um lado, para que a adoção de abordagens superficiais à aprendizagem acarreta múltiplas desvantagens, sobretudo pela dificuldade em resolver situações que invoquem a capacidade de abstração (Bigg, 2015), pela reduzida imaginação na maneira como trabalham as informações (não contestando, refletindo ou investigando os dados que recolhem, uma vez que a sua análise é habitualmente, acrítica) e ainda pela retenção da aprendizagem a curto prazo (Paiva, 2015; Santos & Pinheiro 2010). Apontam por outro lado, que a abordagem profunda emerge da necessidade sentida de abordar a tarefa de forma adequada e significativa de modo que o estudante utilize as atividades cognitivas mais apropriadas para a desenvolver (Biggs, 2015).

Conscientes de que os fatores contextuais interferem com os fatores individuais, a relação entre ensino e aprendizagem relacionada e mediada pelas perceções e experiências de aprendizagem dos estudantes, em que estas perceções determinarão o grau de investimento por parte destes, a forma como abordarão as tarefas e o tipo de estratégias que utilizarão (Entwistle, 2009), há que criar condições nas IES para que os motivos profundos possam dar lugar à implementação efetiva de estratégias profundas (Trigo, 2012), de modo a alcançar o sucesso académico.

### 1.3. Tipo de abordagem à aprendizagem utilizada pelo estudante

Em continuidade, surge a última dimensão, relativa ao tipo de abordagem que o estudante utiliza na sua aprendizagem, e integra duas categorias (Figura 13).



Figura 13. Categorias da Abordagem à aprendizagem

A primeira, relativa à **abordagem profunda**, ilustra a opinião de quatro respondentes. Entre os fatores que concorrem para uma boa preparação para o ensino clínico, intrínsecos à pessoa do estudante, destacam-se os relacionados com a *organização do material de estudo*; *interligação dos conteúdos*, *capacidades de pesquisa*, *capacidade de reflexão* e *apoio do*

*professor*. A opção por esta abordagem emerge da necessidade sentida de abordar a tarefa de forma adequada e significativa. Por conseguinte, o estudante recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas para o conseguir. De acordo com a evidência científica, saber organizar o material de estudo, interligar os conteúdos, pesquisar e saber refletir na e sobre a sua aprendizagem, constituem *estratégias de organização* que integram o conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas (Pintrich *et al.*, 1991). A estratégia de organização ajuda os estudantes a selecionar a informação apropriada e também a construir ligações entre a informação a ser aprendida. Consequentemente, é um empreendimento ativo, que envolve esforço, e tem como resultado ficar envolvido mais de perto com a tarefa e melhorar o desempenho (Pintrich *et al.*, 1991). Estamos convictos de que a aprendizagem mais profunda resulta quando os sujeitos ignoram as expectativas de memorizar e repetir factos e conhecimentos desconectados (com aplicação limitada) e, em vez disso, aproveitam as oportunidades para compreender conceitos difíceis e ideias complexas, avaliar ideias recém apresentadas e resumir as suas próprias reações e *insights*. Para que ocorra construção de conhecimento, os estudantes precisam aplicar novos conhecimentos e aprendizagens, e praticar novas habilidades em diferentes situações e contextos (Scott, 2015). Ilustramos com a seguinte UR:

*A articulação que é fundamental que eles vão fazendo com a sala de aula, a pesquisa que eles vão fazendo e que organizem essa pesquisa (E2).*

Por sua vez, pedir apoio ao professor constitui uma *estratégia de procura de ajuda* relativa à estratégia de gestão de recursos (Pintrich *et al.*, 1991).

*[...] a proximidade com os professores... (...) a abertura à clarificação das dúvidas... as dúvidas às vezes passam mais uma vez por conteúdos, e outras vezes nem tanto, passam pela expectativa, e às vezes pelo medo e pela ansiedade que eles próprios têm quando vão para ensino clínico, passam pelo seu menor autoconhecimento, eles são jovens na sua grande maioria, e muitas vezes não se conhecem (E7)*

A estratégia de procura de ajuda, permite aos bons estudantes identificar um colega ou professor que lhes possa facultar ajuda, quando têm alguma dificuldade (Pintrich *et al.*, 1991).

Ainda, a segunda categoria, está alocada à **aprendizagem superficial**, de acordo com as respostas de dois professores. Neste caso, a análise dos conteúdos é realizada de modo muito superficial, sem haver relação entre eles, com recurso à memorização, impedindo a

compreensão do significado (Chaleta, 2011; Fernandes *et al.*, 2012). São estes os estudantes que geralmente possuem, entre outros aspetos, gestão inadequada do tempo, ideia errada do que se aprende, visão cética da educação, ansiedade elevada, e incapacidade de compreender os conteúdos concretos num nível mais profundo (Biggs, 2015). Explicitamos com a UR seguinte:

*“Quando eu olho para o dossier percebo que é ali muitas vezes que reside o problema, porque os conteúdos não têm uma organização... a documentação precisa de ter alguma harmonia... porque não é possível nesta eu decorar... não é possível..., portanto eu tenho que compreender e, portanto, eu tenho que articular os vários conteúdos (E2)*

Para concluirmos, pensamos que estes resultados podem ainda ser influenciados pelo facto de a maioria destes estudantes se encontrar na fase de jovem adulto. Neste período, depara-se com mudanças nos seus processos e esquemas cognitivos, ocorrendo, em termos de desenvolvimento, uma progressão dos modos de pensar a realidade (Perry, 1998) como única e absoluta para a de pensar como relativa, sendo mesmo capaz de se comprometer com o relativismo com que interpreta a realidade. Ao longo do percurso formativo vão ocorrendo diversas mudanças, no que se refere à perceção que têm de si próprios, às suas capacidades para fazer face aos desafios (Rua, 2011). Daí um dos professores entrevistados mencionar que os estudantes são responsáveis, contudo imaturos. Por isso, gerem a assiduidade, *“faltam a aulas para estudar para uma frequência e depois vão faltar a outras aulas, de outras unidades curriculares, para fazer a minha frequência, e isto é um ciclo vicioso”* e *“depois vai fazer as coisas não compreendendo, mas por imitação. Portanto não há aqui uma capacidade de concetualizar, de tomar decisões...”* (E3).

### **Em síntese**

O tema apresentado – *“O estudante no processo formativo”* – remete-nos para o facto de que os atuais estudantes, gerem a sua presença nas aulas. A opção de faltar recai, sobretudo, nas aulas de natureza teórica que não possuem controlo oficial da assiduidade, porém às restantes, ao faltarem, efetivam-no refletidamente para não exceder o número de faltas, evitando assim, a retenção. Ressalvamos aqui os regimes especiais, nomeadamente, no domínio do estatuto de trabalhador-estudante que não se confronta com esta realidade, porque estes estudantes estão isentos de faltas em contexto de ensino teórico e ensino clínico, de acordo com a legislação em vigor, mas que por vezes acaba por comprometer o seu envolvimento e participação nas aulas, afetando indiretamente o seu desempenho.

Quanto à regulação que o estudante realiza da sua aprendizagem, adquire maior robustez do ponto de vista das suas características pessoais, nomeadamente da sua individualidade e interesse, enquanto aspetos geradores do processo motivacional e consequente envolvimento e confiança. A tipologia de aulas concorre igualmente para o modo como o estudante regula a sua formação, porque demonstra maior envolvimento nas aulas de carácter prático, como sejam as TP e PL. Também os conteúdos lecionados e as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor influenciam o modo como o aprendente se posiciona no processo educativo, nomeadamente a nível do envolvimento.

Constatamos que cerca de um terço dos professores entrevistados, indica que os estudantes no início do ensino clínico possuem conhecimentos suficientes, a mesma proporção, refere que são insuficientes devido às características pouco desenvolvidas dos laboratórios de procedimentos práticos e técnicas de simulação, e uma parte significativa (40%), refere que depende de aspetos relacionados com o interesse e a assiduidade do estudante, bem como o insuficiente número de horas de tipologia PL que ocorre durante o período de ensino teórico. Quando os conhecimentos dos estudantes são insuficientes, as UC implicadas com estas lacunas, focalizam-se no domínio de Farmacologia, Anatomofisiologia, Biofísica, Bioquímica, e também Enfermagem. As consequências que poderão daí advir, relacionam-se com dificuldades de aprendizagem e insucesso, quer em contexto de ensino teórico quer no ensino clínico, pois são áreas que qualificam o futuro profissional para o processo de tomada de decisão em cenários de maior complexidade e integrados, em que lhe é exigido capacidades de raciocínio crítico, tomada de decisão e uso de competências técnicas, relacionais e éticas.

Relevamos a necessidade de os estudantes privilegiarem a abordagem profunda à aprendizagem, como elemento facilitador da construção do conhecimento e consequente preparação para o ensino clínico, pois fatores como a organização e interligação dos diversos conteúdos, proximidade com os professores; capacidades de pesquisa e pensamento reflexivo do estudante urgem sobressair.

## 2. O PROFESSOR E AS ABORDAGENS AO ENSINO

Atualmente assistimos a uma sociedade em rápida e constante transformação, com matizes de grande imprevisibilidade, onde se aguardam estratégias pedagógicas focadas no estudante e aprendizagem significativa.

No pressuposto de que os professores têm formas distintas de “pensar” e formas distintas de “agir” (Entwistle & Walker, 2000), e que as Abordagens ao Ensino englobam a componente de “Intenção” e de “Estratégias” consideramos as duas grandes tipologias de abordagens ao ensino definidas por Prosser, Trigwell & Taylor (1994): (i) as que têm a intenção de alcançar *Mudança Concetual, sendo Focadas no estudante* e (ii) as que têm a intenção da *Transmissão de Informação, Focadas no Professor*. Nesta perspectiva, existem professores que colocam um alto valor na compreensão concetual, e quando comparadas as crenças de ensino com as práticas, estes docentes nem sempre incorporam metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, apesar de as considerarem importantes (Sandvoll, 2014). Existem, igualmente situações em que os professores possuem intenção e estratégias de ensino com uma combinação de abordagens centradas na aprendizagem e centradas no conteúdo – numa relação dissonante (Marbach-Ad *et al.*, 2014).

Na tentativa de compreensão do ponto de vista da relação entre a assiduidade às aulas, as abordagens ao ensino e o desempenho académico do estudante em ensino clínico, surge o segundo tema, **O Professor e Abordagens ao Ensino**, e que integra duas dimensões principais: “Tipologia de abordagem preferencial ao ensino” e “Estratégias de ensino privilegiadas”, como se pode observar na Figura 14.

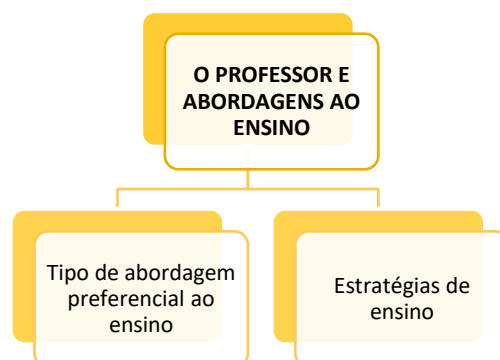


Figura 14. Dimensões do Professor e Abordagens ao ensino”

## 2.1. Tipos de Abordagem Preferencial ao Ensino

De acordo com os autores supracitados e achados das entrevistas, integram esta dimensão três categorias, como se pode verificar na Figura 15.

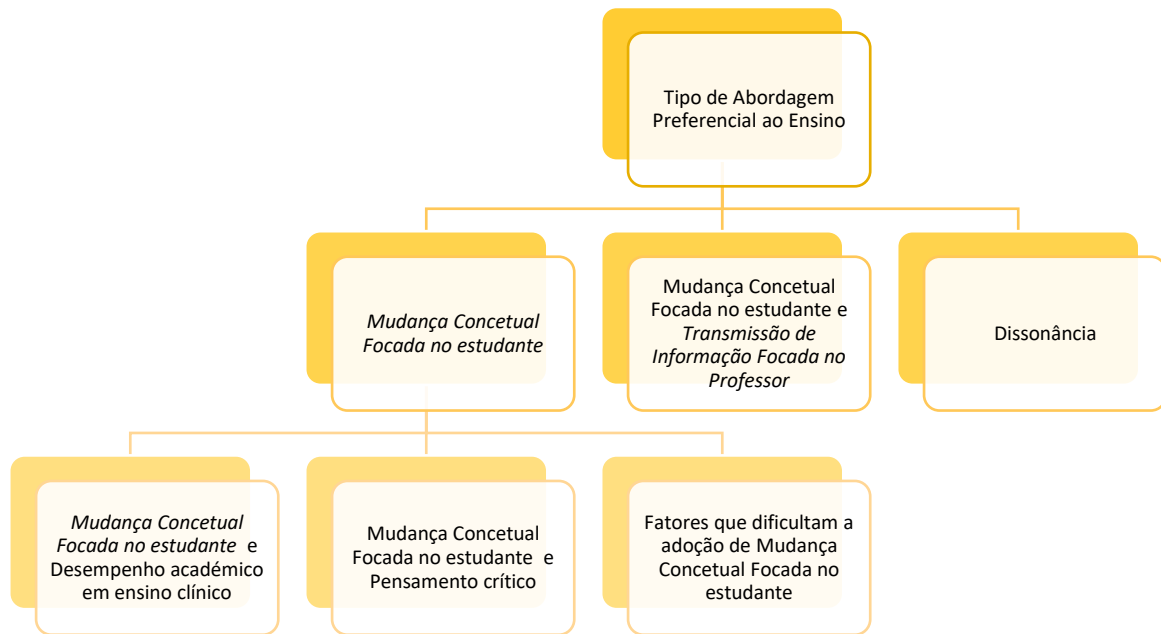


Figura 15. Categorias alusivas à Abordagem Preferencial ao Ensino

A primeira, aglutina os resultados relativos à abordagem preferencial ao ensino de tipologia **Mudança Concetual Focada no estudante**. Revela que a maioria (sete) dos entrevistados se revê na APE que conduz à mudança concetual do estudante, utilizando para tal, estratégias de ensino focadas neste, como se pode verificar nas palavras dos sujeitos:

*Eu procuro focalizar no estudante, de todo... nem vejo o meu papel como professora se não conseguir efetivamente chegar ao estudante. (E7)*

*Claramente na primeira, a segunda não tem nada a ver comigo. (E6)*

Estes resultados sugerem alguma melhoria relativa ao estudo de Lopes (2013), onde 50% dos sujeitos do seu estudo manifestaram utilizar uma abordagem preferencial ao ensino de tipo Mudança Concetual Focada no estudante.

Para que se alcance uma abordagem ao ensino desta tipologia, o professor deve utilizar estratégias de ensino e aprendizagem centradas no estudante encorajando-o a aceitar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e incentivando igualmente os estudantes na interação entre pares (Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994). Por conseguinte, a orientação estratégica do ensino centrada no estudante implica para o professor, a responsabilidade de

promover estratégias de ensino inovadoras e diversificadas, suscetíveis de valorizarem a participação do estudante em todas as fases do processo de ensino.

Dois dos sujeitos da investigação, referem **utilizar ambas as abordagens preferenciais ao ensino**, ou seja, existem momentos em que utilizam uma abordagem que visa alcançar mudança concetual com estratégias de ensino focadas no estudante, e, momentos em que utilizam uma abordagem de transmissão de informação, com estratégias focadas no professor:

*Tento focá-la na primeira, ou seja, mais focada no aluno. Com turmas muito grandes nem sempre é possível e fica muitas vezes focada no conteúdo, no objetivo de transmitir aquela informação àquele grupo de pessoas. (E2)*

*Como todos nós, por vezes e por fatores vários, ainda focamos em nós. (E9)*

Estes resultados podem estar relacionados com o período pós-Bolonha, ainda de transição, ou mesmo com fatores que podem condicionar a opção do professor, como sejam, as características dos estudantes; os objetivos da aprendizagem; o tipo de conteúdos; o tempo disponível; as condições físicas e a experiência didática do professor (Silva & Lopes, 2015). De facto, as crenças dos professores estão muitas vezes alinhadas com as estratégias de ensino (Lopes, 2013; Prosser *et al.* 2005) podendo afetar, o desempenho do estudante de forma positiva ou negativa.

Em continuidade, um sujeito refere possuir à semelhança dos colegas, uma intenção de ensino focada no estudante, mas as estratégias que utiliza, são focadas no professor, o que constitui uma **relação dissonante** entre aquilo que pensa para o ensino e como o operacionaliza na prática. Apesar desta categoria conter apenas a opinião de um entrevistado, ela é reforçada por duas referências, motivo pelo qual julgamos ser pertinente a sua inclusão face à temática em estudo:

*Na prática, o que eu preconizo é que obviamente como todo o professor há de preconizar, é a metodologia e todas as estratégias centradas no estudante. Se na prática, [...] eu consigo depois operacionalizar de acordo com o meu raciocínio e a minha filosofia que tenho sobre o que é que são as práticas pedagógicas, isso vai alguma distância. (E3)*

Estes resultados corroboram os de Marbach-Ad *et al.* (2014) e Sandvoll (2014) do ponto de vista analítico, apesar dos resultados destes autores possuírem uma percentagem mais elevada de professores com relação dissonante, relativamente ao presente estudo.

No grupo dos participantes, nenhum se revê numa abordagem preferencial ao ensino exclusivamente do tipo Transmissão de Informação Focada no Professor, o que poderá eventualmente constituir um melhor resultado relativamente aos obtidos por Lopes (2013) e Sandvoll (2014).

Considerando os dois tipos de abordagem ao ensino - Mudança Concetual Focada no estudante e Transmissão de Informação Focada no Professor - almejámos conhecer ainda o que pensam os professores sobre qual a tipologia que mais favorece o desempenho académico do estudante em ensino clínico, o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, e, os fatores que podem dificultar a adoção da abordagem preferencial ao ensino do tipo Mudança Concetual Focada no estudante. Neste âmbito, a totalidade dos entrevistados refere que, relativamente à **abordagem preferencial ao ensino que melhor contribui para o desempenho académico dos estudantes em EC**, é a do *tipo Mudança Concetual Focada no estudante*:

*É óbvio que a resposta é que todo o ensino, seja teórico seja clínico, tem de estar centrado naquilo que são as necessidades do estudante. (E3)*

*Completamente... não só a forma como eles crescem em ensino teórico para chegar ao ensino clínico, mas depois a forma também como são acompanhados em ensino clínico... (E7)*

pois na abordagem preferencial ao ensino de tipologia Mudança Concetual Focada no estudante, o estudante é o construtor da sua aprendizagem e o professor é o mediador. Chaves (2017) menciona que a investigação destaca a função do docente como um fator-chave para um sistema educativo eficaz que promove a qualidade do ensino e da aprendizagem. Como já referimos, a orientação estratégica do ensino centrado no estudante implica para o professor, a responsabilidade de promover estratégias de ensino inovadoras e diversificadas, de modo a potenciar a participação do estudante e suscitar uma aprendizagem concetual, em vez de reprodução de conhecimentos.

Também o tipo de abordagem preferencial ao ensino que mais **estimula o pensamento crítico dos estudantes**, sob o ponto de vista da totalidade dos entrevistados, é a de tipo **Mudança Concetual Focada no estudante**.

*Eu acho que o professor que chega à sala de aula e o estudante é apenas o que vai absorver aquele conhecimento, não permite ao estudante sequer refletir... permite ao estudante decorar [...] o facto de o professor e o estudante promoverem a reflexão em sala de aula, porque há discussões à volta de várias coisas. Só temos todos a aprender, o estudante e até o próprio professor. (E6)*

*procurando que eles saibam analisar, saibam identificar os fatores essenciais de qualquer situação, e exatamente nesta perspectiva de, ao tomar a decisão haja fundamentação. Justificar a priori a sua ação ou a proposta de ação, mas prevendo logo consequências da sua ação (E9)*

Na abordagem preferencial ao ensino de tipologia Mudança Concetual Focada no estudante o ensino é focado no estudante, estimulando o seu interesse e motivação, apelando à sua corresponsabilização, envolvimento e, por conseguinte, à construção do seu próprio conhecimento. Na formação em enfermagem, sublinha Mishima (2014) procura-se não apenas o desenvolvimento de habilidades que permitam a execução técnica de uma dada tarefa, mas fundamentalmente o desenvolvimento do pensamento crítico que qualifique o futuro profissional para o processo de tomada de decisão em cenários complexos e integrados, em que lhe é exigido capacidades de raciocínio crítico, tomada de decisão e uso de competências técnicas, relacionais e éticas.

**Os fatores que dificultam a adoção da abordagem preferencial ao ensino do tipo Mudança Concetual Focada no estudante**, foram igualmente alvo de questionamento, constituindo-se respostas dirigidas sobretudo ao *número elevado de estudantes*,

*Muitas vezes o número de estudantes, o nível alargado de estudantes. (E2)*

seguidas das *estratégias de ensino menos interativas*,

*[...] mas é importante que o próprio professor perceba que precisa de trabalhar algumas estratégias, precisa de ir mudando... tenho muitos anos de ensino e isso é uma realidade... por vezes, também nós somos resistentes à mudança, também para nós é mais securizante eu levar a minha aula, projetar o PowerPoint... (E9)*

da *formação pedagógica dos professores*,

*[...] tem a ver com a formação do psicopedagógica dos professores... isto é um aspeto que não tem vindo a ser abordado, mas a maior parte dos professores que leciona nesta escola não tem formação específica, para além daquilo que aprenderam nos cursos, para a lecionação. (E3)*

e que constituem componentes importantes do processo educativo. Os resultados parecem corroborar os de Oliveira e Sá (2015). As autoras explicitam que um professor, apesar de utilizar a estratégia de questionamento, o seu ensino estava maioritariamente centrado no professor, enquanto no discurso de outro, a visibilidade de um ensino centrado no estudante era bem evidente. Os dois docentes referiram o número excessivamente elevado de estudantes, como dificuldade à implementação de atividades na sala de aula. Igualmente, o

estudo de Chaves (2017) alega o tamanho da turma como influenciador da autoeficácia docente, por ser mais difícil implicar e dirigir os estudantes quando as turmas são mais numerosas.

Revisitamos então, Prosser e Trigwell (1997), para justificar que na abordagem assente na mudança concetual focada nos estudantes, os componentes que se afiguram como o foco da atenção dos docentes são o controlo das matérias e estratégias de ensino e a perceção de que o número de estudantes por turma é adequado. Aditam que estes aspetos não parecem ter muito valor na abordagem baseada na transmissão da informação centrada no professor. Da revisão da literatura, já emergem estratégias de ensino direcionadas para melhorar a aprendizagem do estudante, em turmas grandes. Constitui exemplo disso, a sala de aulas invertida (*Flipped classroom*), que constitui atualmente uma estratégia de ensino adotada em turmas numerosas para aumentar o interesse e a participação do estudante, e capacidade de relacionar as novas ideias com o conhecimento anterior e aplicá-lo em atividades do mundo real, e valorizar a aprendizagem entre pares (Santos, Figueiredo & Vieira, 2019).

A abordagem ao ensino inclui a *intenção* do professor, e tem a ver com o modo como concebe o ensino e que vai influenciar o modo como ensina, e as estratégias que utiliza para ensinar. Assim, podemos assistir a professores cuja intenção subjacente ao ensinar se centra na transmissão de informação, utilizando estratégias de ensino focadas na sua função como instrutores, e professores que revelam a intenção de ajudar os seus estudantes a desenvolver e/ou alterar as suas conceções de aprendizagem, utilizando estratégias centradas no processo de aprendizagem. Ancorados nos diversos estudos, Prosser *et al.* (2005) confirmam que parece haver uma firme relação entre a intenção inerente à função de ensinar e a estratégia utilizada pelos professores para a operacionalizar.

Importa referir, que nenhum dos entrevistados refere conceber o ensino como Transmissão de Informação, ou seja, a totalidade refere conceber o ensino como *Mudança concetual*:

*Tem que ser cada um dos professores, face aos conteúdos que tem, tentar inovar, [...] temos que apelar à nossa criatividade e saber transformar a informação em conhecimento com os alunos em sala de aula, encaminhá-los a fazer uma pesquisa, face àquele tema, mais do que chegar com a pesquisa já realizada em cima da mesa e pronta para eles consumirem sem eles perceberem como é que ela ali chegou. (E2)*

*Bolonha diz que a centralidade do processo de ensino / aprendizagem e do estudante, o professor é um mediador, funciona aqui como um franco mediador destas aprendizagens. (E10)*

isto é, um ensino focado na facilitação da aprendizagem, que tem como objetivo promover a construção do próprio conhecimento do estudante, em que o professor se preocupa com o bem-estar e a motivação dos estudantes (Lopes, 2013), atenta aos conhecimentos prévios do estudante, promove o questionamento e o feedback em sala de aula e serve de mediador no processo educativo visando a aprendizagem profunda e o sucesso acadêmico.

Simultaneamente, a formação pedagógica do professor é igualmente relevante para apoiar a abordagem preferencial ao ensino de tipo Mudança Concetual Focada no estudante. Como já referido, este tipo de abordagem preferencial ao ensino motiva o estudante, aumenta o envolvimento e corresponsabilização. Como enfatiza Fernandes (2016) prevalecem a participação dos estudantes, as práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas, e o ensino e a avaliação mais inovadores.

O estudo de Sandvoll (2014) confirma a importância do desenvolvimento profissional e formação docente. Um dos professores entrevistados menciona que *“a maior parte dos professores que leciona nesta escola não tem formação específica, para além daquilo que aprenderam nos cursos, para a lecionação”* o que vai ao encontro à opinião de Vieira (2014) e de Pinto *et al.* (2018). O estudo deste último revela que, o programa de formação implementado contém potencialidades pedagógicas para a inovação das práticas, quer em termos dos processos de trabalho, quer em termos das estratégias de avaliação.

## 2.2. Estratégias de Ensino privilegiadas

As respostas dos sujeitos, evidenciam os dois tipos de estratégias de ensino: Focadas no Estudante e Focadas no Professor.

### a) Estratégias de ensino Focadas no Estudante

Relativamente às estratégias de ensino centradas no estudante, como podemos verificar na Figura 16, uma das estratégias de ensino utilizadas remete para a **articulação do ensino**.



Figura 16. Categorias das estratégias de ensino focadas no estudante

Integramos nesta categoria, a articulação do ensino com a *avaliação e a articulação teórico-prática*. Neste sentido, a maioria dos respondentes manifesta preocupar-se com a aprendizagem e avaliação dos estudantes, e alerta-os para a importância dos conteúdos lecionados, como se pode confirmar nas palavras dos sujeitos:

*[...] estimular a aprendizagem e garantir resultados na avaliação é fundamental e também é importante para os estudantes perceberem o que é que vai ser exigido na avaliação, e o que é que se considera essencial e eu à medida que vou abordando os diferentes assuntos também lhes vou explicando isto. (E5)*

*[...] eu tenho e planeio sempre todos os anos com cada uma das turmas, normalmente na semana anterior à frequência, um momento de avaliação formativa. [...] em que vou à sala de aula e procuro fazer com eles um refresh de todos os conteúdos abordados, vou obtendo feedback daquilo que é a construção do processo de ensino/aprendizagem naquele momento, e também da forma como eles se estão a organizar em termos do estudo para a frequência. É evidente que oriento também face àquilo que são os conteúdos onde eles devem incidir com mais profundidade, e aqueles que eles precisam de saber e mobilizar... e que tem a ver com aquilo que é fundamental em termos dos objetivos da unidade curricular. (E7)*

Suportando-nos no modelo de 3P de Biggs, as práticas de avaliação devem enviar os sinais corretos aos estudantes sobre o que eles devem aprender (Biggs & Tang, 2011), pois compreendem uma representação autêntica dos objetivos da disciplina (Biggs, 2015). Assim, deve ficar muito claro que o estudante tem de desenvolver determinados comportamentos num nível específico. Se eventualmente o estudante não os conseguir concretizar, há que conhecer qual o motivo, para se adequarem as práticas pedagógicas e manter o alinhamento construtivo.

Simultaneamente, a maioria dos professores desenvolve a articulação do ensino teórico com o ensino prático, construindo pontes entre os conteúdos lecionados em sala de aula e a prática clínica, com recurso a exemplos e casos reais:

*[...] imensos casos reais, clínicos, não só da minha prática enquanto enfermeira clínica, mas também da minha prática enquanto professora e orientadora de ensino clínico dos alunos. (E1)*

*Muito pelos exemplos do ensino clínico, (...) e depois procuro fazer muito, e também tenho essa preocupação, que é todo o acompanhamento científico, gosto muito das revisões sistemáticas, utilizando as melhores evidências, e trazendo isso eu acho que é fundamental. (E10)*

ou até, porque integram UC teóricas e ensino clínico e julgam esse somatório determinante:

*Para mim é relativamente fácil, é relativamente fácil porque eu faço os dois. Não só em ensino teórico muitas vezes vou buscar exemplos específicos do ensino clínico, como consigo, em muitas situações no ensino clínico dizer “lembram-se de termos falado sobre...”? (E4)*

o que corrobora os resultados de Fernandes *et al.* (2012), quando menciona que na opinião de muitos professores, é importante para os estudantes serem confrontados com exemplos reais da profissão porque conseguirão mais facilmente, conceber a ligação entre a teoria e a prática exigida no ensino clínico. Estas estratégias podem estimular a motivação dos estudantes, e como aditam Santos e Pinheiro (2010) a adoção de estratégias de motivação para a aprendizagem, reforça uma abordagem profunda à aprendizagem, conduz à facilitação da articulação teórico-prática, e melhoria dos conhecimentos aquando do desenvolvimento do ensino clínico. Também, Blackburn (2015) e Scott (2015) revelam a importância de aprender através de problemas do mundo real, para promover a natureza reflexiva do estudante, pensamento crítico e resolução de problemas.

Por sua vez, a totalidade dos professores entrevistados refere utilizar diversas estratégias de ensino focadas no estudante e que se constituem **promotoras do envolvimento do estudante**. Incluímos aqui o *questionamento*, com a totalidade dos respondentes,

*Portanto, sim... com questionamento, procuro que eles participem e quando estão pouco participativos e pouco ativos procuro recorrer ao questionamento. (E9);*

o *feedback*, com nove sujeitos,

*Sim, sempre... ao feedback quer com carácter avaliativo, feedback relativamente ao resultado no final, quer com carácter contínuo no processo, avaliação processual... Muitas vezes, como digo, o feedback poderá até não ser aquele que eu mais desejaria, mas é uma estratégia em termos de correção das respostas, mas é uma estratégia que os estimula a envolver...(E7);*

os trabalhos de grupo, com sete:

*[...] habitualmente nós utilizamos estratégias de trabalhos de grupo com apresentação e discussão em sala de aulas dos estudantes (E3);*

os estudos de caso/casos e a discussão/seminário com quatro sujeitos, respetivamente:

*Frequentemente utilizo casos para o estudante analisar, discutir, fundamentar, procuro que eles consigam dizer qual seria a sua decisão, justificando e fundamentando face a diferentes situações. (E9)*

*[...] o seminário, que acho que é muito importante, de pôr os alunos a comentar o trabalho uns dos outros, a moderar o trabalho uns dos outros, em termos de complementaridade teórico-prática penso que é muito importante. (E1);*

e ainda, a estratégia expositiva/participativa, remetendo para uma fase ainda de transição:

*[...] faço expositivo, mas sempre com interação (E5)*

*Enquanto estamos ainda numa situação de transição, que eu considero, do método em que o professor sente que tem muito importância, mas simultaneamente quer dar muita importância ao estudante, nós não estamos a conseguir ainda fazer o envolvimento total do estudante... vamos ter que o conseguir fazer, mas vamos ter que repensar as estratégias. (E10)*

Estas estratégias de ensino obtidas nos achados empíricos, estão consistentemente descritas na literatura como promotoras de aprendizagens ativa e significativa (Alves *et al.*, 2012; Lopes, 2013; Pedrosa-de-Jesus, 2013; Sá, 2015; Silva & Lopes, 2015).

Na categoria *integração das TIC (sites, webinars, plataformas digitais) e meios audiovisuais (vídeos e fotografia)*, constatamos que quatro professores já utilizam esta estratégia. Existem professores que ainda não a utilizam, contudo relevam a sua importância no envolvimento do estudante:

*[...] e temos que ser nós, docentes, e essa bola está do nosso lado, a integrar na nossa prática, na nossa lecionação essas ferramentas informáticas porque elas estão à nossa disposição. Por exemplo, temos muitas webinars com temas extremamente interessantes de peritos na nossa área, que podemos e devemos integrar. (E2)*

*[...] há aulas em que eu lhes peço que utilizem determinado link, que consultem determinado link ou determinado site (E7)*

*[...] eu tenho a análise de filmes... (E4)*

pois, o acesso facilitado à informação (orientado pelo professor), através de novas ferramentas tecnológicas e digitais, iniciou uma profunda transformação da nossa sociedade

(Cowan, 2006; Light & Cox, 2005). Atualmente, os estudantes contemporâneos são apelidados de “*nativos digitais*” (Lopes, 2012) e demonstram maior interesse quando se utilizam estas ferramentas. Além disso, permitem a consolidação dos conteúdos e promovem a capacidade de investigação, em consequência da melhoria das estratégias e plataformas de ensino, o que induz a processos de aprendizagem mais agradáveis e motivantes (Matos *et al.*, 2018).

As estratégias de ensino focadas no estudante, planeadas para irem de encontro à sua individualidade e necessidades de aprendizagem, proporcionam aos estudantes um maior envolvimento com o curso, maior motivação, reflexão, competências cognitivas de nível superior e consequentemente aprendizagem profunda. Paralelamente, torna-os mais responsáveis pela sua aprendizagem, melhora a capacidade de comunicação e interação tanto com os pares como com o professor (Santos, Figueiredo & Vieira, 2019).

De um modo geral, verificamos que as abordagens ao ensino dos professores estão focadas na aprendizagem dos aprendentes. Isto implica que o docente perspetive a sua tarefa, desde o momento da sua planificação prévia, com objetivos, atividades, recursos e meios para promover a aprendizagem dos estudantes. Esta ação estratégica envolverá o acompanhamento e apoio à participação do estudante, com questionamento, *feedback*, discussão, e articulação teórico-prática, no sentido de desenvolver as suas habilidades de comunicação, envolvimento, colaboração e pensamento crítico.

#### b) Estratégias de ensino Focadas no Professor

Relativamente às estratégias de ensino focadas no professor, um docente refere utilizar a **estratégia do tipo expositivo**. Apesar de ser apenas uma narrativa, que confere possivelmente menor robustez a esta categoria, a sua alusão constitui-se na nossa perspetiva, importante, face à sua função distinta nas abordagens ao ensino adotadas no processo educativo.

*[...] vou para o método expositivo, porque assim cumprimos o atingir dos conteúdos.*  
(E3)

Frequentemente, associa-se o ensino expositivo com um ensino tradicional que valoriza a passividade e a memorização por parte do estudante. Pensamos que, apesar de o ensino estar centrado no professor e de ser essencialmente expositivo, o facto de este docente utilizar o

questionamento e ainda o *feedback* em sala de aula, exemplos da prática e experiências vivenciadas para melhorar a apropriação dos conteúdos por parte do estudante e permitir a articulação teórico-prática, parece criar condições de organização concetual que tornam possível a aprendizagem significativa.

### **Em síntese**

Apesar de um dos dez participantes referirem inserir-se numa abordagem ambivalente e de dissonância, podemos constatar que a maior parte dos professores entrevistados menciona utilizar uma abordagem preferencial ao ensino de tipo Mudança Concetual Focada no estudante, o que vai de encontro aos resultados do segundo estudo que integra esta investigação. Referem igualmente que este tipo de abordagem preferencial ao ensino estimula o pensamento crítico e promove o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico. As dificuldades apontadas que complexificam a utilização da abordagem do tipo Mudança Concetual Focada no estudante focam-se essencialmente no domínio do rácio professor/estudante e estratégias de ensino menos atrativas, e em menor grau, na formação pedagógica dos professores.

Todos os participantes referem possuir como intenção de ensino, aquela que conduz à mudança concetual do estudante, na qual, o professor deve utilizar estratégias de ensino e aprendizagem centradas no estudante, encorajando-o a aceitar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, e, incentivá-lo a interagir com os pares.

Simultaneamente, todos os professores entrevistados referem utilizar diversas estratégias de ensino focadas no estudante. Dada a componente prática do curso e a vertente instrumental que caracteriza a prestação de cuidados da profissão de enfermagem, recorrem a situações ilustrativas da prática clínica, experiências vividas pelos próprios estudantes e casos, por forma a estabelecer ligação entre as componentes teórica e prática e, simultaneamente, estimular a análise, reflexão e discussão dos estudantes. O trabalho de grupo é também privilegiado pelos sujeitos e no planeamento da UC, com o propósito de preparar o estudante e futuro profissional para o trabalho em equipa. Recorrem igualmente a estratégias de ensino como o questionamento, e *feedback* com os estudantes para estimular o envolvimento. A utilização da combinação do método expositivo com interação e participação dos estudantes é referenciado por metade dos entrevistados. Constatamos igualmente, a integração das TIC e meios audiovisuais por parte de alguns professores para aumentar o envolvimento dos estudantes.

Face ao exposto, podemos considerar que as estratégias de ensino constituem um dos maiores fatores inibidores da assiduidade dos estudantes às aulas por um lado, e a utilização de estratégias de ensino inovadoras e focadas no estudante, integração das TIC e, a relação pedagógica como fatores promotores, por outro. O que difere aqui, é a centralidade do estudante no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, e as estratégias diversificadas e inovadoras que possam estimular o seu interesse, motivação e corresponsabilização.

Concomitantemente, estes professores na sua maioria, revêm a sua abordagem preferencial ao ensino na de tipologia que conduz à aprendizagem e mudança conceitual do estudante, utilizando para tal, estratégias de ensino focadas no estudante. É esta abordagem preferencial ao ensino, a que melhor contribui para o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico, e a que mais estimula o pensamento crítico dos estudantes. Contudo, a intenção de ensino (Lopes, 2013; Prosser *et al.*, 2005) e a formação pedagógica do professor (Pinto *et al.*, 2018; Sandvoll, 2014) constituem obstáculos para a adoção de abordagens ao ensino focalizadas no estudante.

### 3. A ASSIDUIDADE ÀS AULAS

A presença na aula permite ao estudante envolver-se com os conteúdos, participar ativamente, colocar questões, tirar notas, o que contribui para a melhoria do desempenho (Garrido & Prada, 2016). Por isso, constitui um importante preditor do sucesso (Fonseca, 2011; Teques & Silva, 2013; Trigo, 2012) e mérito académico (Fonseca, 2011). Pelos motivos referidos, algumas IES já reincorporaram a monitorização da assiduidade, às aulas teóricas.

A **assiduidade às aulas** surge em consonância com uma das questões de investigação delineada e com a importância que detém no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, os resultados revelam que as respostas da maioria dos sujeitos do estudo, vão de encontro à nossa inquietação, ou seja, de que os estudantes “*estão a ser cada vez **menos assíduos**, eles estão a faltar cada vez mais cedo, também no ensino clínico não só no teórico*” (E1). Também Fernandes *et al.* (2012) e Fonseca (2011) referem uma diminuição crescente da assiduidade, face à crescente diversificação da população estudantil atual, nomeadamente a partir da admissão dos maiores de 23 anos, e ao facto de algumas instituições do ensino superior, nas quais se inscrevem as escolas superiores de enfermagem

e de saúde, assistirem ao desaparecimento da obrigatoriedade dos estudantes em frequentar as aulas de tipo teórico. A baixa assiduidade faz com que os conteúdos a aprender tendam a ser considerados como agregados de informações separadas e não interligadas. Estes estudantes usam a repetição como procedimento de acumulação da informação, o que predispõe a uma análise pouco crítica da mesma e a uma retenção estrita e temporária, designada de aprendizagem de curto prazo (Biggs, 2015). Na especificidade da disciplina de enfermagem, os estudantes com problemas de assiduidade têm maior dificuldade em gerir a sua aprendizagem, tempo e ambiente de estudo de forma adequada, e são os que têm dificuldade em disponibilizar tempo para estudar (Santos & Pinheiro, 2010). Os resultados do nosso primeiro estudo<sup>1</sup> revelam que são os estudantes mais assíduos às aulas, TP e PL, aqueles que alcançam melhor classificação em ensino clínico.

Como se verifica na Figura 17, consideramos a integração de quatro dimensões: “Monitorização da assiduidade às aulas de tipologia teórica”; “Fatores inibidores da assiduidade”, “Fatores facilitadores da assiduidade” e a “Importância da assiduidade para o desempenho em ensino clínico”.

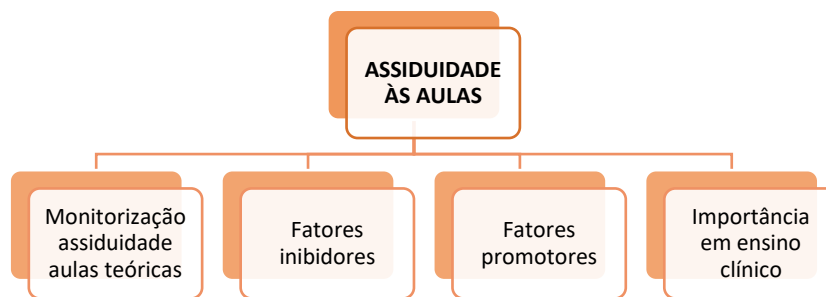


Figura 17. Dimensões da assiduidade às aulas

### 3.1. Monitorização da assiduidade às aulas teóricas

Como sabemos, no processo formativo, a frequência às aulas constitui uma característica modificável, pelo facto de não fazer parte da estrutura do estudante (Biggs, 2015; Fonseca, 2011), motivo pelo qual se justifica a defesa da reincorporação do seu controlo no ensino superior (Fonseca, 2011). Neste sentido, algumas IES portuguesas, têm recentemente

<sup>1</sup> Santos, J.; Figueiredo, A. & Vieira, M (2018). Rendimento académico em Ensino clínico e frequência às aulas: um estudo com estudantes de Enfermagem. *Revista da UIIPS*, Vol. VI, N. ° 2, 3-12.

reintroduzido a monitorização da assiduidade às aulas teóricas. Face a esta possibilidade, a maioria dos entrevistados revela **concordância** com a medida apontada (Figura 18),

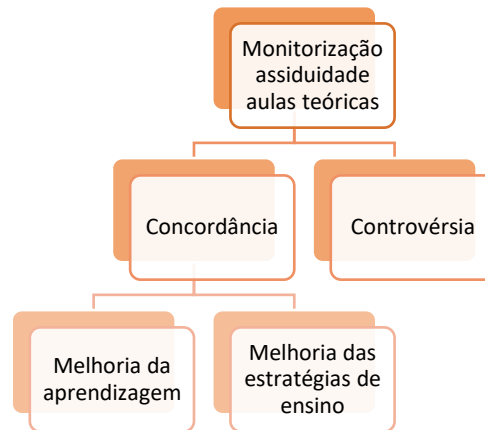


Figura 18. Categorias da monitorização da assiduidade às aulas teóricas

embora como efeito desencorajador, como explicitam as seguintes UR:

*Eu acho que o controlo oficial pode ser um bocadinho dissuasor e eu sou a favor de que ele efetivamente aconteça. (E7),*

mesmo que não sejam contabilizadas como faltas:

*[...] eu penso que sim, independentemente de elas serem ou não registadas como faltas, eu penso que podia ser registada [...]. (E8)*

para que os estudantes não corram o risco de retenção. As palavras dos sujeitos que apoiam esta medida perspetivam-na como possibilidade de *melhoria do processo de aprendizagem* dos estudantes:

*[...] esquecemos que há alguma incongruência, no meu ponto de vista, porque estamos aqui na escola a formar enfermeiros e esses enfermeiros vão ter que trabalhar depois na sua prática profissional, não apenas o processo de cuidados naquilo que é a prática dos cuidados, eles vão ter de trabalhar também o processo de cuidados tendo como base a concetualização e depois a prática profissional, o manuseamento e as terapêuticas específicas. (E3)*

*E de facto temos, seguramente, um resultado diferente daquele estudante que esteve nas aulas todas e que nunca faltou (E8)*

e, simultaneamente, *melhoria das estratégias de ensino* utilizadas pelo professor:

*Até, em função desses dados, fazer uma investigação, colocar um questionário, fazer uma entrevista, porque se nós não tivermos o feedback dos estudantes nós não conseguimos melhorar, e, portanto, acho que era fundamental, e isso para mim seria uma feedback, não uma avaliação, ou seja, não entendido como estamos a fazer bem ou estamos a fazer mal, mas entendido como se os estudantes têm este*

*comportamento, o que é que nós podemos fazer para melhorar no global, o nosso e o deles. (E4)*

*[...] deve haver controle para que o professor, mesmo com este regime de frequência, consiga perceber se necessita ou não de mudar de estratégias, a que tipo de aulas... porque às vezes perde-se um bocadinho esta noção, o próprio professor passa de uma turma para a outra, tem a noção, mas é a que tipo de conteúdos, que estratégia utilizei naquelas aulas em que tive poucos estudantes..., portanto fazer esta avaliação do seu trabalho pode ajudar o facto de termos esse controle. (E9)*

permitindo ao professor uma reflexão sobre a sua prática e possibilidade de adaptar as suas estratégias de ensino.

Como a aprendizagem constitui um fenómeno complexo e multifatorial (Trigo, 2012), alguns sujeitos referem ser uma medida **controversa**, pois há que ter em consideração a *responsabilidade e liberdade* do estudante em frequentar este tipo de aulas e os pressupostos de Bolonha:

*Isso é um assunto muito discutível... não há consensos... nem na nossa escola nem quando discutimos esses aspetos, nem do ponto de vista teórico.... Estamos a falar de alunos numa fase de transição para a aditícia, a preparação para uma profissão que é de muita responsabilidade, portanto não sei se seria o ideal... porque é a tal história, como dizíamos há pouco, eles podem lá estar fisicamente presentes quando têm que estar, mas às vezes só estão fisicamente presentes... (E1)*

*... não sei... Por um lado, dá-nos vontade..., mas por outro lado isso não está alinhado com o processo de Bolonha, e, portanto... não sei... (E5)*

Na verdade, com o Processo de Bolonha estabeleceram-se novas regras da organização do ensino superior, onde o estudante assume um papel relevante (Dias *et al.*, 2018). Como a assiduidade está mais relacionada ao clima ao contexto, este pode ser alvo de transformação em proveito da qualidade da aprendizagem e aumento do compromisso do estudante na sua própria aprendizagem (Biggs, 2015; Fonseca, 2011). Repensar a tipologia de aulas, os conteúdos e as práticas pedagógicas poderão ser uma estratégia a seguir para melhorar o interesse, motivação, capacidade analítica e crítica, autonomia para aprender e envolvimento do estudante.

### 3.2. Fatores inibidores da assiduidade

Considerando as narrativas dos participantes, verificamos que são diversos os fatores que podem inibir a assiduidade (Figura 19), que vão desde as estratégias de ensino, às condições físicas do contexto, passando pelas características pessoais e organização curricular.

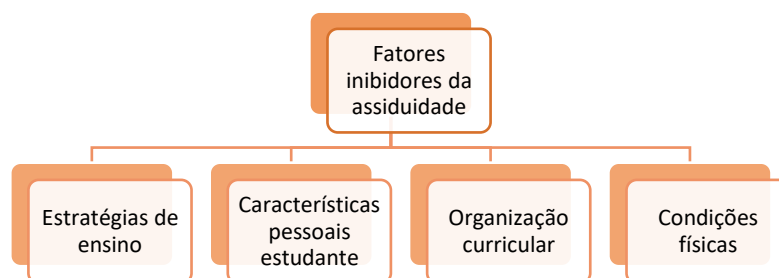


Figura 19. Categorias dos fatores inibidores da frequência às aulas

A maioria revê-se nas **estratégias de ensino utilizadas pelo professor**, como dificultadoras da presença dos estudantes nas aulas, nomeadamente, quando estas não estimulam cabalmente o *interesse* na e sobre a aprendizagem, como revelam as UR seguintes:

*Na minha perspetiva, as práticas pedagógicas são fundamentais para a assiduidade do estudante, por isso é que eu disse logo que a assiduidade é fundamental para o sucesso escolar. (E3)*

*Sim, até porque eu tenho sido surpreendida às vezes com alunos que não foram às aulas têm notas melhores do que outros que vão às aulas todas. E isto é outra preocupação para mim... isto não pode, na minha perspetiva, acontecer... alguma coisa está mal e não é da parte do aluno, tem de ser da parte do professor. (E5)*

Estes resultados parecem consonantes com a realidade nacional. Como sublinha Fernandes (2016), o Processo de Bolonha, veio questionar os hábitos instalados nas instituições europeias de ensino superior através de uma agenda pedagógica que, para além das controvérsias, conseguiu conquistar a simpatia de largos setores do mundo académico e da sociedade em geral. Contudo, Costa (2018) menciona que continua a sentir que o modelo de ensino superior se encontra ainda muito centrado nos resultados da avaliação. Neste sentido, concorre o estudo de Figueiredo (2014) que revelou que um dos professores reconheceu que ainda estamos longe do novo paradigma, e o de Fernandes (2016), quando aponta que as práticas docentes ainda estão longe das recomendadas pela literatura e pela agenda pedagógica decorrente do Processo de Bolonha.

Recordamos, que na especificidade da educação em enfermagem, Portugal assistiu na década de setenta do século XX, a uma das mais importantes reformas no ensino, da qual resultou um plano de estudos denominado de “Livro Verde”, e que promoveu uma orientação mais centrada na pessoa e na disciplina de enfermagem (Amendoeira, 2006), apontando já como metodologia de ensino a centralidade do ensino na pessoa do estudante, como na atualidade Bolonha igualmente preconiza (Figueiredo, 2014).

Na realidade, podemos afirmar que assistimos a uma mudança que avança a velocidades distintas por um lado, e por outro, a um desenvolvimento unidirecional e sem retorno do Processo de Bolonha, numa sociedade em rápida e profunda transformação onde se esperam estratégias pedagógicas focadas no polo do estudante e aprendizagem (Chaves, 2017). É este tipo de estratégias que urge operacionalizar, pois promove o envolvimento do estudante, melhora o pensamento crítico e criativo, diminui a apatia e contribui para a aprendizagem profunda entre pares (Santos & Figueiredo, 2019).

Simultaneamente, reconhecemos no discurso dos participantes algumas **caraterísticas pessoais do estudante** como elemento inibidor da assiduidade. São elas a *idade e maturidade*, o *estatuto de trabalhador-estudante*, e sobretudo a *dificuldade de gestão do tempo*:

*[...] dificuldade de organizar o tempo deles, porque têm efetivamente muitas solicitações que exigem alguma disciplina e alguma gestão do tempo, o que eles têm dificuldade em fazer [...] (E1)*

*[...] há aqui alguns aspetos que são de focar e refletir, que têm a ver com os estatutos especiais [...] transmitem uma ideia de que o que conta é o resultado e não o processo, porque os estudantes não têm falta a qualquer das unidades curriculares e tipologia, e eles têm que no final apresentar resultados mínimos para atingirem os objetivos. (E3)*

*[...] eles não têm maturidade para perceberem a importância da frequência das aulas. Para eles, quando chegar a prova “eu vou [...] (E4)*

Revemos nestas palavras, o elemento heterogeneidade da população estudantil, a facilitação do acesso ao ensino superior, e mesmo as condições facilitadas para a aprendizagem ao longo da vida, advindas com a implementação do Processo de Bolonha e a regulamentação do código de trabalho<sup>2</sup>. Contudo, relevamos que são os estudantes com menor assiduidade, os que parecem ter maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo e ambiente de estudo<sup>3</sup> de

---

<sup>2</sup> Lei N.º 105/2009, de 14 de setembro.

<sup>3</sup> Regulação do Esforço e Gestão do Tempo e Ambiente de estudo, constituem Estratégias de Gestão de Recursos, da escala de Estratégias de Aprendizagem, que constituem o Questionário de Estratégias de

forma adequada (Santos & Pinheiro, 2010). A gestão do tempo constitui uma estratégia de aprendizagem (Pintrich *et al.*, 1991), ela faz parte do controle comportamental e envolve a criação de horários para estudar e alocar tempo para as diferentes atividades (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić & Dorčić, 2017). Dos resultados do estudo destes autores, a organização do tempo e ambiente de estudo emerge como um dos preditores mais proeminentes do desempenho acadêmico. De acordo com um dos professores entrevistados e revisão da literatura, os estudantes “*faltam a aulas para estudar para uma frequência e depois vão faltar a outras aulas, de outras unidades curriculares, para fazer a minha frequência, e isto é um ciclo vicioso.*” (E3). Este motivo é assinalado como uma das consequências negativas das dificuldades de gestão do tempo e do esforço dos estudantes (Pintrich *et al.*, 1991; Santos & Pinheiro, 2010)

Na categoria **organização curricular** a maioria dos professores refere-a como dificultadora da presença dos estudantes nas aulas, nomeadamente a nível do *horário semanal* e *momentos de avaliação*. Estes fatores por sua vez, condicionam a *gestão do tempo* do estudante, sobretudo a nível da preparação para os momentos de avaliação, como explicitam as seguintes UR:

*[...] têm uma ocupação grande, porque nós temos efetivamente horários muito densos, acabam por gerir dessa forma, faltando. (E1)*

*Existe uma grande preocupação por parte do coordenador de curso e dos coordenadores de ano nessa distribuição, mas face aos conteúdos a avaliar e à forma como estão programadas as unidades curriculares, nem sempre é fácil desfasar esses momentos de avaliação, e isso faz com que por vezes os alunos falem também mais à sala de aula para poder depois estudar, para alguns momentos de avaliação. (E2)*

Face ao exposto, parece assistir-se a uma cadeia complexa, ou seja, o estudante falta para estudar para os momentos de avaliação, e simultaneamente desaproveita todos os benefícios da presença na aula, comprometendo a organização do material de estudo. Ao desorganizar o material de estudo, leva mais tempo a construir a sua aprendizagem, logo, necessita de faltar novamente para estudar. A acrescentar a este problema, verificamos que existem vários estudantes que desconhecem técnicas de estudo adequadas, necessitando ainda de mais tempo para se preparar para estes momentos, como revela um dos professores entrevistados.

*Quando eu olho para o dossier percebo que é ali muitas vezes que reside o problema, porque os conteúdos não têm uma organização... a documentação precisa de ter alguma harmonia... porque não é possível nesta eu decorar... não é possível... portanto eu tenho que compreender e portanto eu tenho que articular os vários conteúdos. (E2)*

Ainda nesta categoria, a totalidade dos entrevistados refere as aulas teóricas, como elemento dificultador da assiduidade, pela via da ausência de controlo oficial de faltas nesta tipologia de aulas:

*[...] nas aulas teóricas os estudantes, sempre que podem, não vão, e, portanto, aquilo que se mantém com maior assiduidade, são as aulas obrigatórias, são as aulas teórico-práticas, as práticas laboratoriais, e aí sim, vemos que quando os estudantes são estimulados a desenvolver atividades onde há subjacente uma monitorização de assiduidade obrigatória, os estudantes até colaboram, até desenvolvem e até fazem trabalhos muito interessantes e com grande entusiasmo e grande motivação. (E8)*

*É claramente nas teóricas..., mas tem a ver com o regime de avaliação, não é a obrigatoriedade de estar presente. (E10)*

Estar presente na aula permite ao estudante envolver-se com os conteúdos, ainda que estes sejam disponibilizados pelos professores de diversas formas. A participação na sala de aulas pode ser desconfortável para alguns estudantes e fonte de ansiedade para outros, mas esta interação é importante para a aprendizagem (Garrido & Prada, 2016). O estudante deverá ser ousado e resistir à tentação de ocupar a cadeira passivamente. Em vez disso, deve participar ativamente, interagir, pedir esclarecimentos e voluntariar-se para as atividades da sala de aula. Os mesmos autores, aditam que tirar notas da aula para posteriormente as rever, se relaciona com a melhoria do desempenho. Tomar notas é uma competência difícil, que exige várias tarefas cognitivas como a retenção em memória, decifrar o seu significado e transcrevê-la rapidamente.

Os resultados revelam também, que o tipo de avaliação inibe a frequência às aulas, isto é, quando a avaliação não promove o pensamento crítico e reflexivo, e ao invés, promove a memorização, os estudantes não possuem interesse em estar na aula, pois consideram suficiente estudar pelos diapositivos disponibilizados pelo professor. Ilustramos com as palavras dos sujeitos:

*[...] os estudantes acabam por sentir que é tão importante para estar como não estar, porque ele vai ter acesso aos diapositivos do professor, ou ter acesso a outros*

*instrumentos que foram utilizados na aula e, portanto, algumas pessoas até chamam a alguns cursos os “cursos das fotocópias [...]” (E3)*

*[...] mas alguns estudantes vão tão pouco que há conteúdos inteiros que passam na sua ausência... depois, ele vai estudar para a frequência, mas é aquilo que está lá. Depois o professor pergunta aquilo que estava no diapositivo e o estudante responde e tem boa nota, e aqui é que há outra falha grave, no meu entender... e aqui é que a avaliação não é estimulante... se quiser que eu responda à pergunta lá de trás. (E5)*

Reverendo-nos em Estrela *et al.* (2015) e Fernandes (2016), a avaliação faz parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. A articulação entre os conteúdos, as estratégias de ensino e de aprendizagem e a avaliação, motivam os estudantes a serem capazes de aprofundar os seus conhecimentos. Biggs (2015), sublinha, o “que” e “como” os estudantes aprendem depende em grande parte do modo como eles entendem que serão avaliados. Quando os estudantes se centram apenas nos resultados dos exames, traduz-se uma aprendizagem superficial inadequada. Portanto, cabe ao professor planificar as estratégias de ensino tendo em atenção os estilos de aprendizagem dos estudantes, os conteúdos que eles devem aprender e as práticas que proporcionam aprendizagem profunda, e que conduzem à transferência de aprendizagem (Estrela *et al.*, 2015; Fernandes, 2016; Lourenço & Paiva, 2015). Acrescentamos ainda o estudo de Fernandes (2016), pois revelou que os estudantes valorizaram os momentos de reflexão e de balanço proporcionados pelo tipo avaliação (autoavaliação e de avaliação entre pares), porque lhes proporciona uma maior atenção na tarefa e motivação para aprender.

Terminamos os fatores inibidores da assiduidade, com as **condições físicas das salas de aula** ao nível do *espaço, som e qualidade do ar ambiente*, confirmado pelo discurso de três respondentes, como se pode compreender pelas seguintes UR:

*Eu penso que as condições físicas, que eu já referi, podiam dar uma ajuda... Claro que se o aluno vai à aula e não ouve o professor, ou ouve umas por outras, não consegue acompanhar a aula, e também não vê muito bem, porque apesar do ecrã no meio da sala, quem está ao fundo continua a não ver muito bem, porque a sala é muito comprida, isso desmotiva seguramente o aluno a estar lá. (E1)*

*[...] nós temos salas com dimensões para os estudantes muito quentes... o que eu penso que nem sempre facilita a aprendizagem, porque, realmente, aquilo que é a climatização à tarde, por exemplo, faz com que os estudantes estejam menos atentos [...] (E4)*

Como as condições físicas nos remetem para o contexto académico, iremos detalhar estas questões no ponto 4.1.

### 3.3. Fatores promotores da assiduidade

Em oposição à categoria anterior, desponta da nossa análise uma outra, que integra os fatores que promovem a assiduidade dos estudantes. Constituem esta dimensão quatro categorias, a saber: “Estratégias de ensino inovadoras”; “Relação pedagógica”; “Motivação do estudante” e “Organização curricular”, como ilustra a Figura 20.



Figura 20. Categorias dos fatores facilitadores da frequência às aulas

Por conseguinte, verificamos que um dos fatores promotores da assiduidade, diz respeito às **estratégias de ensino inovadoras** nomeadamente, as *estratégias centradas no estudante e/ou com integração das TIC*, como se constata nas palavras dos respondentes:

*Depois, também os meios utilizados, cada vez mais os estudantes são visuais, e, portanto, o facto de poder mostrar um filme, usar a internet... isso ajuda-os também a estarem presentes. Há ensino teórico, claro..., mas que o ensino teórico não seja apenas expositivo e que permita alguma interatividade do estudante porque ele fica mais assíduo. (E9)*

*Quando nós formos capazes de estar verdadeiramente no ensino centrado no estudante, [...] Enquanto nós não formos capazes de dar este passo, a assiduidade é um problema porque o estudante vê muito a teórica como uma aula “chata”, enfadonha, onde se vai debitar matéria... por isso temos que ser capazes, nos nossos planos de estudos, de apostar cada vez mais em aulas de outra natureza. Porque quanto menor for a aula teórica, maiores tipologias temos de outra natureza, e maior há o compromisso do estudante [...] sobretudo, ser capaz destas estratégias criativas... dos debates...(E10)*

o que robustece os resultados mencionados no ponto 2.2 relativo às estratégias de ensino privilegiadas pelos participantes.

Estes resultados corroboram os da RIL realizada no âmbito deste estudo (Santos, Figueiredo & Vieira, 2019), ao revelarem que as diversas estratégias de ensino focadas no estudante, proporcionam aos estudantes um maior envolvimento no curso, e por conseguinte maior

motivação, reflexão, competências cognitivas de nível superior e consequentemente aprendizagem profunda. Para além disso, torna os estudantes mais responsáveis pela aprendizagem, melhora a capacidade de comunicação e interação tanto com os pares como com o professor. Ainda assim, proporcionam maior satisfação aos professores, e possibilidade de oferecer *feedback* imediato aos estudantes.

Relevamos que a integração das TIC, concorrem similarmente para aumentar o envolvimento e motivação na construção do seu próprio conhecimento e aprendizagem profunda (Santos, Figueiredo & Vieira, 2019). Como sabemos, o Processo de Bolonha veio romper com a conceção de aprender em termos de obtenção e retenção de informações, e a era digital é uma realidade dos jovens estudantes – apelidados de “nativos digitais”. Como é referido no estudo de Lopes (2012, p. 224), “eles agora são nativos digitais porque desde pequenos já trabalham com o computador” e até existem programas nos meios de comunicação que informam sobre esta realidade “a propósito disto, há um programa no canal 2 (...) com este nome de nativos digitais e é muito interessante”. Estas ferramentas para além de proporcionarem uma relação pedagógica diferente, é eventualmente mais facilitadora do processo de construção de conhecimento dos estudantes, opina a mesma autora.

Outro fator promotor é a **relação pedagógica** que se estabelece entre professor e estudante. São dois professores que opinam sobre esta especificidade do processo formativo:

*Penso que aí depende muito dos professores, depende muito da relação pedagógica que estabelece... para já de alguma exigência de cumprimento de horários, e depois da forma como a relação pedagógica se estabelece em termos de sala de aula... aí já é muito variável. (E1)*

*[...] a forma como o professor interage com ele (E10)*

Apesar de se reconhecer a importância da organização dos recursos educacionais nomeadamente do currículo, dos materiais ou do nível de formação dos professores, que visa um sistema de ensino de qualidade, assistimos a um crescente reconhecimento da relevância das interações entre o professor e os estudantes e das atividades que ocorrem na sala de aula (Ricardo *et al.*, 2012). A relação pedagógica que se constrói entre o professor e os estudantes constitui um dos aspetos mais importantes a ter em conta no sucesso da aprendizagem. Dela vai depender o interesse com que os estudantes enfrentam as atividades que o professor propõe, e a vontade que demonstram em frequentar as aulas. Neste sentido, a relação pedagógica bem conseguida, estimula o interesse e a motivação (Hagenauer & Volet, 2014; Monteiro, 2017; Sousa, 2013), estimula o esforço, satisfação e adoção de uma abordagem

profunda à aprendizagem (Hagenauer & Volet, 2014), e conseqüentemente, melhora o rendimento acadêmico (Araújo & Almeida, 2010). Citamos Cardoso (2013, p. 21) ao referir que “...educar não é mais do que a arte de seduzir. Dito de outro modo, estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes ...”.

Retomando a especificidade da educação em enfermagem, importa aqui referir que a centralidade da formação no estudante assente em patamares de relação pedagógica de grande proximidade, caracteriza há largos anos, o modelo de formação em uso no ensino de enfermagem (Mestrinho, 2011).

Nesta continuidade, a **motivação do estudante** constituiu outro fator impulsionador da assiduidade que emerge dos resultados. Integram esta categoria, elementos relativos à *atitude do estudante face à aprendizagem*.

Neste âmbito, quatro professores enfatizam a motivação como um fator determinante para aprender e frequentar as aulas:

*[...] uma outra variável para mim, que é fundamental, quer para o estudante quer para o professor, que é a motivação. (E3)*

*Eu acho que isso depende de vários fatores, na minha perspetiva. Depende da motivação do próprio estudante aos assuntos (E6)*

Matos *et al.* (2018) sublinham que sem motivação não há aprendizagem ou, pelo menos, torna-se mais difícil de construir. A motivação é baseada no desenvolvimento do interesse dos estudantes, por conseguinte, ajuda a manter o seu envolvimento e estimula a confiança nas suas habilidades para realizar uma tarefa específica (Scott, 2015). A motivação para a frequentar as aulas, constitui um fator estratégico para a aprendizagem dos estudantes do ensino superior, pois os estudantes com menor assiduidade têm maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo e ambiente de estudo de forma adequada (Santos & Pinheiro, 2010; Trigwell, 2010).

Pelo referido, já não estranhámos quando autores como Scott (2015) referem que os resultados têm sido positivos nas escolas que escolheram partilhar responsabilidades com os estudantes de uma maneira autêntica e significativa, pois melhoram o desempenho académico, a qualidade, frequência e flexibilidade das relações de aprendizagem, que levam a uma maior motivação e envolvimento, que permeia o desempenho académico (Sousa, 2013).

Ainda nesta categoria, surge a atitude face à aprendizagem do estudante, como forma de facilitar a frequência às sessões letivas. Quando o estudante é proativo e autorregulado, percebe que tem necessidade de estar na aula, pois compreende que esta contribui para a sua formação incluindo a preparação para o ensino clínico:

*O que nós percebemos é que o estudante, e principalmente quando se aproxima o ensino clínico, e por algum receio de não estar tão bem preparado para o ensino clínico, é uma altura em que a sala de aula está mais repleta. (E2)*

*[...] o percurso que ele tem, as suas ideias preconcebidas sobre o que está a aprender (...) “a forma como ele se posiciona face ao processo de ensino / aprendizagem (E10)*

Um dos preditores do desempenho que emergiram do estudo de Sousa (2013), dizem respeito às atitudes face à aprendizagem. A autora verificou que as atitudes do estudante permitem uma maior abertura à aprendizagem, ou seja, uma maior disposição para aprender. Salienta ainda, a importância das relações interpessoais com aqueles que são mais próximos, quer sejam com os colegas, quer sejam com os professores, para apoiar este processo. Neste pensamento, Fernandes *et al.* (2012) consideram que os estudantes mais participativos aprendem mais do que aqueles que demonstram uma atitude menos ativa nas aulas. Inversamente, os estudantes que adotam uma atitude passiva durante as aulas, afastam-se dos requisitos propostos quer pelo Processo de Bolonha, quer de uma aprendizagem ativa e autorregulada em que cada estudante pode regular de forma ativa a sua cognição, a sua motivação e comportamento para alcançar os objetivos a que se propõem (Lopes, Moreira & Pedrosa-de-Jesus, 2012). Neste sentido, com as reestruturações providas do Processo de Bolonha, é importante que as IES trabalhem com os estudantes para que, de forma autónoma, crítica e motivada, assumam um papel construtivo nas suas aprendizagens ao longo da vida (Rosário *et al.*, 2010).

Por último, a categoria **organização curricular**, integra resultados relativos à avaliação formativa. São dois professores que indicam que a *avaliação contínua* constitui o tipo de avaliação que estimulará a frequência às aulas por parte do estudante, envolvendo-o mais na sua aprendizagem:

*Só se houver avaliação contínua, mas para isso eu acho que não podemos ter mais de vinte alunos na sala de aula. Em vez de termos turmas de cinquenta alunos, vinte ou vinte e cinco, e aí sim, avaliação contínua... Eu acho que seria possível, por exemplo, o Kaoot It permite isso, permite fazer duas ou três questões, e permite carregar para um Excel, e permite no final do ano atribuir, por exemplo, 25% da avaliação da disciplina é a avaliação daquelas perguntas todas. O aluno sabe, mas só pode ter avaliação contínua quem está presente em sala de aula. (E2)*

*eu sou defensora da avaliação contínua, eu defendo que deve haver uma avaliação contínua do processo de avaliação, porque o estudante tem que se sentir envolvido. É evidente que isso dá uma monitorização diferente ao professor, mas dá também mais trabalho, dá um olhar diferente sobre o panorama, mas eu defendo e acredito que com avaliação contínua sistematizada tínhamos um outro controle sobre a situação. (E8)*

O estudo de Oliveira e Sá (2015, p. 376) indica neste sentido, como se verifica no enxerto da entrevista seguinte:

“Os estudantes apontam como principais pontos positivos a existência de estratégias de avaliação contínua, e o facto de poderem gerir melhor o seu processo de estudo ao longo das UCs.” Referiram a importância de existirem processos de avaliação diversificados que contribuam para uma avaliação contínua clara, transparente e objetiva: “(...) nesta UC como é com trabalho, temos de pesquisar, temos de aprofundar assuntos. Nas que é só frequências, em que é só estudar e treinar as frequências dos anos anteriores”

Assumimos que avaliação formativa, visa a modificação e a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Proporciona *feedback* sobre os êxitos e dificuldades sentidas na aprendizagem, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo estudante e ao mesmo tempo, regular a atividade de ensino (Estrela *et al.*, 2015; Machado *et al.*, 2015; Morais, 2013; Oliveira, 2016). Possui uma finalidade pedagógica, numa lógica de suscitar o máximo de aprendizagem ao maior número de estudantes, e proporciona um ensino individualizado, motivador e com maior sucesso. Em consonância com estes resultados, encontram-se alguns dos obtidos no estudo de Fernandes (2016). O autor identificou que as práticas docentes preferencialmente baseadas na avaliação para aprender e no fornecimento de *feedback*, estimulavam os estudantes a estrar no centro das dinâmicas pedagógicas e a participarem ativamente na construção da sua aprendizagem, favorecendo a aprendizagem profunda.

Nesta perspetiva, os professores podem inovar em dimensões como a organização e o planeamento do ensino, a participação dos estudantes, a seleção de tarefas, a natureza da avaliação e do *feedback* e as dinâmicas de trabalho nas salas de aula. Também, o estudo de O’ Donnell (2018) remete para o benefício do procedimento da avaliação contínua e sistemática da evolução da aprendizagem do estudante, quer pela possibilidade da sua monitorização, quer pela atualização constante de estratégias orientadas para a melhoria do seu desempenho na UC.

Segundo Scott (2015) a avaliação formativa ajuda os professores a estabelecer se os estudantes tiveram experiência suficiente para integrar e transferir novos conhecimentos. Acrescenta que existe a necessidade de modificar o contexto de ensino e de aprendizagem com a finalidade de alterar as percepções dos estudantes acerca deste. Este passo é importante se pretendemos desenvolver o sucesso educativo.

Reforçamos com a conceção de Estrela *et al.* (2015), quando sublinham que todo o processo avaliativo dos estudantes deverá ser eminentemente formativo, mesmo quando o professor utiliza os dados recolhidos para classificar.

Apesar dos benefícios mencionados, e como refere Fernandes (2016), a avaliação formativa cuja principal finalidade é apoiar e melhorar as aprendizagens e o ensino, não é ainda utilizada de forma deliberada e sistemática no ensino universitário. Similarmente, o estudo de Chaves (2017) revela que as boas práticas docentes menos frequentes são aquelas que se relacionam com fornecer *feedback* imediato, ligado ao processo de monitorização e avaliação das aprendizagens.

### 3.4. Importância da assiduidade no desempenho académico em ensino clínico

Face à incorporação da assiduidade às aulas como fator relevante na preparação do estudante para o desempenho em ensino clínico (Figura 21), emerge o facto de permitir que beneficie da *articulação teórico-prática* infundida pelos professores em contexto de ensino teórico, e que vai facilitar a mobilização e a **transferibilidade do conhecimento** em situações específicas, sobretudo quando desenvolvem o EC.

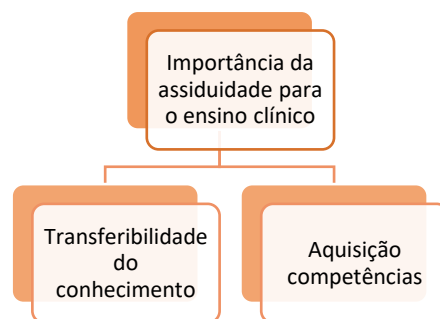


Figura 21. Categorias da importância da assiduidade em ensino clínico

Ilustramos esta categoria com a seguinte UR:

*[...] por vezes com pequenos exemplos e o aluno, quando se confronta depois com a prática dos cuidados, lembra-se “olha o exemplo que a professora deu... olha a diferença aqui nesta realidade...” e isto ajuda depois naquilo que é a integração naqueles poucos dias (E4).*

Neste sentido, Niederriter, Eyth e Thoman (2017) referem que a experiência clínica de enfermagem constitui um elemento vital no processo de desenvolvimento do estudante, cabendo ao professor ajudá-lo a transferir o conhecimento aprendido na sala de aula, para o ambiente de prática. Rabiais (2016) sublinha no seu estudo, que em contexto de ensino clínico, os estudantes necessitam de ter capacidade de transferir e mobilizar os conhecimentos teóricos na prática de cuidados. Nos achados do estudo de Madeira (2014), o próprio estudante aponta para a necessidade de ser detentor de grande parte dos saberes, para adotar um perfil profissional no EC, e que a segurança na interação e cuidados desenvolvidos por estes atores, ocorre com a transferibilidade de conhecimentos na ação.

Ainda assim, a articulação teórico-prática possibilita igualmente a **aquisição de competências** pelos estudantes, essenciais para o desenvolvimento do EC, como referenciam os sujeitos:

*Eu acho que é fundamental, completamente. (E4)*

*Nós sabemos e alguns estudos dizem-nos que muitos estudantes... eu defendo que sim... eu acho que um estudante para ir para ensino clínico tem que ter um conjunto de competências adquiridas para conseguir apropriar-se daquilo que é um conjunto de outras competências que só se conseguem desenvolver, porque só tem oportunidades em contexto de ensino clínico (E8)*

Para agir com competência, o sujeito deverá ter a capacidade de integrar, combinar e mobilizar quer os conhecimentos, o saber fazer, a cultura e experiência, mas também mobilizar os recursos do seu meio ambiente como as redes académicas, bancos de dados, manuais de procedimentos e outros (Chaves, 2017). A educação baseada em competências pretende desenvolver capacidades adequadas ao mundo real e ao desempenho da prática, para que os recém-formados sejam capazes de iniciar a sua vida profissional e com a formação ao longo da vida e a experiência e reflexão da prática, evoluam para peritos em enfermagem (Alves, 2016). Por isso, refere a autora, os ensinamentos clínicos são fundamentais para a articulação do que se ensina na escola com o que se constrói na prática. Nesta lógica, Amendoeira *et al.* (2003, p.44) alertam para a importância de um novo paradigma de

formação, não orientado para a certeza e para a estandardização, mas sim para a mudança, que tenha como objetivo:

“o desenvolvimento de competências que permitam cuidar, diminuir as atividades de tipo mecânico e repetitivo e orientar a aprendizagem de competências inerentes à orientação para o cuidar, passando por estimular o pensamento rigoroso, crítico e criativo, que prepare os formandos para uma elevada capacidade de adaptação a novas e diversificadas situações profissionais”.

Rabiais (2016) acrescenta que, do ponto de vista pedagógico, a autonomia, a responsabilidade, o desenvolvimento do espírito crítico, criativo e reflexivo constituem-se como dimensões estruturantes do processo de construção da aprendizagem, demonstrada e validada através de um perfil específico de competências para a prestação de cuidados de enfermagem.

#### **Em síntese**

Os resultados, robustecem a perceção de que os estudantes estão cada vez mais, menos assíduos. Ainda assim, remetem-nos para a importância que os professores entrevistados colocam na frequência às aulas, pela possibilidade da articulação teórico-prática, transferibilidade de conhecimentos e aquisição de competências que ocorrem durante o ensino teórico e que, naturalmente, se constituem preponderantes para a sua mobilização e consolidação na prática clínica, e que concorrem para um melhor desempenho em EC.

A monitorização da assiduidade às aulas teóricas, surge valorizada, como catalisador da aprendizagem do estudante e das estratégias de ensino utilizadas pelo professor, mesmo que seja apenas como efeito dissuasor.

Os fatores inibidores da assiduidade circunscrevem-se ao domínio do professor, estudante, e organização curricular. Relativamente ao professor, as estratégias de ensino constituem o fator dificultador major, já que interferem com o interesse e motivação do estudante em frequentar as aulas. No domínio do estudante, encontramos as suas características pessoais relacionadas com a idade e maturidade, mas sobretudo ao nível da gestão do tempo. Relativamente à organização curricular do contexto em estudo, as aulas teóricas surgem como fator inibidor relevante, pelo facto de não existir controlo da assiduidade neste tipo de aulas, o que possibilita ao estudante gerir a sua presença. Acrescem a estas dificuldades o denso horário semanal e momentos de avaliação, que condicionam a gestão do tempo para o estudante se preparar para os momentos de avaliação. O tipo de avaliação pode ser

igualmente dificultador, quando orientada para a memorização de factos, e, desinteressando, portanto, o estudante de estar presente nas aulas. Para além do referido, as condições físicas menos adequadas das salas de aula, também se constituem inibidoras da presença do estudante.

Quanto aos fatores promotores da frequência às aulas, são eminentemente da esfera do professor e do estudante. Do lado do professor, emergem fatores reforçadamente relacionados com a utilização de estratégias de ensino inovadoras e focadas no estudante, integração das TIC e, ainda, com a relação pedagógica que estabelece. Relativamente ao estudante, sobressaem os aspetos da motivação e atitude face à aprendizagem.

Nesta inter-relação, podemos referir que a assiduidade às aulas facilita a articulação teórico-prática e a aquisição de competências básicas para dar continuidade à aprendizagem no ensino clínico, aumentando a segurança do professor pela confiança depositada no estudante que vai mais bem preparado, e, facilita a gestão do tempo do estudante, para além de proporcionar um desempenho académico mais prolífico em ensino clínico.

#### 4. CONDIÇÕES DO CONTEXTO ACADÉMICO

Sustentados no: (i) modelo de alinhamento construtivo de Biggs (2015), o contexto engloba os componentes do currículo, dos métodos de ensino, procedimentos de avaliação, o clima da interação professor e estudantes e o clima institucional; (ii) considerando os pressupostos de Prosser, Trigwell e Taylor (1994), em que as abordagens ao ensino dependem do contexto de ensino e aprendizagem numa natureza integrativa; (iii) baseados no modelo SAL - *Student Approaches to Learning* (Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem), assumimos a linha teórica, de que defende as perspetivas ancoradas no contexto de aprendizagem e assumidas pelos mais diversos autores (Biggs, 1978; Chaleta, 2002; Entwistle, 1990, 2000; Entwistle & Waterston, 1988; Rosário, 1999; Rosário & Almeida, 2005; Rosário *et al.*, 2005a; Rosário *et al.*, 2005b); e (iv) perspetivando que, o construtivismo pode legitimar, ou ser utilizado como tal, todo o tipo de práticas supostamente centradas no estudante e no seu contexto (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003), emerge o tema “**Condições do contexto académico**”, como um cenário integrador do processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes. Neste estudo, é constituída por duas dimensões principais: “Condições

físicas”, e “Condições de gestão organizacional”, como mostra a estrutura em árvore da Figura 22.

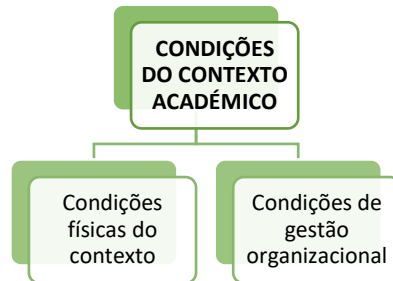


Figura 22. Dimensões das condições do contexto académico

#### 4.1. Condições físicas do contexto académico

Relativamente a esta dimensão, os resultados aglutinaram-se em torno de duas categorias principais: as condições físicas do laboratório de práticas e as condições físicas da sala de aulas, como se pode analisar através da Figura 23.

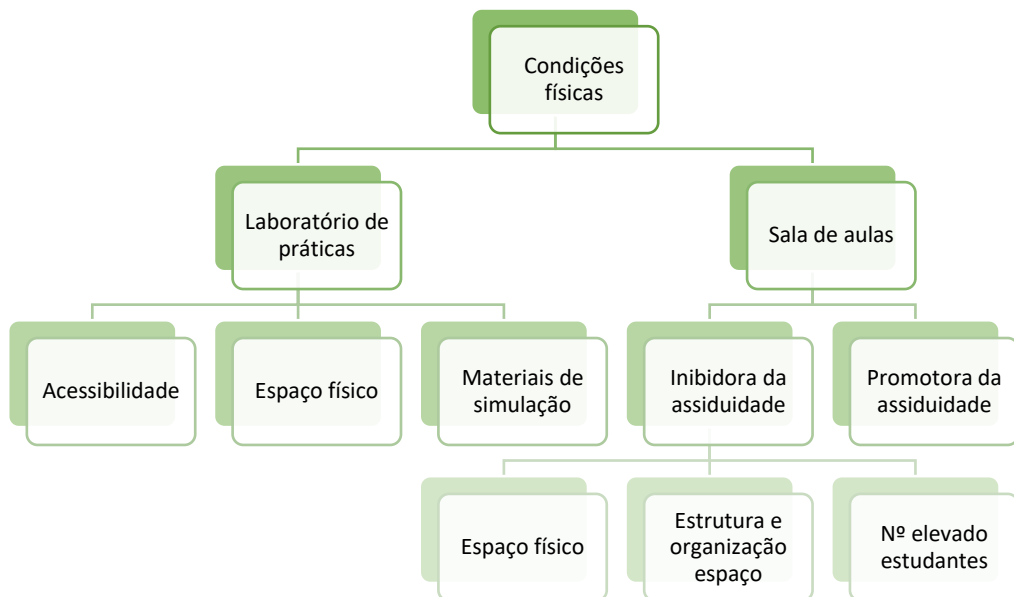


Figura 23. Categorias das condições físicas do contexto académico em estudo

##### a) Condições físicas dos laboratórios de procedimentos práticos

Nesta primeira categoria, aglutinámos respostas relativas à *acessibilidade*, ao *espaço físico* e aos *materiais de simulação* (Figura 23).

Relativamente à **acessibilidade aos laboratórios**, um professor refere esta dificuldade. Apesar de representar apenas uma fonte, ela contém duas referências, ambas significativas e que dizem respeito à necessidade de o estudante poder usufruir do laboratório de práticas de acordo com a sua disponibilidade, e não apenas em momentos planeados em horário, por forma a rentabilizar as horas de trabalho autónomo e proporcionar uma melhor gestão do tempo e autorregulação da sua aprendizagem – centralidade do estudante na sua aprendizagem:

*Em termos de acessibilidade do estudante aos próprios laboratórios com acompanhamento, ou acessibilidade do estudante sem acompanhamento (quando digo com acompanhamento é do professor) ou sem acompanhamento do professor, que ele possa fazer essas práticas sempre que ele entender ser necessário, e isso efetivamente ainda não acontece na nossa escola. [...] em termos da autonomia do estudante de poder estar, de poder manusear algum do material, de ir ao laboratório, quando realmente ele necessita nas horas em que é possível para ele, há dificuldades a esse nível porque não temos um funcionário que possa também estar no laboratório. Eu penso que isso devia ser uma melhoria... já temos conversado, mas não tem sido possível. De qualquer maneira tem vindo a melhorar alguma coisa nos últimos anos. (E9)*

Relembrando as palavras dos participantes, existem condições que aguardam concretização, de modo a melhorar estes espaços. “*precisamos de algumas condições, que não estão criadas*” (E5). De facto, os laboratórios “*têm estado progressivamente mais adequados*” (E9), contudo “*temos aspetos a melhorar a diferentes níveis*” (E2), não esquecendo que este contexto assistiu, em pouco tempo, à duplicação do número de estudantes.

Em relação ao **espaço físico**, metade dos nossos sujeitos (cinco) refere que atualmente se constitui *diminuto* face ao número de estudantes, assim como o *número reduzido* de laboratórios de práticas, como sugerem as UR seguintes.

*A nível de espaço, na minha opinião há pouco espaço para o número de estudantes. (E6)*

*Os laboratórios são espaços que deviam... temos pouco espaço, concretamente na escola, temos poucos espaços de práticas laboratoriais [...] usamos muito as salas de aulas como espaços de treino de situações. (E8)*

*A nível de dimensão e de número, temos que dizer que sendo uma escola dimensionada para um número de alunos, que neste momento já duplicámos, que tinha numa primeira fase apenas uma sala de demonstrações, nem era sequer uma sala de contexto de laboratório, que neste momento tem alguns espaços já adaptados em termos de laboratório, mas podemos dizer que ainda são espaços insuficientes. (E10)*

Estes resultados afiguraram-se corroborar o aumento de estudantes supracitado, porém, não estão de acordo com os de Fernandes *et al.* (2012), quando se referem aos recursos existentes

da escola estudada que são de muito boa ou mesmo de excelente qualidade, como é o exemplo dos laboratórios.

Quanto ao **material de simulação**, os resultados revelam que a maioria (oito) dos professores menciona a necessidade de materiais mais recentes e mais adequados às aprendizagens dos estudantes, e que sejam também mais abrangentes, nomeadamente a nível de outros contextos que não sejam o hospitalar.

*Porque falta-nos um conjunto de materiais que podem ser importantes para a demonstração e para trabalhar com os estudantes. (E3)*

*A melhoria ao nível de material... material mais adequado à aprendizagem dos estudantes, vários materiais... materiais mais recentes que necessitam que haja dinheiro. (E6)*

*Eu julgo que nós progressivamente ao longo dos anos temos procurando alguma adequação no sentido, quer da configuração dos espaços físicos, tentando que eles se assemelhem o mais possível aos que eles vão encontrar em contexto clínico, nomeadamente ao nível hospitalar, porque nós temos mais dificuldade em simular aquilo que é, pelo menos aqui no espaço da nossa escola, um ambiente domiciliário. (E7)*

Estes resultados não corroboram os de Fernandes *et al.* (2012), pelo facto de que nas aulas em laboratórios foram utilizados modelos e materiais que permitiam simular uma grande variedade de cenários clínicos. O ensino de Enfermagem desde a mais longa data recorre à demonstração e à utilização de cenários reais no processo formativo, atividades essas que se desenvolvem em salas especificamente preparadas para o efeito, hoje designadas por laboratórios de prática clínica. Estes laboratórios são equipados com materiais e equipamentos que permitam aproximar à realidade as situações de estudo e análise, contribuindo para uma aprendizagem crítica e reflexiva, promotora do pensamento crítico, do julgamento clínico e dos processos de tomada de decisão, de forma integrada com a aquisição e desenvolvimento de competências. (Amendoeira *et al.*, 2015; Bento, 2014).

Concordamos que a estratégia da simulação para a aquisição de competências em ambiente controlado contribui para aumentar a confiança, e a autoeficácia dos estudantes (Amendoeira *et al.*, 2013), contudo, o *material de simulação clínica constitui-se pouco diversificado* e mais direcionado ao contexto hospitalar. Neste sentido, e atendendo às necessidades da complexidade do contexto contemporâneo no campo da saúde (Mishima, 2014), incorporar simulações em educação apoia a transição para uma abordagem centrada no estudante, onde os estudantes assumem mais o controle, de como e quando aprendem (Douglas & Miller, 2006). Presado *et al.*, (2018) referem que a simulação clínica de tipologia de Alta-Fidelidade constitui atualmente um pilar fundamental na formação dos estudantes de enfermagem,

vindo reforçar a prática pedagógica existente (Costa *et al.*, 2019; Presado *et al.*, 2018). Apesar dos autores manifestarem a necessidade de maior investigação neste campo, defendem que esta ferramenta permite a aprendizagem das principais áreas de competências que integram o perfil de competências proposto pela Ordem dos Enfermeiros em Portugal. Os estudantes, sujeitos do estudo, consideraram que o decurso do cenário proporcionou um momento significativo de desenvolvimento de competências clínicas, ligadas ao processo de cuidados, já o momento do *debriefing* possibilitou a reflexão da prática de cuidados, contribuindo para o desenvolvimento profissional. São diversos os estudos (Costa *et al.*, 2019; Fawaz & Hamdan-Mansour, 2016; Hicks *et al.*, 2009; Presado *et al.*, 2018) que relatam os benefícios da utilização da simulação clínica de Alta-Fidelidade, pois estimula a aprendizagem ativa e colaborativa. Desta forma, estimula a participação do estudante, promove a motivação, aumento de conhecimentos, capacidade de análise e reflexão (*debriefing*), competências e habilidades de tomada de decisão, habilidades psicomotoras, competências de comunicação entre o paciente e os colegas, autoconfiança, autonomia, diminuição da ansiedade, segurança e diminuição do número de erros na prática de cuidados.

## **b. Condições físicas da sala de aulas**

Pela narrativa dos sujeitos, percebemos que as condições físicas da sala de aulas podem se adequadas ou não. Quando a **sala de aulas é percebida como menos adequada**, a grande maioria, nove professores, refere ser *inibidora da assiduidade*, aludindo motivos como o espaço físico, a estrutura e organização do espaço, face ao número atual de estudantes, que se apresenta elevado.

Relativamente ao **espaço físico**, 50% dos entrevistados refere o espaço físico como diminuto, face ao elevado número de estudantes, e conseqüentemente, ambiente mais saturado com o decorrer do dia.

*O ambiente físico depende... nalgumas circunstâncias de facto não é o mais indicado...As vezes, também, a sobrelotação das salas torna o ar um pouco carregado, pouco salubre, portanto não é agradável entrar na sala de aula no fim do dia, sobretudo. (E1)*

*Enquanto ambiente físico, temos algumas dificuldades que não podem deixar de ser valorizadas porque temos salas que têm pouco espaço para o tamanho das turmas. Temos turmas numa média de cinquenta estudantes, portanto muitas vezes eles estão ali muito perto uns dos outros, e não será o espaço mais adequado... no verão são muito quentes... (E7)*

Igualmente, estes resultados parecem ir de encontro ao fator já referenciado, a duplicação de estudantes. Corroboram, por um lado os de Fernandes *et al.* (2012), porque foi considerado que as salas de aula, especialmente as destinadas para as aulas teóricas, eram pequenas para o número de estudantes existente, não permitindo uma disposição das mesas e cadeiras adequada ao desenvolvimento de dinâmicas mais interativas. Por outro, não corroboram, porque a grande maioria dos professores reconheceu que a escola, oferecia boas estruturas e meios para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, com claro destaque para os laboratórios que permitem a simulação de situações reais em excelentes condições.

Em continuidade, são em número de dois, os respondentes que mencionam a **estrutura e organização do espaço da sala de aulas** como pouco adequada, o que pode dificultar a assiduidade.

*O facto de haver apenas uma porta nas salas também não ajuda, porque o estudante que chega atrasado, muitas vezes pode ter a desmotivação de entrar e interromper a aula que já está a decorrer, portanto não temos de facto, também, o perfil de sala para nesse sentido estimular a assiduidade, embora haja outros fatores que interferem. (E1)*

Face às condições físicas da sala de aulas, existe um sujeito que entende a **sala de aulas como adequada, promotora da assiduidade.**

#### 4.2. Condições organizacionais

A segunda categoria do contexto académico diz respeito às condições de gestão organizacional. Como se pode verificar na Figura 24, as referências dos entrevistados relativas a esta categoria aglutinam-se em torno de duas categorias: número elevado de estudantes e organização dos laboratórios de procedimentos práticos.

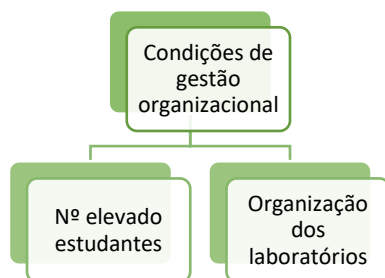


Figura 24. Categorias das condições organizacionais do contexto

Relativamente ao **número elevado de estudantes**, são três os sujeitos que mencionam esta realidade. Este motivo, segundo os respondentes, obriga à necessidade da criação de grupos maiores, o que conduz a dificuldades de gestão do professor e a dificuldades de participação e aprendizagem por parte dos estudantes.

*[...] que permita também uma participação mais efetiva dos estudantes, porque temos grupos muito grandes. (E1)*

*Aquilo que eu penso que é mais dificultador, na minha opinião, é que em termos de trabalho regular, naquilo que se refere ao uso do laboratório pelos estudantes, por questões logísticas os grupos são sempre demasiados grandes para que se possam fazer práticas laboratoriais. Já não digo simulações... digo mesmo práticas laboratoriais... porque a relação entre o tempo, a dimensão dos estudantes e o conteúdo, normalmente, não resulta. (E4)*

Autores como Biggs (2015), Lopes (2013) e Prosser e Trigwell (1997) defendem que na abordagem assente na mudança concetual focada nos estudantes, os componentes que se afiguram como o foco da atenção dos docentes entre outros fatores, estão alocados à perceção de que o número de estudantes por turma não é elevado.

Constatamos que dois professores referem dificuldade na utilização dos laboratórios de práticas, devido à **dificuldade de organização dos materiais** necessários aos procedimentos práticos e à criação de cenários de aprendizagem.

*Eu até acredito que haja, mas é sempre confuso encontrar... procurar... depois há umas caixas... pronto... penso que a estrutura organizacional não está facilitadora. (E4)*

De acordo com a grande maioria dos professores entrevistados, os espaços físicos do contexto em estudo e a sua organização carece de facto de aperfeiçoamento, assim como os materiais de procedimentos práticos e de simulação que os constituem, pois, fatores como estes podem condicionar a opção do professor pelas estratégias mais alinhadas com a aprendizagem do estudante (Scott, 2015; Silva & Lopes, 2015).

### **Em síntese**

Face aos resultados, maioritariamente decorrentes da duplicação do número de estudantes, verificamos que a maioria dos professores entrevistados refere que a sala de aulas se constitui dificultadora da assiduidade. Para além da estrutura e organização do espaço, surge com grande relevância, o fator alusivo ao espaço físico que se apresenta diminuto. Tal realidade acarreta dificuldade na adoção de estratégias pedagógicas mais interativas, e

simultaneamente um ambiente menos agradável no final do dia, dificultando realmente a dinâmica da sala de aula.

Similarmente o laboratório de práticas, configura-se pouco adequado no que concerne ao material de procedimentos práticos e de simulação, e espaço físico. Este tipo de material é referido como pouco diversificado, pouco atual e pouco adequado às aprendizagens dos estudantes. Acrescentam ainda, que o material existente está mais direcionado ao contexto hospitalar, deixando a descoberto os restantes contextos. Relevam ainda, a inexistência de material de simulação. O espaço físico é igualmente referido como diminuto. Simultaneamente, referenciam o número de laboratórios de práticas como insuficiente, havendo necessidade de colmatar esta necessidade, com a utilização das salas de aulas. Apesar do espaço físico e da quantidade dos espaços se relacionarem com a duplicação do número de estudantes por turma, as características dos recursos materiais expandem-se a outra realidade, de ordem institucional.

Pelo referido, facilmente constatamos que os fatores do contexto que se constituem menos positivos, são passíveis de alteração. Ao serem objeto de melhoria, constituir-se-ão certamente, facilitadores quer da assiduidade, quer das estratégias de ensino, quer da satisfação de todos os atores envolvidos no cenário educativo, com ganhos para a formação de estudantes mais capacitados para desenvolver o EC.

## **5. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

Face aos temas identificados, iniciámos o presente capítulo com o “Estudante”, demos seguimento para o “Professor e as Abordagens ao ensino”, detivemo-nos na “Assiduidade”, analisámos as “Condições do contexto académico” e aportamos por fim no “Processo de avaliação”.

A avaliação, constitui-se determinante do processo formativo, pois permite a verificação do que ocorre nos processos de ensino e aprendizagem, visando a sua regulação. Tem como finalidade a tomada de decisões que podem ser de diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos, para novas aprendizagens, orientação, e ainda, hierarquização e certificação dos estudantes (Ferreira, 2007). Embora seja multidimensional, a avaliação, integra o estudante como foco da atenção, em diferentes dimensões: capacidades, interesses,

expectativas iniciais, ritmo de trabalho, percurso da aprendizagem e resultados conseguidos. Estrela *et al.* (2015) e Tavares (2010) referem-se a uma abordagem dialógica da avaliação, considerando que ela, é um diálogo que se estabelece entre o professor e os estudantes, que visa alcançar os objetivos de formação propostos, tendo em consideração uma constante reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

Nestes pressupostos, temos “**O processo de avaliação**” constituído essencialmente por duas dimensões: “Avaliação formativa” e a “Avaliação formativa e sumativa”, como ilustra a Figura 25.

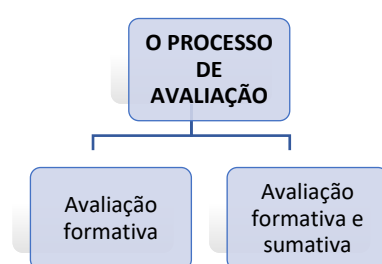


Figura 25. Categorias do processo de avaliação

### 5.1. Avaliação formativa

Os resultados revelam que um professor se revê neste tipo de a avaliação. De acordo com Bolzan, Antunes e Fernandes (2016) os cursos superiores, em geral, estão ainda fortemente orientados por uma avaliação cujo principal propósito é classificar os estudantes. A avaliação formativa, visa a modificação e a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Proporciona *feedback* sobre os êxitos e dificuldades sentidas na aprendizagem, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo estudante e ao mesmo tempo, regular a atividade de ensino. (Ferreira, 2007; Morais, 2013; Oliveira, 2016). Possui uma finalidade pedagógica, numa lógica de suscitar o máximo de aprendizagem ao maior número de estudantes, e proporciona um ensino mais individualizado, mais motivador e com maior sucesso. Trata-se, portanto, de uma conceção de avaliação que pretende tornar o estudante ator da sua própria aprendizagem, desenvolvendo-se enquanto sujeito individual, e simultaneamente apoiar a regulação das estratégias e do próprio dispositivo pedagógico do docente (Sá, 2015).

Neste pensamento, as **aulas de tipologia PL** integram uma categoria da avaliação formativa (Figura 26).

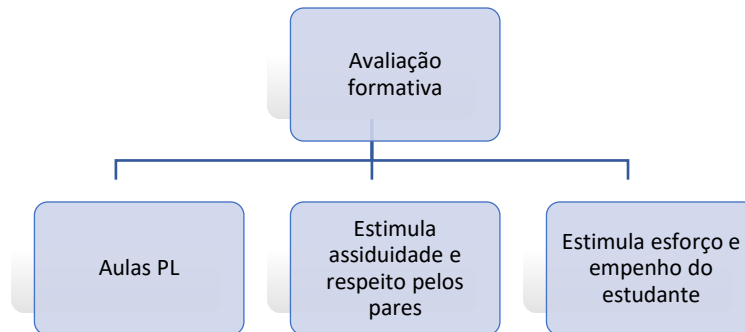


Figura 26. Categorias da avaliação formativa

Em boa verdade, a **avaliação do estudante nas aulas PL**, é de abordagem formativa no contexto onde se inscreve o presente estudo. Contudo, a maioria dos professores entrevistados, parece vocacionada para a mudança, ou seja, para que haja uma avaliação de natureza mais específica, à semelhança do que acontece noutras escolas portuguesas. Esta temática tem sido alvo de pouca investigação, e atualmente está mais direcionada para as questões da prática simulada. Porém, interessa lembrar a especificidade prática, de treino e preparação dos procedimentos técnicos nesta tipologia de aulas, e que concorrem para a redução da ansiedade e medo dos estudantes, melhoria da aprendizagem em ensino clínico e simultaneamente constituírem um “fio condutor” entre os diferentes tipos de ensino (Franco, 2008).

Como revelam as palavras de um professor, a avaliação desta tipologia de aulas é *mais complexa*, porém, importante para o desenvolvimento de competências do estudante.

*As práticas laboratoriais [...] são de carácter avaliativo mais complexo do que uma frequência ou um exame, exigem de facto muito trabalho, quer do estudante quer dos professores [...] mas isso seria com certeza uma mais-valia em termos do que é o desenvolvimento de competências do estudante. (E3)*

Outro docente adita, que promoveria a *segurança do professor e do estudante em contexto de ensino clínico*, favorecendo, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem.

*No entanto, penso que o estudante não deveria progredir para um contexto clínico onde existem pessoas reais sem que determinados procedimentos fossem avaliados em contexto laboratorial. [...] validava-os com uma segurança diferente, porque sabia que o estudante tinha sido aprovado no procedimento. Penso que seria melhor*

*para os cuidados prestados, mas também melhor para o processo de ensino/aprendizagem. (E4)*

Contudo, para que se assista a esta mudança, torna-se *necessário criar condições*, nomeadamente a nível do tamanho das turmas, que atualmente é imensa, e da gestão dos tempos letivos dos professores, menciona outro sujeito:

*Temos que trabalhar aqui outro tipo de condições, em termos dos tamanhos das turmas, a unir grupos, em termos do tempo que temos, em termos do que se oferece e do que se exige, para podermos fazer essa avaliação. (E5)*

Importa referir que os professores que utilizam de uma forma sistemática a avaliação formativa, estão mais bem preparados para diferenciar e adaptar as suas práticas pedagógicas, melhorar o desempenho dos estudantes, assegurar a equidade de resultados e acompanhá-los no processo de competências de “aprender a aprender”. Por sua vez, este tipo de avaliação proporciona aos estudantes um envolvimento ativo nos processos de auto e coavaliação bem como a regulação da própria aprendizagem, tornando-se aprendentes autorregulados. Além disso, a avaliação formativa de elevada qualidade esbate as barreiras entre o ensino, aprendizagem e avaliação, o que contribui para fomentar um clima de cooperação na sala de aula, permitindo que professores e estudantes se tornem parceiros de aprendizagem (Lopes & Silva, 2015).

Atentando então, com maior profundidade, verificamos que a maioria dos sujeitos do estudo referem que este tipo de avaliação, formativa, **estimula a assiduidade, e aumenta o respeito pelos pares:**

*Eu penso que sim... e há o respeito... Quando nós temos estes pequenos desafios eles sentem respeito pelos colegas que têm de estar a assistir aos trabalhos uns dos outros. E sejam pequenas sínteses, mas funciona bem. (E2)*

*Contudo têm os outros tais 50% de que falava do trabalho de grupo, e esta clareza que eles têm do que é esperável que seja desenvolvido pelo grupo e individualmente por cada elemento no grupo nas diferentes etapas, promove de facto uma adesão grande aos momentos que normalmente é de 100% dos elementos do grupo, aos momentos de reunião de orientação. (E7)*

Alguns (três) mencionam ainda, que a avaliação formativa **estimula o esforço e o empenho do estudante**, na sua aprendizagem:

*Sim... e na avaliação que é feita, os estudantes dizem sempre que é uma estratégia a manter, embora refiram também que, no computo geral, têm uma sobrecarga porque vários professores utilizam algumas estratégias semelhantes e isso exige*

*muito trabalho autónomo, fora do trabalho que desenvolvem em contacto com o professor... mas isso advém, como já referi, da carga de trabalho que o estudante tem. (E9)*

*Eu penso que sim... que estimula... sem qualquer dúvida. O estudante também vê reconhecido não apenas o investimento teórico e investimento do trabalho escrito que apresenta, mas também a sua capacidade de exposição oral, a sua capacidade de argumentação, a sua capacidade de síntese de ideia, a sua capacidade de discutir... de apresentar ao grupo. (E10)*

Em suma, a avaliação formativa nas palavras dos sujeitos, estimula a assiduidade e o respeito pelos pares, e estimula o esforço e o empenho do estudante, aspetos que favorecem a construção do próprio conhecimento e aquisição de competências várias, assumindo a função de responsável pela sua formação (Oliveira *et al*, 2015).

Porém, apenas um professor entrevistado refere utilizar a avaliação formativa, isto é, “*Nos momentos individuais, eu privilegio habitualmente sempre reflexões críticas porque também tenho a possibilidade nas minhas UC de poder fazê-lo. [...] Nestas minhas UC não temos feito frequência...*” (E8). Os restantes, ou seja, a grande maioria, utilizam maioritariamente uma combinação de avaliação formativa e sumativa, como explicitaremos de seguida. Contudo, consideram-na importante, já que estimula a assiduidade, e, o esforço e empenho do estudante.

## 5.2. Avaliação formativa e sumativa

A segunda categoria remete-nos para a utilização conjunta da **avaliação formativa e sumativa**. Como referido acima, a maioria (oito) dos professores mencionam utilizar uma combinação destes dois tipos de avaliação (Figura 27), que decorre naturalmente do Plano de Estudos.

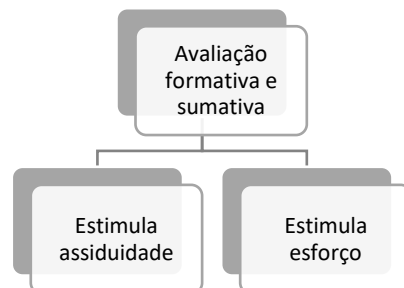


Figura 27. Subcategorias da avaliação formativa e sumativa

Ilustramos com a UR seguinte:

*No fundo, o que decorre do plano de estudos. [...] Como disse há pouco, utilizo muito o seminário, e o seminário tem essa dupla finalidade, não só de abordagem dos conteúdos de uma forma mais participada dos alunos, mas também avaliativa. [...] E depois há a avaliação formal através de trabalhos de grupo, alguns deles sem apresentação escrita, apenas apresentação oral, precisamente em seminário, mas com orientações prévias, obviamente... e depois as frequências que são, de facto, incontornáveis ainda. (E1)*

*A avaliação concreta faço pelos instrumentos que estão definidos pela unidade curricular. (E5)*

Face ao conhecimento aqui obtido, podemos depreender que existem momentos do processo formativo em que não são aproveitados os benefícios da avaliação formativa, ao utilizar-se a avaliação de tipologia sumativa, ou seja, dos resultados e não do processo de aprendizagem.

Um dos respondentes referencia a relação entre a utilização da avaliação formativa e sumativa com o **estímulo da assiduidade** do estudante. Simultaneamente, relaciona-a numa lógica de **estimular o esforço e o empenho do estudante**, como se verifica na UR:

*Sim... É assim... a avaliação estimula sempre o esforço... não sempre da forma mais adequada nem organizada da forma mais adequada... . [...]. Mas esta é uma avaliação um bocadinho pré-formatada que nós definimos quando planeamos a unidade e depois vamos por aí... (E5)*

Referimos ainda, que relativamente à natureza da avaliação, os resultados revelam que apenas um professor utiliza a **avaliação sumativa** em momentos formais, como se ilustra pela seguinte UR:

*O ideal era que fosse uma avaliação contínua e o que eu utilizo nas minhas aulas é uma formação intermitente... porque eu avalio fundamentalmente os alunos pelas frequências, pelos trabalhos, e avalio os estudantes num ou noutro momentos mais informal, mas não integro esses momentos menos formais em que eu avalio o estudante naquilo que é o processo de avaliação concreto e objetivo, porque efetivamente não tenho instrumentos que me permitam sustentar uma avaliação contínua no sentido de monitorizar com muita frequência a aprendizagem que o aluno já desenvolveu. (E3)*

Face aos resultados apresentado, e reconhecendo as vantagens da avaliação formativa, apenas um professor privilegia este tipo de avaliação. Este, adota estratégias diversas, e mesmo nos momentos de avaliação individuais, não utiliza a frequência, mas sim reflexões críticas. Os restantes seguem as linhas orientadoras do regulamento do regime de frequência

e avaliação em vigor. Este documento, orienta para que em cada UC, um dos momentos de avaliação seja individual. Importa referir, que a forma e os instrumentos de avaliação são da responsabilidade do professor titular da respetiva UC, que deles dará conhecimento prévio aos estudantes.

### **Em síntese**

Face aos resultados do “*Processo de Avaliação*”, podemos constatar que a maioria dos sujeitos entrevistados, refere utilizar uma *combinação de avaliação formativa e sumativa*, porque vai de encontro ao regulamento do regime de frequência e avaliação vigente, e à planificação das UC que lecionam. Referem também, embora de forma menos expressiva, que esta avaliação estimula a assiduidade, o esforço e empenho do estudante. Contudo, manifestam de forma mais significativa que a *avaliação formativa* se constitui mais complexa e importante para o desenvolvimento de competências; aumenta a segurança quer do estudante quer do professor em ensino clínico; estimula a assiduidade, o esforço e o empenho do estudante, e também o respeito pelos colegas. Como sabemos, a avaliação formativa tem como propósito a modificação e a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Proporciona *feedback* sobre os êxitos e dificuldades sentidas na aprendizagem, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo estudante e ao mesmo tempo, regular a atividade de ensino. Contudo, apenas um professor refere adotar esta tipologia de avaliação.

Incluímos ainda uma categoria dirigida às *aulas de tipologia PL*, dada a sua importância para a preparação dos estudantes para o desenvolvimento do ensino clínico. De facto, aquelas aulas acabam por ser objeto de avaliação formativa, contudo, existe por parte dos entrevistados, a necessidade de as avaliar de um modo mais singular, à semelhança do que acontece em outras escolas, no sentido de monitorizar os níveis de conhecimento e competência dos estudantes, antes de iniciar o ensino clínico. No entanto, entendem que é necessário criar condições para que tal aconteça, nomeadamente no âmbito da dimensão das turmas e da componente letiva dos professores.

Identificados os diferentes elementos influenciadores do desempenho académico do estudante de enfermagem em ensino clínico, durante a sua preparação em contexto de ensino teórico, no capítulo que se segue, iremos mencionar e refletir sobre as principais conclusões do presente estudo e, tecer as considerações finais.

## **PARTE IV – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece,  
e ao nos passar nos forma e nos transforma.  
Somente o sujeito da experiência está, portanto,  
aberto à sua própria transformação.*

Jorge Larrosa

## 1.CONCLUSÕES

O ponto de partida desta investigação surge da necessidade de um maior conhecimento sobre os fatores que podem potenciar e inibir o desempenho académico dos estudantes quando desenvolvem o ensino clínico, de modo a refletir sobre as transformações necessárias e que se impõem na formação em enfermagem.

Na nossa posição de docentes, formadores e educadores, preocupamo-nos com o facto de os estudantes quando iniciam o ensino clínico, cada vez mais revelarem falta de referenciais teóricos e procedimentais basilares à necessária prática de cuidados de enfermagem. Constatamos que em contexto de ensino teórico são menos assíduos às aulas, nomeadamente às de tipologia teórica. Simultaneamente, a evidência científica demonstra que o modo como os professores entendem e operacionalizam o ensino se relaciona com o modo como os estudantes aprendem.

Apesar de assistirmos a uma mudança que avança a ritmos distintos, verificamos um desenvolvimento unidirecional e sem retorno do Processo de Bolonha, numa sociedade em rápida e profunda transformação onde se esperam estratégias pedagógicas focadas no polo do estudante e aprendizagem (Chaves, 2017), pois são estas as que promovem o envolvimento, melhoram o pensamento crítico e criativo, diminuem a apatia, e contribuem para a aprendizagem profunda (Santos, Figueiredo & Vieira, 2019).

Face a estas inquietações, desenvolvemos o presente estudo, num formato de estudo de caso, que integra duas fases investigativas e que permitiu a triangulação dos dados do fenómeno desempenho académico dos estudantes em ensino clínico. Uma primeira, de cariz quantitativo, no sentido de compreender a relação entre a assiduidade às aulas (TP e PL), as abordagens ao ensino e o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico. A segunda, no paradigma qualitativo, de modo a conhecer aprofundadamente a vivência dos professores, face ao contexto educativo e às características, ensejos e dificuldades atualmente apresentadas pelos estudantes durante o percurso formativo, com enfoque no desenvolvimento do ensino clínico.

Os resultados encontrados permitiram atingir os objetivos delineados para esta investigação, cujas principais conclusões se apresentam já de seguida, iniciando pelos dois estudos exploratórios, para posteriormente nos focarmos no estudo principal. Este, conduzido com dez professores a lecionar as UC Enfermagem, nos quatro anos curriculares, organiza-se em torno de cinco temas que caracterizam o desempenho académico em ensino clínico – o estudante no processo formativo; o professor e abordagens ao ensino; a assiduidade às aulas; o processo de avaliação e as condições do contexto académico.

#### **- Assiduidade e desempenho académico em EC**

O primeiro estudo revela que são os estudantes menos assíduos, ou seja, com mais faltas às aulas TP e PL, aqueles que alcançam um desempenho inferior em ensino clínico, já que não beneficiam dos contributos que as aulas proporcionam (Santos & Pinheiro, 2010). São os que cursam o 1º ano, os que apresentam maior dificuldade em frequentar as aulas de tipologia TP e PL, e a assiduidade aumenta à medida que avançam no curso. Estes dois fatores parecem alocar-se a dificuldades de adaptação ao ensino superior, que urge refletir. A transição envolve alguns desafios em termos pessoais, académicos e relacionais e, nem sempre, os estudantes apresentam níveis de autonomia ou beneficiam de estratégias de apoio capazes de suportar os desafios e as dificuldades de desenvolvimento (Almeida, Lobo & Zamith, 2009). Completamos esta ideia com a de Biggs (2015) e Fonseca (2011) que sublinham que a frequência às aulas está mais ligada ao clima do processo de ensino e aprendizagem, não constituindo, portanto, uma característica fixa relativa à estrutura do aprendente. Neste sentido, pode ser alvo de modificação em prol da qualidade da aprendizagem e aumento do compromisso na sua própria aprendizagem, perspetivando assim, a adoção de abordagens profundas. Relevamos que este estudo foi dirigido apenas às

aulas de natureza TP e PL. Os dados sugerem que se houvesse uma abordagem às aulas de tipologia teórica, haveria certamente um maior volume de preocupação.

### **- Abordagens preferenciais ao ensino**

Este segundo estudo, permite concluir que a maioria dos professores privilegia a abordagem ao ensino de tipo Mudança Concetual Focada no estudante, e são os professores com idade inferior a 50 anos, os que apresentam uma média superior na subescala Mudança Concetual Focada no estudante. Já os professores que lecionam aulas de tipologia TP, constituem os que menos utilizam abordagens ao ensino de tipologia Transmissão de Informação Focada no Professor. Neste sentido, são estes professores os que manifestam concepções de ensino mais globais (Trigwell & Prosser, 1996); os que mais utilizam práticas de questionamento com os estudantes e lhes fornecem maior *feedback* (Lopes, 2013); que valorizam estratégias de aprendizagem ativa dos estudantes (Lopes, 2013); não deixando de reconhecer o papel de alguns momentos de transmissão de conhecimento no processo de mudança concetual ou visões do mundo dos estudantes (Trigwell, 2001). Aqui, o fator idade do professor, menor que 50 anos, parece revelador de uma fase da diversificação (Huberman, 2007), pois são eles quem mais utilizam práticas inovadoras como por exemplo as TIC, para aumentar o envolvimento do estudante. A relação professor e natureza da aula que leciona, TP, permeia igualmente esta abordagem, dado que apela a uma maior confrontação do estudante com problemas reais, direcionando-o para a compreensão e mudança concetual, motivando-o e envolvendo-o.

Ainda assim, alguns deles, revêm-se numa abordagem ao ensino do tipo Transmissão de Informação Focada no Professor, ou seja, transmissiva e focada no professor. Por conseguinte, estes professores poderão beneficiar do aprofundamento de conhecimentos no domínio dos processos do ensino e aprendizagem, e do aperfeiçoamento de competências pedagógicas que lhes permitam desenhar UC promotoras de uma aprendizagem orientada para o significado e para a compreensão profunda e integrada (Marbach-Ad *et al.*, 2014; Trigo, 2012).

### - O estudante no processo formativo

Atualmente os estudantes gerem a presença nas aulas, especialmente nas de tipologia teórica, dado que não existe controlo oficial da assiduidade, e ainda, porque aparenta ser suficiente os documentos de suporte às sessões letivas disponibilizadas por cada professor. Estes fatores constituem-se favorecedores de uma aprendizagem de natureza superficial, baseada apenas nos resultados e não no processo de aprendizagem (Biggs, 2005; Santos & Pinheiro, 2010; Trigwell, 2010).

Embora sejam globalmente participativos nas aulas, gerem a dimensão formativa de uma forma menos robusta, o que evidencia uma relação com: (i) as características pessoais, sobretudo do interesse diminuído que alguns demonstram (Matos *et al.*, 2018), o que conduz a um menor envolvimento por parte destes; (ii) a tipologia de aulas, denotando-se maior envolvimento nas aulas de carácter prático, como sejam as de tipologia TP e PL (Fernandes *et al.*, 2012; Neves, Taqueiro & Silva, 2019); (iii) os conteúdos lecionados e as estratégias pedagógicas (Carvalho, 2017; Fernandes *et al.*, 2012; Silva & Lopes, 2015; Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994; Santos, Figueiredo & Vieira, 2019) que interferem com a curiosidade e acabam por condicionar o modo como se posicionam no processo educativo, nomeadamente a nível do interesse e motivação. Relevamos o interesse e a motivação como aspetos centrais do processo de ensino e aprendizagem, já que a motivação se baseia no desenvolvimento do interesse dos estudantes, mantendo o seu envolvimento, resiliência e estimulando a confiança nas suas habilidades para realizar uma tarefa específica (Scott, 2015; Soares & Almeida, 2015).

Relativamente à aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino clínico, relevamos o plano de estudos em alternância (Araújo, 2005), e o esforço desenvolvido por todos os intervenientes, em benefício desta apropriação. Contudo, face à visível singularidade de cada estudante nem sempre se obtém de modo similar. Quando é insuficiente, evidencia uma relação com o interesse e a assiduidade do estudante, insuficiente número de horas de tipologia PL, e também, com os laboratórios de práticas e técnicas de simulação pouco desenvolvidas.

Assim, as UC mais vulgarmente implicadas são Farmacologia (Cruchinho, 2018; Guerreiro *et al.*, 2018; Madeira, 2014), Anatomofisiologia (Madeira, 2014), Biofísica, Bioquímica, e ainda Enfermagem (Madeira, 2014).

As consequências inerentes ao desenvolvimento do ensino clínico que poderão advir de um corpo de conhecimentos frágil, relacionam-se com dificuldades de aprendizagem e insucesso académico, quer em contexto de ensino teórico quer em contexto da prática, pois são áreas que qualificam o futuro profissional para o processo de tomada de decisão em cenários de maior complexidade, em que lhe é exigido capacidades de raciocínio crítico, tomada de decisão e uso de competências técnicas, relacionais e éticas.

Podemos igualmente depreender, que os fatores facilitadores da construção de conhecimento em EC, dizem respeito ao tipo de abordagem à aprendizagem adotada pelo estudante. A abordagem profunda remete-nos para a importância da organização do material de estudo; capacidade de pesquisa; interligação dos conteúdos e apoio do professor. Organizar o material de estudo e interligar os conteúdos, constituem estratégias de organização que integram o conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas (Pintrich *et al.*, 1991), que conduzem o estudante a ficar envolvido mais de perto com a tarefa, resultando daí, um melhor desempenho. Simultaneamente, saber procurar o apoio do professor quando se enfrentam dificuldades, constitui uma estratégia de procura de ajuda relativa à estratégia de gestão de recursos (Pintrich *et al.*, 1991), que facilita o sucesso académico do estudante. Porém, os achados do presente estudo revelam que alguns estudantes detêm uma limitada interação com o professor, dificuldades na pesquisa e proatividade, e ainda, dificuldades acrescidas no pensamento crítico, que conduzem inevitavelmente a lacunas na integração e mobilização do conhecimento e conseqüentemente, a défices na preparação para o processo de aprendizagem em ensino clínico.

### **- O professor e as abordagens ao ensino**

Verificamos que a maioria dos professores adota uma abordagem preferencial ao ensino de tipo Mudança Concetual Focada no estudante, ou seja, o ensino não possui a intenção de transmissividade, mas sim de mudança concetual, e utiliza estratégias focadas no estudante, motivando-o e encorajando-o a aceitar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Prosser, Trigwell & Taylor, 1994). Este tipo de abordagem, preconizado também pelo processo de Bolonha, é o que estimula o pensamento crítico e promove o desempenho académico dos estudantes em ensino clínico.

Contudo, identificam-se dificuldades alocadas à sua utilização como sejam, o número elevado de estudantes, as estratégias de ensino menos estimulantes e a formação pedagógica

dos professores. Estes resultados revelam relação estreita com o domínio do professor, ou seja, das estratégias de ensino que utiliza, e que poderão advir de lacunas, desatualização ou inexistência de formação pedagógica adequada, constituindo obstáculos para a adoção de estratégias focadas no estudante (Pinto *et al.*, 2018; Sandvoll, 2014). De facto, o número elevado de estudantes pode justificar a dificuldade na utilização deste tipo de abordagem ao ensino (Prosser & Trigwell, 1997). Porém, na aula contemporânea, em situação de turmas numerosas, já se utilizam estratégias como a aula invertida (*Flipped classroom*) com a finalidade de aumentar o interesse e a participação do estudante, a capacidade de relacionar novas ideias com o conhecimento anterior e aplicá-lo em atividades do mundo real (Santos, Figueiredo & Vieira, 2019).

Constatamos que os professores privilegiam a utilização de estratégias de ensino focadas no estudante, porém, e como foi referido no parágrafo anterior, necessitam de ser melhoradas para alcançar uma abordagem ao ensino do tipo Mudança Concetual Focada no estudante, que estimula o pensamento crítico e promove o desempenho académico em ensino clínico. São docentes que articulam o ensino teórico com o ensino prático, construindo pontes entre os conteúdos lecionados em sala de aula e a prática clínica, com recurso a exemplos e casos reais, estimulando a análise, reflexão e discussão dos estudantes (Blackburn, 2015; Fernandes *et al.*, 2012; Santos & Pinheiro, 2010). O trabalho de grupo é igualmente privilegiado, com o propósito de preparar o estudante e futuro profissional para o trabalho em equipa (Rua, 2011). Utilizam igualmente, estratégias de ensino como o questionamento e *feedback* com os estudantes, para promoção do envolvimento (Alves *et al.*, 2012; Lopes, 2013; Pedrosa-de-Jesus, 2013; Sá, 2015; Silva & Lopes, 2015).

A utilização da combinação do método expositivo com interação e participação dos estudantes também é utilizado por metade dos professores, o que pode estar relacionado com o período pós-Bolonha, ainda de transição, ou mesmo com fatores que podem condicionar a opção do professor, como sejam, as características dos estudantes; os objetivos da aprendizagem; o tipo de conteúdos; o tempo disponível; as condições físicas e a experiência didática do professor (Silva & Lopes, 2015). Relembramos aqui a necessidade da utilização de alguns momentos de transmissão de conhecimento no processo de mudança concetual, contudo com alguma parcimónia, de modo a não diminuírem a função desejável das metodologias ativas, focadas na aprendizagem.

A integração das TIC e meios audiovisuais são incorporadas por parte de alguns dos professores mais jovens, para aumentar o interesse dos estudantes (Figueiroa & Monteiro,

2018; Lopes, 2012; Pedro, 2017; Souto *et al.*, 2018), o que está em consonância com os resultados do 2º estudo ao revelar que são os professores com idade inferior a 50 anos os que apresentam uma média superior na subescala Mudança Concetual Focada no estudante.

#### **- A assiduidade às aulas TP e PL**

Entendemos que os estudantes contemporâneos para além de gerirem a sua presença nas aulas são menos assíduos. A opção de faltar recai, sobretudo, nas aulas de natureza teórica que não possuem controlo oficial da assiduidade. Porém às restantes, efetivam-no refletidamente para não exceder o número de faltas, evitando assim, a retenção. Para além da assiduidade constituir um importante preditor do sucesso (Fonseca, 2011; Teques & Silva, 2013; Trigo, 2012) e mérito académico (Fonseca, 2011), os estudantes com problemas de assiduidade têm maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo (Araújo, 2005; Pintrich *et al.*, 1991; Santos & Pinheiro, 2010) e ambiente de estudo (Pintrich *et al.*, 1991) de forma adequada e são os que têm dificuldade em gerir o seu projeto educativo. Como já referimos, os resultados do 1º estudo apontam para que sejam os estudantes mais assíduos às aulas (TP e PL), aqueles que obtêm melhor classificação no desempenho obtido em ensino clínico. Todos estes aspetos ao se conjugarem, conduzem a uma abordagem superficial à aprendizagem, com memória a curto prazo, assistindo-se a estudantes com conhecimentos insuficientes, dificuldade na sua interligação, mobilização e transferência em contexto de ensino clínico, traduzindo-se em dificuldade de avaliação das necessidades da pessoa a quem prestam cuidados e respetivo planeamento de intervenções globais. Importa aqui referir, os regimes especiais, nomeadamente, o de trabalhador-estudante isento de obrigatoriedade de estar presente nas diversas tipologias de aulas, quer em contexto de ensino teórico como de EC, mas que por vezes acaba por comprometer o seu envolvimento e participação nas aulas, afetando indiretamente o seu desempenho.

Por conseguinte, a assiduidade reveste-se de grande importância para a preparação do ensino clínico, pois remete-nos para a possibilidade da transferibilidade de conhecimento e aquisição de competências elementares que ocorrem durante o ensino teórico, e que concorrem para o desenvolvimento da prática clínica. Os ensinamentos clínicos são fundamentais para a articulação do que se ensina na escola com o que se constrói na prática (Alves, 2016). Neste sentido, torna-se vital que o professor estimule o estudante a transferir o conhecimento aprendido na sala de aula, para o ambiente de prática (Niederriter, Eyth & Thoman, 2017), mas para isso, torna-se necessário estar presente, numa atitude proativa e autorregulada.

É neste contexto, que uma possível monitorização da assiduidade às aulas teóricas, surge valorizada como catalisador da aprendizagem do estudante e das estratégias de ensino utilizadas pelo professor, mesmo que seja apenas com efeito dissuasor. Esta conclusão corrobora alguns estudos que já conduzem algumas IES a reincorporarem a monitorização da assiduidade às aulas teóricas (Fonseca, 2011). Porém, e apesar de haver vontade para tal procedimento face à realidade atual, este assunto ainda não é alvo de consensos na comunidade académica. Perspetivamos assim, outras estratégias que poderão ajudar a colmatar a diminuição crescente da frequência às aulas, e que podem passar por aspetos direcionados às condições físicas e organizacionais do ambiente educacional; ao saber procurar a ajuda do professor; e às estratégias de ensino e avaliação mais centradas no processo e não nos resultados da aprendizagem, por forma a estimular o interesse, a motivação e o envolvimento dos estudantes.

Nesta inter-relação, estamos em condições de referir, que a assiduidade às aulas TP e PL facilita a integração dos conteúdos, o *feedback*, articulação teórico-prática e a aquisição de competências básicas para o desenvolvimento de competências em EC, favorece a abordagem profunda da aprendizagem, aumenta a segurança do professor pela confiança depositada no estudante que vai mais bem preparado, e facilita a gestão do tempo deste, aspetos congruentes e favorecedores de um desempenho académico mais robusto e global.

Nesta lógica, os fatores promotores da frequência às aulas dizem respeito à motivação do estudante, por um lado, e utilização de estratégias de ensino inovadoras, focadas no estudante e com integração das TIC, relação pedagógica e organização curricular, por outro. No sucesso da aprendizagem confluem variáveis pessoais e contextuais múltiplas e em interação (Soares & Almeida, 2015). Se por um lado o estudante necessita de ser proativo, interessado, empenhado e motivado para aprender, resiliente para ultrapassar os obstáculos, autorregulado para atingir os seus objetivos, então, também as estratégias de ensino têm de estimular o interesse e a motivação do estudante em frequentar as aulas, porque lhes fazem falta no seu processo de construção. Sabemos que na atual geração de estudantes - nativos digitais - a tecnologia pode desempenhar uma função fundamental (OECD, 2017), de forma a aumentar o envolvimento e diminuir a apatia do estudante (Aronson, Janke & Traynor, 2012), e ainda, potenciar as diversas relações entre professores, entre professores e estudantes, e entre professores e práticas (Freires et al., 2019). No presente estudo são os professores mais jovens os que mais utilizam esta ferramenta pedagógica. Reconhecemos a importância de que se reveste a relação pedagógica que o professor constrói com os

estudantes, pois estimula igualmente o interesse e a motivação para a aprendizagem (Monteiro, 2017), e a determinação e satisfação em frequentar as aulas (Ricardo *et al.*, 2012), favorecendo, por conseguinte, o rendimento académico (Araújo & Almeida, 2010; Teques & Silva, 2013). Assim, torna-se vital a existência de aulas com estruturas bem definidas e indutoras da participação ativa dos estudantes; seleção criteriosa de uma diversidade de tarefas para aprender, ensinar e avaliar, que devem ser trabalhadas por meio de diferentes dinâmicas (Fernandes, 2016) nas quais se incluem a incorporação das TIC; a utilização da aprendizagem baseada em cenários reais e relacionáveis (Scott, 2015), como forma de aumentar a motivação e participação do estudante. Nesta lógica, concordamos que a atitude mais ativa face à aprendizagem se assume como favorecedora da disposição para aprender (Sousa, 2013), os estudantes ficam mais participativos (Fernandes *et al.*, 2012), mais autónomos (Rosário *et al.*, 2010) e mais autorregulados (Lopes, Moreira & Pedrosa-de-Jesus, 2012) no processo de aprendizagem.

Destacamos como fatores inibidores da assiduidade as estratégias de ensino, a dificuldade de gestão do tempo do estudante, a organização curricular e as condições físicas do contexto. Suportados no modelo de Trigwell, Prosser e Taylor (1994), as estratégias de ensino revelam-se como fator dificultador major, já que interferem com o interesse do estudante em frequentar as aulas. Isto implica para o professor, a responsabilidade de promover estratégias de ensino interativas e diversificadas, suscetíveis de valorizarem o interesse e a participação do estudante em todas as fases do processo de ensino (Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994; Santos, Figueiredo & Vieira, 2019). Paralelamente, a gestão do tempo constitui uma estratégia de aprendizagem (Pintrich *et al.*, 1991) e um dos preditores mais proeminentes do desempenho académico (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić & Dorčić, 2017). Ela faz parte do controle comportamental e envolve alocar tempo para as diferentes atividades. Contudo, o horário semanal, a concentração dos momentos de avaliação e a modalidade de avaliação não se perspetivam como facilitadores desta estratégia. Igualmente no domínio da organização curricular do contexto em estudo, as aulas teóricas constituem-se inibidoras da frequência às aulas. Apesar da grande parte dos estudantes reconhecerem as aulas teóricas como importantes para uma aprendizagem efetiva (Santos, 2008), a verdade é que cada vez mais desaproveitam esta oportunidade, faltando.

Verificamos também, que as condições físicas da sala de aulas dificultam a assiduidade. Estudos recentes demonstram que o desempenho quer dos estudantes quer dos professores é influenciado pelo ambiente interno dos edifícios, nomeadamente, o nível de ruído, a

temperatura interior, a qualidade do ar e a iluminação (Montazami, Gaterell & Nicol, 2015). Mais ainda, o design da sala de aula interfere com a aprendizagem e o sucesso académico (Barrett *et al.*, 2015). Daí, O'Donnell *et al.* (2010) se referirem à sala de aula como “*The third teacher*”. É neste âmbito que surgem, e já existem no contexto português, as “salas do futuro” - ambientes educativos inovadores - que funcionam como laboratórios de aprendizagem propícios à utilização de novas tecnologias e metodologias de ensino (Pedro, 2017).

Ainda assim, na lógica da organização curricular, constatamos que a concentração dos momentos de avaliação e a natureza da avaliação requerem alguma reflexão. Sabemos que a carga horária do curso é elevada, o planeamento dos momentos de avaliação é difícil e complexo, mas de facto, estão a condicionar a gestão do tempo e a assiduidade do estudante. Para além disso, a avaliação formativa constitui nas palavras dos sujeitos, a tipologia que mais estimula a frequência às aulas e o envolvimento do estudante na sua aprendizagem, contudo, ainda é pouco privilegiada. Quando os estudantes aprendem apenas aquilo que pensam que sai na avaliação ou está nos diapositivos das aulas, traduz-se numa aprendizagem superficial inadequada. A evidência científica revela por exemplo, que os estudantes valorizam os momentos de reflexão e de balanço proporcionados pelo tipo avaliação (autoavaliação e avaliação entre pares), porque lhes proporciona uma maior atenção na tarefa e motivação para aprender (Fernandes, 2016).

### **- O processo de avaliação**

Constatamos que o tipo de avaliação utilizada se centra numa combinação de avaliação formativa e sumativa, decorrente do regulamento do regime de frequência e avaliação desta IES. Por conseguinte, esta tipologia mista consegue estimular a assiduidade, o esforço e empenho do estudante. No entanto, é a avaliação formativa a tipologia que mais estimula a assiduidade, o esforço e empenho do estudante, e simultaneamente, o respeito pelos colegas aquando da realização dos trabalhos de grupo e apresentação em seminário. Concordamos que a avaliação formativa espelha uma abordagem dialógica, ou seja, um diálogo entre o professor e os estudantes (Estrela *et al.*, 2015; Tavares, 2010), que tem por objetivo tornar o aprendente ator da sua própria aprendizagem, desenvolvendo-se enquanto sujeito individual, e que contribuiu para a regulação das estratégias e do próprio dispositivo pedagógico do docente (Fernandes, 2016; Oliveira & Sá, 2015). Ainda assim, apenas um professor adota esta conceção de avaliação. Denotamos, portanto, um cumprimento das linhas orientadoras

do regulamento do regime de frequência e avaliação, com necessidade de reflexão, face à necessidade em proporcionar um ensino individualizado, mais motivador e com maior sucesso num contexto de grande heterogeneidade da população estudantil, aproveitando a existência de um professor a apontar esse caminho.

Na particularidade da avaliação das aulas de tipologia PL, constatamos a existência da necessidade de as avaliar de um modo mais singular, no sentido de monitorizar os níveis de conhecimento e competência dos estudantes, antes de iniciar o ensino clínico. Este aspeto concorrerá seguramente, para diminuir a ansiedade, aumentar a autoeficácia e proporcionar maior segurança quer aos estudantes quer aos professores, em contexto de ensino clínico. Revisitando algumas das conclusões enunciadas, tornar-se-á necessário criar algumas condições para que isso aconteça, nomeadamente no âmbito da dimensão das turmas e das características dos próprios laboratórios.

#### **- As condições do contexto académico**

O presente estudo permite-nos concluir que as condições físicas da sala de aulas não são as ideais para estimular a assiduidade nem a adoção de estratégias de ensino centradas na aprendizagem, quer em termos de dimensão, estrutura como de qualidade ambiental. Tal como referimos atrás quando abordámos as conclusões relativas à assiduidade, já existem referências à sala de aula como “*The third teacher*” (O’Donnell *et al.*, 2010), dada a sua relevância no processo educativo. Montazami, Gaterell e Nicol (2015) referem que o desempenho dos estudantes e professores é influenciado pelo ambiente interno dos edifícios, nomeadamente por fatores como o nível de ruído, a temperatura interior, a qualidade do ar e a iluminação. Níveis adequados nestes fatores correlacionam-se positivamente com a aprendizagem e o comportamento dos estudantes (Guardino & Fullerton, 2010), bem como com os índices de satisfação e *performance* académica (Butt, 2010; Hill & Epps, 2010). Sabemos que reconfigurar o espaço educativo, tornando-o mais permeável à adoção de metodologias ativas de aprendizagem, favorece diferentes dinâmicas de interação entre estudantes e entre estes e o professor. Tais espaços assumem a designação de “salas de aula do futuro”, ambientes educativos inovadores que funcionam como laboratórios de aprendizagem propícios à utilização de novas tecnologias e estratégias de ensino (Pedro, 2017). Neste acervo, há que refletir sobre estes fatores que parecem estar a interferir com a assiduidade e qualidade da aprendizagem dos estudantes, e com a qualidade das práticas

pedagógicas dos professores, de modo a reconfigurar e a melhorar a preparação do estudante para a realização do ensino clínico e para o longo da vida como enfermeiro que irá ser.

Em situação similar, estão os laboratórios de procedimentos práticos no que respeita ao número, dimensão e recursos materiais para a criação de cenários de aprendizagem contemporâneos, por forma a confrontar os estudantes com situações semelhantes àquelas que iriam encontrar num ambiente clínico real (Amendoeira *et al.*, 2013). Sendo assim, esta realidade poderá de alguma forma comprometer a motivação e o desenvolvimento da autoconfiança, autoeficácia e segurança dos estudantes, na transição da academia para a prática clínica (Amendoeira *et al.*, 2013). Ainda, a inexistência de material avançado de simulação, pode igualmente condicionar a aquisição de competências necessárias ao bom desenvolvimento do ensino clínico, pois aos estudantes que vivenciam contextos favoráveis de aprendizagem crítica, parece melhorar o julgamento clínico e os processos de tomada de decisão quando prestam cuidados de saúde às pessoas, nos mais diversos contextos e serviços de saúde (Amendoeira *et al.*, 2013; Bento, 2014). Concordamos que a sala de aula e os laboratórios de práticas de enfermagem se constituem espaços importantes de formação, como mediadores do processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, como espaços de (re)construção e (re)significação dos saberes e práticas essenciais ao exercício profissional responsável (Brito, Rozendo & Melo, 2018), e que importa refletir.

Ao terminarmos este processo investigativo, pensamos estar em posição de configurar um modelo explicativo para a realidade estudada – desempenho académico do estudante de enfermagem quando desenvolve o ensino clínico.

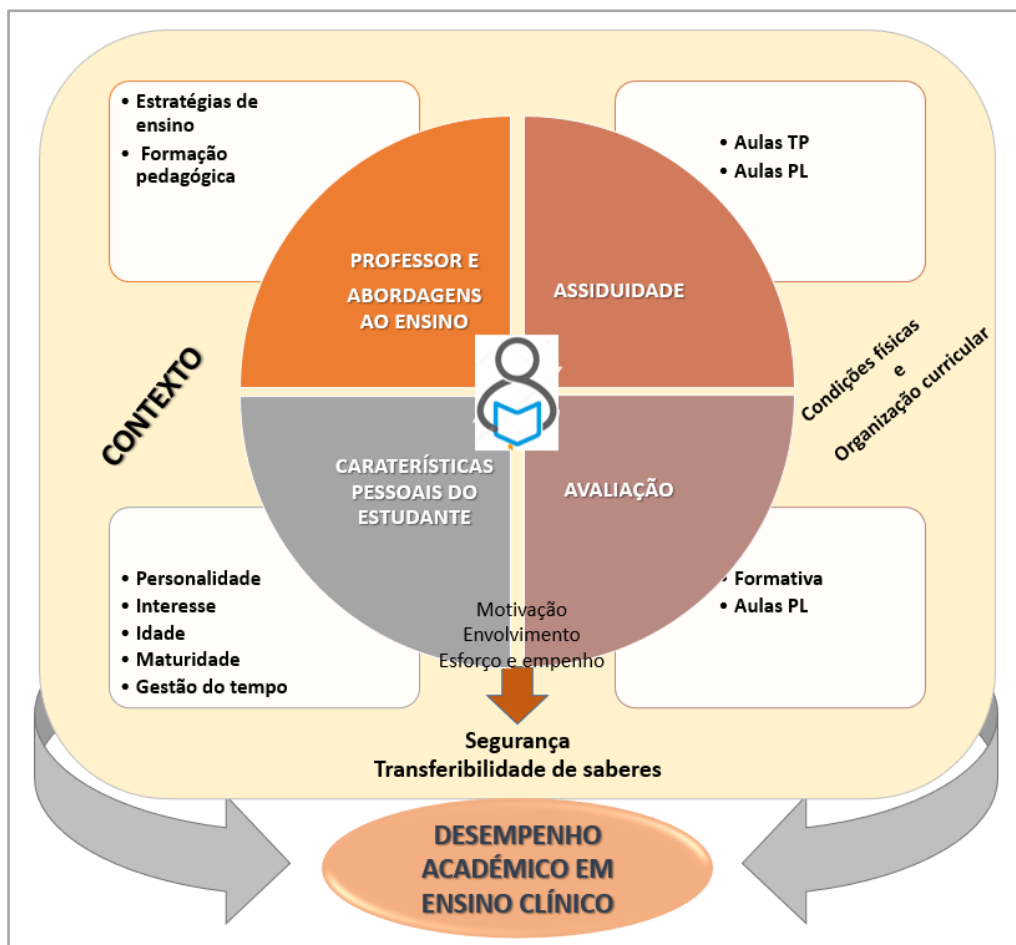


Figura 28. Modelo explicativo para o desempenho académico do estudante em ensino clínico

Este modelo, esquematizado na Figura 28, legitima a questão central desta investigação “*Como é que o desempenho académico em ensino clínico dos estudantes de enfermagem é influenciado pela assiduidade às aulas TP e PL e as abordagens ao ensino?*”.

Sustentamos assim a tese, de que a visão dos professores relativamente ao desempenho académico em ensino clínico se suporta na figura do “*Estudante*”, que por um lado é alavancado pela “*Assiduidade às aulas TP e PL*”, e por outro, pelo “*Professor e Abordagens ao Ensino*”. Contudo, o desempenho académico em ensino clínico também é influenciado pelas “*Caraterísticas pessoais do estudante*”, pelas “*Condições do contexto académico*” e ainda pelo “*Processo de avaliação*”.

De facto, o desempenho académico é influenciado pela **assiduidade às aulas de tipologia TP e PL**. Esta dimensão permite ao estudante gerir a sua formação de forma mais adequada, posicionando-se no polo da proatividade, interesse e motivação, quer pelas diferentes tipologias de aulas quer pelos conteúdos a aprender, de modo a melhorar a aquisição e

mobilização de conhecimentos e a diminuir as suas dificuldades. Frequentar as aulas permite ao aprendente organizar o material de estudo, interligar os diversos conteúdos, desenvolver a capacidade de pesquisa e de pensamento crítico e ainda procurar a ajuda do professor e beneficiar da relação pedagógica construída. Consequentemente, o maior envolvimento quer com a tarefa, quer com os conteúdos, ou mesmo com o curso, conduzi-lo-á a uma aprendizagem mais profunda e significativa. Todos estes fatores concorrem para potenciar o autoconhecimento, segurança, autoeficácia e transferibilidade de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino clínico, benfeitorizando assim, o sucesso e o desempenho académico.

Simultaneamente, o desempenho académico é afetado pelo **professor e abordagens ao ensino**, particularmente no domínio das **estratégias de ensino** que privilegia no processo educativo, e da **formação pedagógica** que detém. O modo como o professor ensina constitui-se fundamental para chegar a cada estudante, ao seu estilo e ritmo de aprendizagem, às suas necessidades e objetivos, ou seja, para estimular o interesse e motivação para aprender ativamente. Apesar da maioria se rever numa abordagem ao ensino do tipo Mudança Concetual Focada no Estudante, se preocupar em articular o ensino teórico com o prático, utilizar estratégias de questionamento e de *feedback*, trabalhos de grupo, análise e discussão de casos, face às características da população estudantil, o docente, assente em formação atualizada, tem necessidade de se reinventar para estimular o interesse, a resiliência e a vontade de aprender por parte de todos os estudantes.

Referimos também as **caraterísticas pessoais do estudante** diferentes de sujeito para sujeito, que sempre existiram, mas que na contemporaneidade se apresentam mais acentuadas face à especificidade societal e às condições de acesso ao ensino superior. Destacamos aqui, o **interesse**, a **gestão do tempo** e o **estatuto de trabalhador-estudante** e também a **idade** e a **maturidade**. Relativamente à maturidade e interesse diminuído do estudante, surgem os fatores relacionados não apenas com a sua individualidade, mas também com a **motivação** e o modo como regula o tempo e o esforço, que em conjunto com os aspetos da organização curricular, isto é, **horário semanal**, **momentos de avaliação** e até a **tipologia de aula, teórica**, afetam a frequência às aulas, o tipo de aprendizagem e consequentemente, o desempenho académico. Similarmente, a qualidade de trabalhador-estudante condiciona a participação e o envolvimento durante as sessões letivas, e não menos importante, a assiduidade, apesar do interesse, motivação, maturidade e esforço, comumente superiores.

O **processo de avaliação de natureza mista**, formativa e sumativa, parece igualmente conduzir a uma aprendizagem menos profunda, e menos motivadora. Destacamos a **avaliação formativa das aulas de natureza PL**, que carece de uma estratégia avaliativa mais específica e formal, de modo a potenciar a **assiduidade**, o **esforço** e o **empenho** do estudante, o desenvolvimento de **competências** diversas e **transferibilidade** do conhecimento, e simultaneamente, a **segurança** do estudante e do professor em contexto de ensino clínico.

Por último, as condições do **contexto académico**, nas quais incluímos as **condições físicas** e de **gestão organizacional**, alocadas sobretudo às **salas de aula** e **laboratórios de procedimentos práticos**, não se constituem motivadoras da assiduidade às aulas TP e PL e utilização de abordagens ao ensino focadas no estudante. Tais circunstâncias conduzem inevitavelmente a dificuldades acrescidas na aquisição e mobilização de saberes, pensamento crítico e de competências essenciais ao desenvolvimento do ensino clínico, como sejam o julgamento clínico e o processo de tomada de decisão em ambientes nada securizantes, ou seja, em contextos cada vez mais imprevisíveis e complexos.

Pelo referido, e de acordo com os resultados obtidos, podemos constatar que os construtos **interesse**, **motivação**, **envolvimento** surgem como transversais aos cinco temas encontrados e que condicionam o desempenho académico do estudante em ensino clínico. Todos eles decorrem do paradigma de ensino, aprendizagem e avaliação focada no estudante. Então, há que refletir sobre todo o processo educativo de modo a maximizar estes fatores imprescindíveis a uma aprendizagem ativa, crítica, reflexiva, responsável e autorregulada. Considerando simultaneamente, os preditores do desempenho académico mobilizados neste estudo – **assiduidade**; **gestão do tempo** e **atitude face à aprendizagem** – perspetivamos a necessidade de algumas transformações futuras: (i) monitorização da assiduidade nos primeiros anos do curso; (ii) disponibilização de apoio ao estudante quando ingressa no curso de modo a aumentar o envolvimento e a procura de ajuda sobretudo do professor; (iii) incentivo e apoio aos professores no sentido da utilização de estratégias de ensino mais interativas e focadas no estudante, incluindo formação pedagógica; (iv) utilização privilegiada da avaliação formativa; (v) adequação da tipologia de aulas com eventual diminuição das teóricas; (vi) redimensionamento das turmas; (vii) reestruturação das salas de aula e dos laboratórios de procedimentos práticos; (viii) investimento em materiais e cenários de simulação clínica diversificados.

## **2. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivemos tempos de grande incerteza e de profunda mudança na educação. Os sinais do futuro estão claros (Nóvoa, 2017), e as IES necessitam obrigatoriamente de se (re)organizar. Pensamos ser urgente refletir sobre a nova realidade do aumento do número de estudantes por turma para as quais as IES não estão preparadas, quer em termos de condições físicas quer dos materiais e equipamentos, e que perturbam irremediavelmente o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A organização curricular arrolada ao tipo de horário, momentos de avaliação; tipologia de avaliação e gestão dos diversos recursos materiais afigura-se-nos alvo de reestruturação, mesmo que seja parcialmente, de modo a melhorar a presença motivada e interessada do estudante, proporcionando-lhe gerir o esforço e o tempo de forma mais adequada e de acordo com o seu ritmo e objetivos de aprendizagem.

Embora empenhados e esforçados em ensinar e fazer aprender, os professores têm de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade (Nóvoa, 2017) e privilegiar estratégias de ensino diversificadas e centradas no polo do estudante, de modo a captar a curiosidade, o interesse e a motivação do aprendente e ir de encontro à sua singularidade. Contudo, há que ter em atenção que não se pode cair numa visão dos professores como super-homens ou supermulheres, capazes de tudo resolver (Nóvoa, 2017). É vital compreender a importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão, num tempo em que as sociedades vão adquirindo uma cada vez maior consciência das suas responsabilidades educativas (Brito, Rozendo & Melo, 2018; Nóvoa, 2017). Importa referir que os professores desta escola tendem a estar de acordo relativamente a uma variedade de práticas e ideias que envolvem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um resultado que pode indiciar a existência de condições para que certas transformações e melhorias que eventualmente se entenda dever fazer, poderem contar com o apoio deste fundamental grupo de intervenientes da vida pedagógica da escola.

Será que a formação pedagógica ou mesmo a sua atualização, constituirá uma via para melhorar o processo educativo? A RIL efetuada (Santos, Figueiredo & Vieira, 2019),

remete-nos para a necessidade da criação de situações de desenvolvimento profissional no corpo docente, formação e apoio dos colegas, para discutir e consolidar mudanças sustentáveis na educação. Tal como Nóvoa (2017), remetem-nos igualmente para as comunidades de aprendizagem, que são ao mesmo tempo, comunidades de sentido e de identidade. Estas comunidades podem reunir profissionais de distintas origens e organizações, e a sua riqueza reside, por um lado, no enriquecimento das práticas e da profissão, nomeadamente através do envolvimento em processos de inovação pedagógica ou de pesquisa, e, por outro lado, na integração e na participação na formação dos professores mais jovens.

Ainda o modelo de avaliação, merece ser amplamente reconsiderado, pois não pode assentar na memorização e aprendizagem superficial e de curto prazo, e que não apoia a interligação dos conteúdos, o pensamento crítico e reflexivo, a consolidação e transferibilidade dos saberes em ensino clínico, o que vai conduzir seguramente a dificuldades acrescidas na transição da academia para a prática clínica.

Finalmente, e no âmbito do Curso de Doutoramento em Enfermagem, na área de Educação em Enfermagem, não podemos deixar de referir a importância de que se reveste a procura de conhecimento sobre as dimensões que possam melhorar o processo formativo dos estudantes. Como podemos constatar, os resultados deste estudo permitem enquadrar a necessidade de mudança de paradigma da centralidade no professor para a centralidade no estudante, numa perspetiva da sua aprendizagem, quer seja no território das práticas de ensino, preparação pedagógica, condições do contexto, quer no território da natureza da avaliação. O alinhamento destas dimensões estimula inevitavelmente a motivação do estudante em aprender e simultaneamente a motivação do professor em ensinar de modo inovador e individualizado. De facto, todos estes docentes referem deter uma conceção de ensino ancorada na mudança concetual do estudante, apesar de nem todos reverem a sua prática em estratégias focadas no aprendente. Na verdade, esta transformação está a acontecer a ritmos diferentes necessitando ser alavancada com o esforço conjunto de todos os intervenientes no processo, de forma a contribuir para a formação de estudantes de enfermagem mais motivados, competentes, autorregulados, com pensamento crítico no desenvolvimento das suas atividades e com sentido de autoeficácia, interiorizados com a necessidade de formação ao longo da vida, para que possam cuidar com segurança todos os que deles necessitam de forma responsável, cientificamente competente, humanizada e inovadora, em contextos seguramente mais exigentes e complexos.

Consideramos, portanto, que deve ser continuada a promoção da qualidade do ensino, através da inovação pedagógica em ambientes de aprendizagem focados no estudante e oferecendo oportunidades aos docentes do ensino superior para o desenvolvimento das suas competências pedagógicas. A obtenção do grau acadêmico não deverá ser o propósito único do ensino superior, mas sim que os estudantes se desenvolvam e explorem seus limites e inclinações, desenvolvendo o seu potencial e aprendendo a aprender (Rodrigues & Patrocínio, 2018). O sucesso no ensino superior deve ser alcançado com a formação de aprendentes intelectualmente curiosos, reflexivos e independentes (Cheng, 2016).

Partilhamos aqui, o quanto este trabalho investigativo contribuiu para aumentar a nossa reflexão e inquietação sobre a nossa prática pedagógica e necessidade constante de a melhorar. Esperamos que tenha um efeito similar no leitor.

Ao concluir relevamos que a profissão docente necessita registrar o seu património, o arquivo dos seus casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as suas práticas. Neste sentido, perspetivamos contribuir para que tal aconteça, dando continuidade a esta conceção quer através da divulgação dos resultados desta investigação, quer com o desenvolvimento de outras. Concordamos com o pensamento de Rodrigues (2014, p.54) ao sublinhar que:

“Quando um professor vê socialmente reconhecido o produto da sua investigação e inovação e posteriormente o comparte em contextos de ensino aprendizagem, assume a verdadeira função de autor produtor e não apenas de ator reproduzidor, estilo que deve passar para os seus estudantes e lançar na cultura da sua instituição. “

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. (2009). Adult Learning Theories and medical education: a review. *Malta Medical Journal*, 21(11-18).
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, A.; Quintas, H. & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem e inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2, 97-111.
- Almeida, L. S.; Lobo, F. & Zamith, J. (2009). Contexto académico no ensino superior: construção e validação de uma “Escala de clima académico”. *Atas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEed, 5058-5068.
- Alves, A. R. (2016). *Desenvolvimento de competências culturais no licenciado de enfermagem: estudo comparativo de análise qualitativa entre estudantes portuguesas e brasileiros*. Tese de Doutoramento. Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, M. P. et al. (2012). *Práticas inovadoras no ensino superior*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Amado, J. (2009). *Relatório da Unidade Curricular - Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Provas de Agregação Universidade de Coimbra não publicadas. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J.; Costa, A. P. & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In: J. Amado (Ed.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ªed, pp. 301-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amendoeira, J. (2006). *Uma biografia partilhada da Enfermagem. A segunda metade do século XX*. Coimbra: Formasau.

- Amendoeira, J. (2008). Profissões e Estado: O conhecimento profissional em enfermagem. In: J. Lima & H. Pereira (Org.). *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação*, 209-240. Porto: Livpsic.
- Amendoeira, J. (Coord.). (2003). *Os instrumentos básicos na construção da disciplina de enfermagem: Expressões e significados*. Disponível em: <http://www.chmt.minsaude.pt/NR/rdonlyres/792092AE-29A6-4548-B205-E7217E04CBA6/620/Publica%C3%A7%C3%A3oOnlineIBEInstrumentosBasicosdeEnfermagem.pdf>.
- Amendoeira, J. et al. (2013). Simulação na educação em enfermagem. Conceitos em transição. *Revista da UIIPS*, 4(1), 212-228.
- Amendoeira, J. et al. (2015). Tomada de Decisão em Situações Complexas de Saúde - Recursos e Competências. In R. Rocha. *Relatório sobre os resultados do projeto de investigação e desenvolvimento LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO EM DESPORTO E SAÚDE*.
- Araújo, B. R. & Almeida, L. S. (2010). Interferência dos factores psicossociais e curriculares no rendimento académico: Um estudo com estudantes de enfermagem. *Atas do I Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1207-1217). Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, B. R. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de enfermagem*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Aronson, B. D., Janke, K. K., & Traynor, A. P. (2012). Investigating student pharmacist perceptions of professional engagement using a modified delphi process. *American journal of pharmaceutical education*, 76(7): 125.
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*, (L.A. Reto e A. Pinheiro, trads). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Barrett, P. et al. (2015). The impact of classroom design on pupil's learning: Final results of a holistic multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Barros, R.; Monteiro, A.R.; & Moreira, J.A. (2014). Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da

- vida. *Rev. bras. Estud. pedagog. (online)*, Brasília, 95(241), 544-566.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/305811495>.
- Barroso, I. M. (2009). *O ensino clínico no curso de licenciatura em enfermagem estudo sobre as experiências de aprendizagem, situações e factores geradores de stress nos estudantes*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Bento, M. C. (2014). Prefácio. In: J. C. Martins *et al.* (Orgs). *A simulação no ensino de enfermagem*. Coimbra: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, 21-25.
- Bevis, O.; Watson, J. (2005). *Rumo a um Curriculum de Cuidar: uma nova pedagogia para a enfermagem*. Trad. Ana Paula Sousa Espada. Loures: Lusociência.
- Biggs, J. & Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*. (5ª ed.). Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (1987). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Users' Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn? Using the learning and study process questionnaires*. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Biggs, J. B. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-237.
- Blackburn, G. (2015). Innovative eLearning: Technology Shaping Contemporary Problem Based Learning: A Cross-Case Analysis. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(2), 1-17.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolzan, L. M.; Antunes, E. D. D. & Fernandes, D. (2016). Percepções de estudantes acerca de processos de avaliação utilizados em cursos do ensino superior de Administração. *XL Encontro da ANPAD em Costa do Sauípe/BA*, 1-16.
- Borrvalho, A.; Fialho, I. & Cid, M. (2012). Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. In: C. Leite & M. Zabalza (Coord.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 984-996). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Brito, F. M., Rozendo, C. A. & Melo, P. O. (2018). Nursing laboratory and critical education of nurses: approaches and distances. *Rev Bras Enferm* [Internet], 71(Suppl 4):1500-6. [Thematic Issue: Education and teaching in Nursing]. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0339>.
- Butt, B. Z. (2010). A study examining the students' satisfaction in higher education, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carvalho, A. A. A. (2017). Na senda de estratégias de aprendizagem para envolver os caloiros: serious game, aula invertida e quizzes. In: *Atas Cnappes 2018*. Braga: Universidade do Minho, 49-54.
- Chaleta, E. & Grácio, L. (2016). Concepções e abordagens: duas dimensões do aprender no Ensino Superior, 223-250. In: M. Sobrinho, Ennafaa, R. & E. Chaleta. *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria*. Valencia: Editorial Neopatria, C.B.
- Chaleta, M. E. (2002). *Abordagens ao Estudo e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Chaleta, M. E. (2011). *Tutoria de Acompanhamento (Docentes)*. Évora: GPSA – Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico da Universidade de Évora.
- Chaves, M. C. (2017). *Perceção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes: contributo para a compreensão das boas práticas pedagógicas no ensino da enfermagem*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Cheng, M. (2016). *Quality in Higher Education. Developing a Virtue of Professional Practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. (2th ed.) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Collière, M. F. (2003). *Cuidar... A primeira arte da vida*. Loures: Lusociência
- Comissão Europeia (2005). *Estratégia de Lisboa – Programa nacional de Ação para o Crescimento e Emprego*. Lisboa, PT: CE.
- Corrêa, G. T. & Ribeiro, V. M. B. (2013). A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 39(2), 319-334. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003> .
- Costa, C. A. (2018). Como motivar em aula os alunos do primeiro ano da licenciatura? – Uma experiência pedagógica. In: *Atas Cnappes 2018*. Braga: Universidade do Minho, 226-232.
- Costa, F. A. (2011). Para uma definição de metas de aprendizagem na área das TIC em Portugal. *Revista E-curriculum*, 7(1). <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397>.
- Costa, J. C. & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. (2ªed.). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Cowan, J. (2006). *On Becoming an Innovative University teacher*. New York: The Society for Research in Higher Education.
- Cruchinho, P. J. (2018). Didática de segurança para estudantes de enfermagem em ensino clínico: processo e resultados esperados da ficha de terapêutica farmacológica. In: *Atas Cnappes 2018*. Braga: Universidade do Minho, 254-259.
- Cruz, C. *et al.* (2010). Uma Abordagem da Avaliação Online do Ensino Superior: eportfolios em rede social. *Educar: Revista de Educação*, 3-25.
- Dall’Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. In: B. Ross (Ed.). *Teaching for Effective Learning (Research and Development in Higher Education)* (pp. 293-297). Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

- Danker, B. (2015). Using Flipped Classroom Approach to Explore Deep Learning in Large Classrooms. *The IAFOR Journal of Education*, 3: 171-186. 205.
- DGES (2012). *Sintonizando as estruturas educativas na europa*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>.
- DGES (2020). *Relatório do Grupo de Trabalho sobre o Acesso ao Ensino Superior*. 31 maio 2020. <https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/relatorio-do-grupo-detrabalho-sobre-o-acesso-ao-ensino-superior>.
- Dias, D. *et al.* (2018). O que se “ensina” no Ensino Superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. *Meta: Avaliação*, 10(29), 318-337.
- Douglas, A. & Miller, B. (2006). Experiential Learning: Empowering Students in an Interactive Online Hospitality Simulation Environment. *11th Annual Hospitality and Tourism Graduate Education and Research Conference*. January 5-7, Seattle, WA.
- Eley, M. E. (2006). Teachers’ conception of teaching and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51, 191-214.
- Entwistle, N. J. & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335-361.
- Entwistle, N. J. & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Entwistle, N. J. (1990). Student Learning and Classroom Environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology* (pp. 8-30). London: Falmer Press.
- Entwistle, N. J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In: J. Smart (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (XV) (pp. 156-218). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da Inovação Pedagógica no Ensino Superior. In: C. Leite, *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 45-62). Lisboa: Legis.

- Estrela, T. *et al.* (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação*. Lisboa: Educa/Afirse (pp.1282-1290).
- European Commission (2010). *Europe 2010: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth – communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and Committee of the Regions*. Brussels, BE:EU.
- Fernandes, D. (2016). Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do projeto avena. *Cad. Cedes*, 36(99), 223-238.
- Fernandes, D. *et al.* (2012). *Uma Avaliação dos Processos de Aprendizagem, Ensino e Avaliação Numa Escola Superior de Enfermagem*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, P. (2010). A avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In: C. L. (Org). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 99-110). Porto: Legis.
- Fernandes, S. *et al.* (2014). Engaging students in learning: findings from a study of projectled education. *European Journal of Engineering Education*, 39(1), 55-67.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, A. (2014). *Missionários, Conservadores e Visionários: Modos de ser Professor*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Figueiredo, A. S. & Afonso, N. (2010). Docentes de enfermagem em Portugal: a realidade dos professores em regime de dedicação exclusiva. *Cadernos de Saúde*, 3(2), 53-64.
- Figueiroa, A. & Monteiro, A. (Org.) (2018). *Ambientes Educativos Inovadores e Competências dos Estudantes para o Século XXI*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Fineburg, A. C. (2009). Academic Achievement. In: *Encyclopedia of Positive Psychology*, 1. Oxford: Wiley-Blackwell, 4-6.
- Fonseca, M. L. (2011). Estimando a elasticidade do efeito da assiduidade às aulas consoante a classe social no ensino superior português. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 22, 155-176.  
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9905.%20Fonseca.pdf> .

- Franco, J. J. (2008). Ensino clínico de enfermagem: um modelo de supervisão. *Revista de Enfermagem*, 2, 96-102.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freires, T. *et al.* (2019). Professores veteranos e inovação curricular: desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico. In: Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (Coords.). *II Seminário internacional de currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe). Contributos teóricos e práticos*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto), p. 749-760. [https://www.academia.edu/40663378/Professores\\_veteranos\\_e\\_inovação\\_curricular\\_desafios\\_do\\_recurso\\_à\\_tecnologia\\_como\\_instrumento\\_pedagógico](https://www.academia.edu/40663378/Professores_veteranos_e_inovação_curricular_desafios_do_recurso_à_tecnologia_como_instrumento_pedagógico).
- Garrido, M.V. & Prada, M. (Coords) (2016). *Manual de Competências Académicas. Da adaptação à universidade à excelência académica*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gonçalves, D. & Silva, C. V. (2018). Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores - um binómio formação/investigação. In: *Atas Cnappes 2018*. Braga: Universidade do Minho, 193-199.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and their relationship to students learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Grayson, J. P. (2008). Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *Higher Education*, 56, 473-492.
- Guardino, C. A. & Fullerton, E. (2010). Changing Behaviors by Changing the Classroom Environment, *Teaching Exceptional Children*, 42 (6). 8-13.
- Guerreiro, M. P. *et al.* (2018). Jogos digitais no ensino da farmacologia em enfermagem: a perspetiva dos estudantes. In: *Atas Cnappes 2018*. Braga: Universidade do Minho, 110-115.
- Gunel, M. (2008). Critical elements for the science teacher to adopt a student centered approach: The case of a teacher in transition. *Teachers and Teaching*, 14: 209-24.

- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>.
- Hassan, O. A. B. (2011). Learning Theories and assessment methodologies - an engineering educational perspective. *European Journal of Engineering Education*, 36(4), 327-339.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Helms, J.L. & Rogers, D.T. (2011). *Majoring in psychology: Achieving your educational and career goals*. Malden: Wiley Blackwell.
- Higgins, J. P., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0*. <http://handbook-5-1.cochrane.org>.
- Hill, M. C. & Epps, K. K. (2010). The impact of physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), 65-79.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida Profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Jaffer, S. (2010). Educational Technology Pedagogy: a looseness of fit between learning theories and pedagogy. *Education as Change*, 14(2), 237-287.
- James, G.; Martinez, E. & Herbers, S. (2015). What Can Jesus Teach Us About Student Engagement?. *Journal of Catholic Education*, 19 (1), 128-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1901062015>. Accessed October 01, 2017.
- James, R.; Krause, K. & Jennings, C. (2010). *The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Jarvis, P. (2010). Inquiry Journal of Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 397-400.
- Kaefer, F.; Roper, J. & Sinha, P. (2015). A software-assisted qualitative content analysis of news articles: examples and reflections. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(2).

- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning, *Higher Education*, 65, 58-74.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D.; Biggs, J. & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Light, G. & Cox, R. (2005). *Learning and Teaching in Higher Education: the reflective professional*. London: Routledge.
- Lindblom-Ylänne, S. et al. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Lopes, B. S. (2013). *Abordagens ao Ensino e Práticas de Questionamento no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, B., Moreira, A. C., & Pedrosa-de-Jesus, M. H. (2012). Questions in Biology: designing an online discussion forum for promoting active learning about Evolution. In: F. Gonçalves, R. Pereira, W. Leal Filho & U. M. Azeiteiro (Eds.). *Contributions to the Un Decade of Education for Sustainable Development* (pp. 235-244). Frankfurt: Peter Lang.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, S. M.O. (2012). *Web 2.0, PC e EFA: impactes de uma Oficina de Formação de professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lourenço A. A. & Paiva, M. O. A. (2015). Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *Revista CES Psicologia*, 8(2), 47-75.
- Lourtie, P. (2010). Processo de Bolonha e Promoção das Competências Transversais. *Conferência no I Congresso Nacional da RESAPES-AP Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*. Universidade de Aveiro.
- Machado et al. (2015). Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: *Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Madeira, A. C. (2014). *O Estudante de Enfermagem no Processo de Cuidados em Contexto de Ensino Clínico*. Tese de Doutoramento. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto.
- Marbach-Ad, G. *et al.* (2014). Science Teaching Beliefs and Reported Approaches Within a Research University: Perspectives from Faculty, Graduate Students, and Undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 232–250.
- Martin, E. & Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implication for learning. In B. Wright. *Research and Development in Higher Education*, 13 (pp. 298-304). Campbelltown, NSW: Higher Education Research Development Society of Australasia (HERDSA).
- Martin, E. & Ramsden, P. (1993). An Expanding Awareness: How lecturers change their understanding of teaching. *Paper presented at the HERDSA Conference*, Gippsland.
- Matos, J. *et al.* (2018). A participação de discentes na elaboração de novos materiais pedagógicos em plataformas digitais. In: *Atas Cnappes 2018*. Braga: Universidade do Minho, 309-313.
- Mendes, M.G. (2018). O trabalho de campo e o desenvolvimento do pensamento crítico: uma experiência no ensino da enfermagem, Trabalho apresentado em Congresso *CNaPPES 2018*, 5º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, Braga.
- Mestrinho, M. G. (2011). *Profissionalismo e competências dos professores de enfermagem*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mishima, S. M. (2014). Prefácio. In: Martins, J. C. *et al.* (Orgs). *A simulação no ensino de enfermagem*. Coimbra: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, 10, 27-28.
- Montazami, A.; Gaterell, M. & Nicol, F. (2015). A comprehensive review of environmental design in UK schools: History, conflicts and solutions. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 46, 249-264.
- Monteiro, J. S. (2017). *Relação pedagógica e boa docência: representações e práticas. Relatório de estágio*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Morais, A. M. (2013). *O processo de Bolonha e a avaliação das aprendizagens: um estudo de práticas em mudança*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Mu, K. et al. (2014). Conference Proceedings—Comparison of on-campus and hybrid student outcomes in occupational therapy doctoral education. *American Journal of Occupational Therapy*, 68, S51–S56. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2014.685S02>.
- Munhoz, A. M. (2004). *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. Tese de doutoramento. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Murray, K. & MacDonald, R. (1997). The disjunction between lecturer’s conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Instructional Science*, 33, 331-349.
- Nascimento, I. (2018). A sala de aula como espaço de motivação para o trabalho (de aprender estatística). *Atas do 5º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*. Braga: CNaPPES.18 (pp.76-85).
- Neves, M.; Tanqueiro, M. T. & Silva, M. M. (2019). Desenvolvimento de competências em enfermagem familiar: a importância das aulas teórico práticas. In: *Resumos do 6º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*. Santarém: CNaPPES.19, (pp:118). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Niederriter, J. E.; Eyth, D. & Thoman (2017). Perceptions on Characteristics of an Effective Clinical Instructor. *SAGE Open Nurs*, 3: 1–8. DOI: 10.1177/2377960816685571.
- Nogueira, M. C. (2003). *O desenvolvimento cognitivo e da autonomia dos estudantes de enfermagem*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- O’ Donnell, W. C. et al. (2010). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching & learning*. New York: Abrams Books.
- OCDE/CERI (2008). Assessement for Learning. Formative Assessement. International Conference “*Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*”. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf212>.

- OECD (2017). The OECD Handbook for Innovative Learning Environments. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/the-oecd-handbook-forinnovative-learningenvironments-9789264277274-en.htm>.
- Oliveira e Sá, S. (2015). *Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: Perspetivas e Práticas*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, D. L. (2016). Avaliação no ensino superior: uma perspetiva discente. *Ciência Atual*, 8(2), 02-14.
- Oliveira, E. D. S. et al. (2015). Proposta de um modelo de cursos baseado em mobile learning: um experimento com professores e tutores no WhatsApp." In: *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*.
- Ott Walter, K.; Baller, S. L. & Kuntz, A. M. (2012). Two Approaches for Using Web Sharing and Photography Assignments to Increase Critical Thinking in the Health Sciences. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24 (3): 383-394.
- Paiva, M. O. A. (2007). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas ‘salas de aula do futuro’ portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 99-108. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>.
- Pedrosa-de-Jesus, H. & Moreira, A. (2012). Promoting questioning skills by biology undergraduates: the role of assessment and feedback in online discussion forums. *Reflecting Education*, 1, 57- 77.
- Pedrosa-de-Jesus, M. H. & Moreira, A. C. (2009). The role of students' question in aligning teaching, learning and assessment: a case study from undergraduate science. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 193-208.
- Pedrosa-de-Jesus, M. H. (2013). Abordagens inovadoras de Ensino, Aprendizagem, Avaliação e feedback. *Seminário Ensino, Aprendizagens e Avaliação no Ensino Superior A Propósito do Projeto AVENA*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra.

- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perry, W. G. (1970). *Formes of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pinto, J. et al. (2018). Pedagogia e desenvolvimento curricular no Ensino Superior. In: *Atas Cnappes 2018*. Braga: Universidade do Minho, 247-253.
- Pintrich, P.R.; Smith, D. A.; Garcia, T.; & McKeachie W. J. (1991). *A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington: Nacional Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, 76 p. <http://www.eric.ed.gov>.
- Pires, L. A. (2016). Estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: Respostas institucionais. In: L.S. Almeida & R. Vieira de Castro (Eds.). *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 64-80). Braga, PT: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Portaria n.º 799-D/99 de 18 de setembro. Diário da República n.º 219/99 – I Série B. *Regulamento Geral do Curso de Licenciatura em Enfermagem*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Postareff, L. et al. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, M. et al. (2005). Academics experiences of understanding their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science*, 33, 137-157.

- Prosser, M.; Trigwell, K. & Taylor, P. (1990). Academics' experiences in teaching first year university science courses. In: *Proceedings of the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Sidney.
- Prosser, M.; Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A Phenomenographic study of academics' conception of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Quintas, H. *et al.* (2014). Estudantes adultos no ensino superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27, 33-56.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais*, (J.M. Marques e M.A. Mendes, Trads.) (7ª ed). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1992).
- Rabiais, I. C. (2016). A Centralidade do Estudante na Aprendizagem do Cuidado: A natureza da interação no processo de cuidar. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.
- Ramos, A. *et al.* (2013). Implementação de novas práticas pedagógicas no ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 115-141.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge: London.
- Ramsden, P. (2005). The context of learning in academic departments. In: F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 198-216). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ribeiro, J. M.; Brandão, C. & Costa, A. P. (2016). Metodologia de estudo de caso em saúde: contributos para a sua qualidade. In: E. S. F. de Oliveira; N. F. de Barros & R. M. da Silva (Eds.). *Investigação qualitativa em saúde. Conhecimento e aplicabilidade* (pp. 143-160). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Ricardo, L. *et al.* (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática. In: R. Cadima *et al.* (Ed.). *Livro Atas Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: ESECS – IPL, 101-108.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching Student Learning – Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education. The society for research into Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

- Rodrigues, A. L. & Patrocínio, T. (2018). A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior. *Revista FORGES*, 5(1), 33-56.
- Rodrigues, M. A. (2014). Pedagogia criativa e aprendizagem construída. In: J. C Martins *et al.* (Orgs). *A simulação no ensino de enfermagem*. Coimbra: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, 53-64.
- Rodrigues, R.M. & Caldeira, S. (2008). Movimentos na educação superior, no ensino em saúde e na enfermagem. *Rev Bras Enferm*, 61(5), 629-636.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino O saber e o Agir do Professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In: M. R Oliveira (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. (Coleção Educação e Formação). (p. 91-103). Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Baía (Org.). *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Rosário, P. et al. (2005a). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Rosário, P. et al. (2005b). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Rosário, P. et al. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *Eur J Psychol Educ*, 25,411–428. DOI 10.1007/s10212-010-0020-y.
- Rosário, P. S. & Almeida, L. S. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahía (Org.). *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (p. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.

- Rua, M. (2011a). *De Aluno a Enfermeiro – Desenvolvimento de Competências em Contexto de Ensino Clínico*. Loures: Lusociência.
- Rua, M. (2011b). A reflexão como estratégia de desenvolvimento de competências em contexto de ensino clínico. *Documento da conferência na Jornada de educação educativa 2011*. Universidade de Vigo. <https://www.researchgate.net/publication/324759575>.
- Sá, S.E. (2015). *Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: Perspetivas e Práticas*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by teachers. *Higher Education*, 24, 93-112.
- Sandvoll, R. (2014). When intentions meet reality: Consonance and dissonance in teacher approaches to peer assessment. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(2), 118-134.
- Santos, J. & Figueiredo, A.S. (2019). Abordagens Preferenciais ao Ensino: um estudo com professores do Curso de Enfermagem. *Servir*, 60(1-2), 23-29.
- Santos, J. & Pinheiro, M. (2010). Assiduidade às aulas, satisfação com o curso e estratégias de motivação para a aprendizagem em estudantes do ensino superior. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.). *Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas - Atas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 362-370). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. (2008). *Orientações Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior: Contributos para a compreensão da assiduidade às aulas dos estudantes de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Santos, J.; Figueiredo, A. S. & Vieira, M (2018). Rendimento académico em Ensino clínico e frequência às aulas: um estudo com estudantes de Enfermagem. *Revista da UIIPS*, 6(2), 3-12.
- Santos, J.; Figueiredo, A.S. & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 12–17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003217>.

- Santos, P. C. *et al.* (2018). A fisioterapia na promoção da saúde: intervenção na comunidade. *CNaPPES 2018*. Universidade do Minho, 288-296.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–382.
- Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?*. UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Soares, A.M.; Pinheiro, M.R. & Canavarro, J.M. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. DOI: [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606\\_58-2\\_6](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6).
- Soares, D. L. & Almeida, L. S. (2015). Compreender o (in)sucesso escolar na adolescência: A convergência de variáveis pessoais e contextuais. In: G. C. Lemos & L. S. Almeida (Eds.). *Cognição e aprendizagem: Promoção do sucesso Escolar* (pp. 110–137). Braga: EDIPSIEDUC.
- Soares, M. I. (1997). *Da blusa de brim à touca branca. Contributo para a história do ensino de enfermagem em Portugal (1880-1950)*. Lisboa: Educa/Associação Portuguesa de Enfermeiros.
- Sousa, A. B. & Dias, J. H. (2011). Inteligência Emocional e Desempenho Académico em Estudantes do Ensino Superior. *Interações*, 21, 95-124.
- Sousa, D.M. (2013). *Desempenho académico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar*. Tese de Doutoramento. Departamento de Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Letras: Universidade Federal da Paraíba.
- Souto, R. Q. *et al.* (2018). Metodologias de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de discentes de enfermagem. *Rev Rene*, 19:1-8. DOI: 10.15253/2175-6783.2018193408.
- Souza, F.; Costa, A. & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA. In: *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011)*, (pp. 49-56). Braga: Universidade do Minho.

- Stake, R.E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (3ª ed.). (A. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (trabalho original em inglês publicado em 1995).
- Tang, K. & Biggs, J.B. (1996). How Hong Kong students cope with assessment. In: D. Watkins & J. Biggs (Eds.). *The Chinese learner: Cultural psychological and contextual influences* (pp. 159-182). Hong Kong: Australian Council for Educational Research.
- Tavares, C. Z. (2010). Formação em Avaliação como caminho para a profissionalização docente. *Revista Lusófona de Educação*, 59-74.
- Teques, P. & Silva, C. (2013). Efeitos de mediação do comportamento na relação entre a personalidade e o rendimento académico. *Revista da UIIIPS*, 1, 273-286.
- Torres, M. (2012). *Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior - um estudo na Universidade do Porto*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Trigo, M. L. (2012). *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424.
- Trigwell, K. (2001). Judging University Teaching. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 65-73.
- Trigwell, K. (2010). Promoting effective student learning in higher education. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, 4, (pp. 461-466). Oxford: Elsevier.
- Trigwell, K. Prosser; M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.

- Trigwell, K.; Prosser, M. & Ginns (2005). Phenomenographic Pedagogy and a revised Approach to Teaching Inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349-360.
- Valadas, S. T.; Araújo; A. M. & Almeida, L. A. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 4(1), 47-67.
- Vasconcelos, C.; Praia, J.F. & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19.
- Veiga, F. V. (Coord.). (2013). *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Veiga, F. V. et al. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1(1): 441-450.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 23-39.
- Wieman, C.; Perkins, K. & Gilbert, S. (2010). Transforming Science Education at Large Research Universities: A Case Study in Progress. *Change*, 42(2), 7-14.
- Yin, R. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. (6th Ed.). Sage Publications.
- York, T.T.; Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(20), 1-20.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docência Universitaria*, 3(9), 75-98.
- Zabalza-Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria - REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10(1), 17-42. <http://redaberta.usc.es/redu>.
- Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S. & Dorčić, T.M. (2017). *Predictors of university students' academic achievement: a prospective study*. DRU. ISTRA. ZAGREB GOD, 26(4), 457-476. <https://doi.org/10.5559/di.26.4>.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A. Grelha de recolha de dados do Estudo 1**



## **APÊNDICE B. Pedidos de autorização à Escola**

Exma Sr<sup>a</sup> Diretora

da Escola Superior de Saúde de

- Júlia da Conceição Marques dos Santos, Professora Adjunta nesta escola, mestre em Ciências da Educação, a desenvolver o doutoramento na Universidade Católica Portuguesa, na área temática de Enfermagem, área de especialização em Educação em Enfermagem;

- No âmbito do doutoramento pretende estudar as abordagens à aprendizagem realizadas pelos estudantes do ensino superior tendo em vista o sucesso académico. Para a sua consecução é necessário numa primeira fase a realização de um estudo exploratório com a finalidade de identificar a existência de correlação entre a assiduidade dos estudantes do curso de enfermagem - 1º ciclo em contexto de ensino teórico e o desempenho escolar alcançado, nomeadamente no ensino clínico;

- Tem como objetivos (1) identificar o número de faltas dadas pelos estudantes nas diversas Unidades Curriculares em contexto de ensino teórico; (2) conhecer as classificações obtidas quer em contexto de ensino teórico como de ensino clínico.

Para tal, solicito autorização para colheita dos dados relativos ao curso com o código 9500, do 1º ao 4º ano.

Santarém, 28 de agosto de 2014

Exm<sup>a</sup> Senhora Diretora

da Escola Superior de Saúde

Júlia da Conceição Marques dos Santos, Professora Adjunta, a desenvolver o doutoramento em Enfermagem na Universidade Católica Portuguesa vem por este meio solicitar a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> se digne autorizar a recolha de dados relativos às faltas dos estudantes às aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais em todas as Unidades Curriculares que antecedem cada ensino clínico e a classificação obtida em cada Unidade Curricular Estágio nos quatro anos de formação; recolha de dados relativos às Abordagens ao Ensino; recolha de dados respeitantes à opinião de estudantes, professores e enfermeiros cooperantes acerca do desempenho académico dos estudantes em contexto de ensino clínico nos quatro anos de formação do Curso de Licenciatura em Enfermagem, a fim de desenvolver a sua tese de doutoramento intitulada “Desempenho académico dos estudantes de enfermagem em ensino clínico: uma visão integrada de estudantes, professores e orientadores”.

Junta em anexo protocolo de investigação, com os respetivos instrumentos de recolha de dados, o cronograma de atividades, acrescentando que os dados recolhidos serão entregues à escola após conclusão da referida tese.

Pede deferimento

Santarém, 17 de julho de 2017

**APÊNDICE C. Parecer da Comissão de Ética do Instituto de Ciências da  
Saúde da UCP**

**INSTITUTO DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UCP  
COMISSÃO DE ÉTICA**

**Parecer 30/2017**

**Projecto de Investigação  
Assiduidade, abordagens ao ensino e desempenho em ensino clínico  
dos estudantes enfermagem**

**Investigador principal: Júlia da Conceição Marques dos Santos**

**Orientadoras: Prof.<sup>a</sup> Doutora Amélia Simões Figueiredo e**

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Margarida Maria Vieira**

Na sua reunião de 3 de Abril de 2017, a Comissão de Ética do ICS da UCP procedeu à análise, numa perspectiva ética, do Projecto acima referido e chegou à seguinte conclusão.

1. A Comissão hesitou em pronunciar-se sobre este Projecto de Investigação, dado que não incide directamente sobre questões de saúde de pessoas concretas, mas sobre problemáticas de ensino. Contudo, dado que o Projecto implica a presença de um questionário, considerou que pode emitir o seu parecer.
2. A Candidata deveria indicar desde o princípio do relatório que esta Investigação se enquadra num projecto de Doutoramento, o que apenas consta do formulário do pedido de colaboração (p. 6).
3. Falta o parecer das Orientadoras.
4. O formulário do Consentimento Informado resume-se, na página 6, a um pedido de colaboração. Deveria indicar, de modo explícito, que se pede o Consentimento Informado, subjacente a este pedido.
5. O referido formulário deve explicitar a maneira como será garantido o anonimato e assegurada a confidencialidade; por outro lado, é preciso indicar qual será, após a realização da Tese, o destino das respostas originais correspondendo aos dados recolhidos.
6. Na rubrica «Inventário sobre Abordagens e Ensino», p. 8 (além da repetição do tópico nº 9), A Comissão considerou que os tópicos 9 e 11 recorrem ao verbo «passar» que evoca a linguagem falada e deveria ser explicitado de modo mais rigoroso: passar = ter êxito?

7. O tópico 18 recorre a uma linguagem que parece pouco rigorosa: «monitorizar o entendimento modificado dos alunos sobre esta matéria»; será que se quer dizer «verificar os progressos na compreensão e na aprendizagem dos alunos sobre a matéria»?

Lisboa, 24 de Abril de 2017

O Presidente da Comissão de Ética

A handwritten signature in black ink, reading "Michel Renaud". The signature is written in a cursive style with a large initial 'M'.

Michel Renaud

## **APÊNDICE D. Autorização de utilização do IAE**

Cara Júlia Santos,

Obrigada pelo seu e-mail e pelo seu interesse.

Preciso de alguns dias para organizar a informação que pede, tentarei enviar a mesma durante a próxima semana,

Com os melhores cumprimentos,

Betina Lopes

-----

Universidade Aveiro, CIDTFF, Grupo "Ciência, Ensino, Aprendizagem e Sociedade"

[https://www.researchgate.net/profile/Betina\\_Lopes](https://www.researchgate.net/profile/Betina_Lopes)

<https://pt.linkedin.com/in/betina-lobes-3ab36575>

**APÊNDICE E. Questionário de caracterização sociodemográfica e  
profissional e IAE**

## Questionário de caracterização socio demográfica e profissional dos professores

Caro(a) Professor(a)

O meu nome é Júlia da Conceição Marques dos Santos, sou Professora Adjunta na Escola Superior de Saúde de Santarém e encontro-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do Curso de Doutoramento em Enfermagem no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa (ICS – UCP) denominado “Desempenho académico dos estudantes de enfermagem em ensino clínico: uma visão integrada de estudantes, professores e orientadores”. Este projeto é orientado pelas Senhora Professora Doutora Amélia Simões Figueiredo (ICS – UCP).

É com todo o interesse que a convido a participar no meu estudo de doutoramento, onde gostaria que preenchesse o Inventário sobre Abordagens ao Ensino (IAE). O seu preenchimento será um contributo muito importante para conhecer o tipo de abordagem ao ensino utilizado junto dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem.

A sua participação no estudo é inteiramente voluntária, consistindo em aceitar preencher o instrumento de recolha de dados (IAE) sobre os assuntos acima referidos e sendo-lhe garantida a confidencialidade da sua identidade. Com a conclusão do estudo divulgaremos os resultados.

Participante do estudo:

Declara que concorda com o que lhe foi proposto e explicado pela doutoranda que assina este documento, e que consente livre e esclarecidamente em participar no estudo acima mencionado.

---

(Assinatura do participante)

---

Agradeço a sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,

Júlia Santos

[Escola Superior de Saúde de Santarém](#)

[julia.santos@esssaude.ipsantarém.pt](mailto:julia.santos@esssaude.ipsantarém.pt)

[juliamarsantos@gmail.com](mailto:juliamarsantos@gmail.com)

TM: 919044339

- 1. Categoria profissional:**
- Professor Coordenador
- Professor Adjunto
- Assistente

- 2.Grau acadêmico:**
- Doutoramento
  - Mestrado
  - Licenciatura
  - Outro

- 3.Anos de docência:**
- 0-10
  - 11-20
  - 21-30
  - 31-40

- 4.Anos de idade:**
- 20-30
  - 31-40
  - 41-50
  - 51-60
  - 61-70
  - +71

- 5.Sexo:**
- Feminino
  - Masculino

## Inventário sobre Abordagens de Ensino

Este inventário foi desenvolvido para explorar alguns elementos do modo de ensinar do professor universitário num determinado contexto, disciplina ou curso. Isto pode significar que as suas respostas aos itens que se seguem, num contexto, possam ser diferentes das respostas que eventualmente dá em relação à sua forma de ensinar, noutros contextos ou disciplinas. Por este motivo solicitamos que descreva sucintamente o contexto no qual se baseou para responder a este inventário, indicando:

**Unidade Curricular que leciona:**

- Enfermagem I
- Enfermagem II
- Enfermagem III
- Enfermagem IV

Número de estudantes por turma: \_\_

**Outros dados relevantes:**

**TIPOLOGIA DE HORAS de contacto que leciona:**

- Aulas teóricas (T)
- Aulas teórico-práticas (TP)
- Aulas práticas e laboratório (PL)

É Titular da Unidade Curricular

É unicamente Professor a lecionar na Unidade Curricular

Para cada item faça, por favor, um círculo à volta de um dos números (1 a 5). Os números representam as respostas seguintes:

1. Este item foi, raramente ou nunca, verdadeiro para mim nesta disciplina.
2. Este item foi, por vezes, verdadeiro para mim nesta disciplina.
3. Este item foi, em cerca de metade das vezes, verdadeiro para mim nesta disciplina
4. Este item foi, frequentemente, verdadeiro para mim nesta disciplina.
5. Este item foi, quase sempre ou sempre, verdadeiro para mim nesta disciplina.

Por favor responda a todos os itens e não despenda muito tempo em cada um deles, a sua primeira reação é provavelmente a melhor.

|   | Raramente<br>.... ou<br>Nunca | Quase sempre<br>ou<br>Sempre |
|---|-------------------------------|------------------------------|
| 1. Nesta disciplina, os alunos deveriam focar o seu estudo naquilo que eu lhes providencio.   | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 2. É importante que esta disciplina seja totalmente descrita em termos dos objetivos específicos que se relacionam com os itens de avaliação formal.        | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 3. Nas minhas interações com os alunos nesta disciplina, tento desenvolver uma conversa com eles acerca dos tópicos que estamos a estudar                   | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 4. É importante apresentar muitos factos aos alunos, para que eles saibam o que têm de aprender para esta disciplina  | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 5. Reservo algum tempo de aula para que os alunos possam discutir, entre eles, conceitos chave e ideias nesta disciplina                                    | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 6. Nesta disciplina concentro-me em abordar a informação que poderá estar disponível em textos chave e outras leituras                                      | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 7. Encorajo os alunos a reestruturar o conhecimento que possuem tendo em conta a nova forma de pensamento que se gerou acerca do tema que irão desenvolver. | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 8. Nas aulas desta disciplina eu provoco, deliberadamente, debate e discussão.  | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 9. Eu estruturo o meu ensino nesta disciplina para ajudar os alunos a passar nos itens de avaliação formal.   | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 10. Penso que uma razão importante para a realização de aulas nesta disciplina é a de proporcionar aos alunos um bom conjunto de apontamentos.              | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 11. Nesta disciplina, eu providencio aos alunos a informação de que irão precisar para passar nas avaliações formais.                                       | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 12. Eu deveria saber a resposta a qualquer uma das perguntas que os alunos eventualmente me coloquem no decorrer desta disciplina.                          | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 13. Eu proporciono, nesta disciplina, oportunidades aos alunos, para que discutam a sua mudança de compreensão da disciplina.                               | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 14. É melhor para os alunos, nesta disciplina, criarem os seus próprios apontamentos em vez de copiarem os meus.  | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 15. Nesta disciplina, muito do tempo de aula deveria ser usado para questionar as ideias dos alunos.  | 1 2 3 4 5                     |                              |
| 16. Nesta disciplina, o meu ensino foca-se na boa apresentação da informação aos alunos.  | 1 2 3 4 5                     |                              |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 17. Encaro o ensino como uma forma de ajudar os alunos a desenvolverem novas formas de pensamento nesta disciplina.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. No ensino desta disciplina é importante para mim monitorizar o entendimento modificado dos alunos sobre a matéria.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. O meu ensino, nesta disciplina, foca-se em transmitir o que sei aos alunos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. O ensino nesta disciplina deveria ajudar os alunos a questionar a sua própria compreensão da matéria.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. O ensino nesta disciplina deveria incluir o apoio aos alunos a encontrarem os seus próprios recursos de aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Eu apresento material para permitir aos alunos construir informação de base nesta disciplina.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigada!

## **APÊNDICE F. Guião da entrevista**

## CONSENTIMENTO INFORMADO

(Original)

**Título do estudo:** “Desempenho académico dos estudantes de enfermagem em ensino clínico: uma visão dos professores”

Entrevista n.º: \_\_\_\_\_

Caro(a) Professor(a),

É com todo o interesse que o(a) convido a participar no meu estudo de doutoramento, onde gostaria que me relatasse a sua experiência relativamente ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem.

A sua opinião será um contributo muito importante, para melhorar o conhecimento dos fatores que influenciam o desempenho académico dos estudantes quando realizam o ensino clínico; isto é, como é que a assiduidade às aulas (TP e PL) e as abordagens ao ensino, influenciam o desempenho académico em ensino clínico dos estudantes. A sua participação no estudo é inteiramente voluntária, consistindo em aceitar responder a uma entrevista sobre os assuntos acima referidos e sendo-lhe garantida a confidencialidade da sua identidade

Júlia da Conceição Marques dos Santos, professora na Escola Superior de Saúde de Santarém, a frequentar o Programa de Doutoramento em Enfermagem no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa. Contacto pessoal - TM: 919044339.

Obrigada pela sua colaboração.

\_\_\_\_\_  
(Júlia da Conceição Marques dos Santos)

Participante do estudo:

Declara que concorda com o que lhe foi proposto e explicado pela doutoranda que assina este documento, e que consente livre e esclarecidamente em participar no estudo acima mencionado, autorizando, também, que a entrevista seja gravada em suporte magnético (gravador áudio).

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do entrevistado)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tipo:** Semiestruturada.

**Destinatários:** Professores em regime de tempo integral e/ou dedicação exclusiva a lecionar na UC Enfermagem.

Compreender a natureza da relação

**Finalidade:** Conhecer o modo como o desempenho dos estudantes em ensino clínico é influenciado pela assiduidade às aulas, processo de ensino/aprendizagem e avaliação, em contexto de ensino teórico.

**Objetivos:**

- Caracterizar os sujeitos do estudo;
- Conhecer do ponto de vista dos entrevistados, a influência do contexto académico na assiduidade às aulas;
- Identificar o modo como o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, em contexto de ensino teórico, estimula a assiduidade às aulas;
- Identificar o modo como o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, em contexto de ensino teórico, influencia o desempenho em ensino clínico;
- Conhecer do ponto de vista dos sujeitos, as dificuldades que os estudantes apresentam no (início) de cada ensino clínico;
- Identificar se a assiduidade às aulas contribui para diminuir as dificuldades dos estudantes no (início) de cada ensino clínico;
- Identificar fatores facilitadores da assiduidade às aulas;
- Identificar fatores promotores da Abordagem ao Ensino focada no estudante;
- Identificar fatores facilitadores do desempenho académico do estudante em ensino clínico;
- Conhecer o significado de desempenho académico em que os professores se reveem.

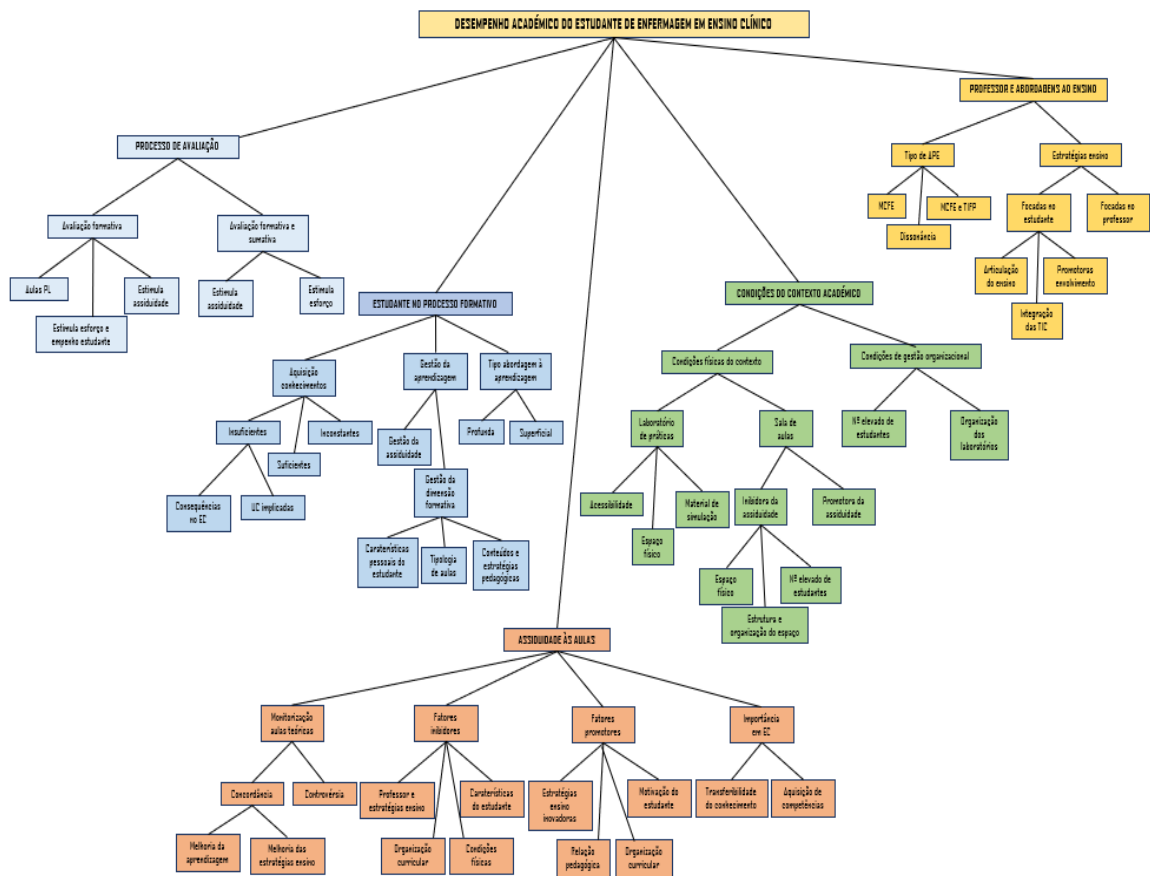
*Após legitimação da entrevista pretendemos conduzir os professores a refletir sobre a assiduidade às aulas, o processo de ensino, aprendizagem e avaliação e o desempenho académico dos estudantes em Ensino Clínico.*

**Tempo médio de realização:** 50 minutos.

| <b>TEMA</b>  | <b>QUESTÕES</b>  |
|--|--|
| <b>Caraterização do entrevistado</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Qual a sua categoria profissional?</li><li>- Quantos anos tem de experiência na Enfermagem?</li><li>- Quantos anos tem de docência?</li><li>- Que tipologia de aulas leciona na UC Enfermagem?</li><li>- Género e idade.</li></ul>   |
| <b>Fatores que influenciam a assiduidade às aulas (contexto, abordagens ao ensino, aprendizagem e avaliação da componente teórica)</b> | <p><b>Caracterização dos laboratórios de práticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- São adequados às aprendizagens necessárias em EC?</li><li>- Se não, o que deveria melhorar?</li><li>- Qual a sua opinião acerca das aulas do tipo PL não serem avaliadas?</li></ul> <p><b>Caracterização do ambiente da sala de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Promove a assiduidade dos estudantes?</li><li>- As práticas pedagógicas influenciam a assiduidade?</li><li>- Como considera a participação dos estudantes (questionam, participam, ativos, passivos, atentos, interessados)?</li><li>- Que tipologia de aulas onde existe maior interesse, participação dos estudantes?</li><li>- Costuma recorrer ao questionamento?</li><li>- Costuma recorrer ao <i>feedback</i> (natureza, distribuição, frequência, ...)?</li><li>- Que formas de trabalho privilegia (exposição, trabalho individual, grupo, ...)?</li><li>- O que poderia mudar para aumentar o envolvimento dos estudantes?</li></ul> <p><b>Caracterização da avaliação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Que tipo de avaliação utiliza nas suas aulas (formativa, sumativa, ...)?</li><li>- Esse tipo de avaliação, estimula a assiduidade?</li><li>- O tipo de avaliação que utiliza, estimula o esforço dos estudantes?</li><li>- Como articula o seu ensino com a avaliação?</li></ul> |
| <b>Assiduidade às aulas e desempenho académico em ensino clínico</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>O que pensa da assiduidade às aulas dos estudantes da atualidade?</b><ul style="list-style-type: none"><li>- O que deveria mudar para estimular a assiduidade?</li><li>- Qual a tipologia de aulas onde existe menor assiduidade?</li><li>- Deveria haver controle oficial da assiduidade às aulas Teóricas?</li></ul></li><li>- <b>A assiduidade às aulas é importante na preparação/desempenho académico em EC?</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Quais as tipologias mais importantes (T, TP ou PL)?</li></ul></li><li>- <b>Os estudantes quando iniciam o EC, possuem conhecimentos teóricos, teórico-práticos e práticos necessários ao desenvolvimento do EC para o qual foram preparados?</b><ul style="list-style-type: none"><li>- No início do EC, os estudantes têm mais lacunas de conhecimentos em que disciplinas?</li><li>- Que consequências poderão advir, quando os estudantes iniciam o EC com défice de conhecimentos?</li></ul></li></ul>   |
|  | <b>Caracterização da Abordagem ao Ensino em Ensino Teórico:</b>  |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Abordagem preferencial ao ensino e sua relação com a assiduidade e preparação para o ensino clínico</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerando a existência de dois tipos de abordagens ao ensino (MCFE e TIFP), em qual delas se revê na sua prática docente?</li> <li>- De que modo, facilita o pensamento crítico, analítico e reflexivo dos estudantes?</li> <li>- Qual é o tipo de abordagem que facilita mais o desempenho acadêmico em EC?</li> </ul> <p><b>- Como articula o ensino teórico com o EC?</b></p> <p><b>- Em Ensino Teórico que fatores dificultam a implementação de abordagens focadas no estudante</b> (falta de tempo, poucas horas para abordar os conteúdos, turmas grandes, metodologias ativas consomem mais tempo letivo,...)?</p> |
| <p><b>Fatores influenciadores do desempenho acadêmico</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que fatores podem ajudar o estudante a ir bem preparado para o EC?</b><br/>(assiduidade, esforço, envolvimento, abordagens ao ensino, pensamento crítico... )</li> <li>- <b>Que fatores do Ensino Teórico podem influenciar negativamente o desempenho acadêmico em EC, identificados logo no início?</b></li> <li>- <b>Como define desempenho acadêmico em EC?</b></li> </ul>   |
| <p><b>Finalização da entrevista</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sugestões de melhoria do processo de ensino, aprendizagem e avaliação do Curso de Licenciatura em Enfermagem.</b></li> <li>- <b>Gostaria de acrescentar algo a esta entrevista, e que não foi questionado?</b></li> <li>- <b>Como avalia este momento?</b></li> </ul>  |

## **APÊNDICE G. Códigos em árvore das dimensões de análise**



## **APÊNDICE H. 100 palavras mais frequentes**

## Desempenho Acadêmico - teste(2)

Emitido por Júlia



100 palavras

| Palavra    | Repetição | Carateres |
|------------|-----------|-----------|
| para       | 829       | 4         |
| Perq       | 576       | 4         |
| Resp       | 572       | 4         |
| estudantes | 563       | 10        |
| mais       | 516       | 4         |
| porque     | 502       | 6         |
| estudante  | 485       | 9         |
| muito      | 475       | 5         |
| ensino     | 456       | 6         |
| como       | 421       | 4         |
| também     | 413       | 6         |
| eles       | 389       | 4         |
| portanto   | 327       | 8         |
| isso       | 319       | 4         |
| aulas      | 309       | 5         |
| avaliação  | 274       | 9         |
| tamos      | 253       | 5         |
| clínico    | 246       | 7         |
| fazer      | 241       | 5         |
| quando     | 240       | 6         |
| vezes      | 232       | 5         |
| isto       | 224       | 4         |
| teórico    | 210       | 7         |
| depois     | 207       | 6         |
| aula       | 192       | 4         |
| está       | 184       | 4         |
| tenho      | 181       | 5         |
| professor  | 166       | 9         |
| trabalho   | 163       | 8         |

| Palavra      | Repetição | Carateres |
|--------------|-----------|-----------|
| práticas     | 160       | 8         |
| estilo       | 160       | 5         |
| acho         | 160       | 4         |
| sempre       | 159       | 6         |
| forma        | 158       | 5         |
| sala         | 157       | 4         |
| multas       | 138       | 6         |
| termos       | 138       | 6         |
| assiduidade  | 136       | 11        |
| penso        | 135       | 5         |
| grupo        | 128       | 5         |
| desempenho   | 125       | 10        |
| prática      | 125       | 7         |
| alguma       | 124       | 6         |
| seja         | 124       | 4         |
| aprendizagem | 124       | 12        |
| essa         | 122       | 4         |
| pode         | 121       | 4         |
| momento      | 121       | 7         |
| aquí         | 120       | 4         |
| contexto     | 118       | 8         |
| aquilo       | 116       | 6         |
| enfermagem   | 114       | 10        |
| facto        | 112       | 5         |
| dizer        | 111       | 5         |
| processo     | 105       | 8         |
| cada         | 105       | 4         |
| alguns       | 104       | 6         |
| alunos       | 104       | 6         |
| minha        | 103       | 5         |
| importante   | 102       | 10        |
| esta         | 101       | 4         |
| exemplo      | 99        | 7         |
| tipo         | 98        | 4         |
| estágio      | 97        | 7         |
| todos        | 96        | 5         |

| Palavra     | Repetição | Carateres |
|-------------|-----------|-----------|
| opinião     | 96        | 7         |
| algumas     | 92        | 7         |
| este        | 92        | 4         |
| coisa       | 90        | 5         |
| académico   | 89        | 9         |
| anos        | 89        | 4         |
| pouco       | 88        | 5         |
| ainda       | 87        | 5         |
| professores | 87        | 11        |
| unidade     | 86        | 7         |
| assim       | 85        | 5         |
| numa        | 85        | 4         |
| estar       | 85        | 5         |
| cuidados    | 84        | 8         |
| mesmo       | 83        | 5         |
| qual        | 82        | 4         |
| aspectos    | 82        | 8         |
| conteúdos   | 82        | 9         |
| horas       | 82        | 5         |
| teóricas    | 81        | 8         |
| agora       | 80        | 5         |
| outro       | 80        | 5         |
| estratégias | 79        | 11        |
| aluno       | 78        | 5         |
| outros      | 78        | 6         |
| coisas      | 77        | 6         |
| curricular  | 77        | 10        |
| perceber    | 77        | 8         |
| bocadinho   | 77        | 9         |
| factores    | 76        | 8         |
| podem       | 76        | 5         |
| frequência  | 76        | 10        |
| lhes        | 76        | 4         |
| nível       | 76        | 5         |
| diferentes  | 76        | 10        |