

A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem no ensino superior à diversidade dos estudantes: Um estudo qualitativo

RESUMO

A heterogeneidade das sociedades atuais e a massificação do ensino superior sublinham a necessidade de o ensino superior de qualidade se adequar à diversidade de estudantes, através da mobilização de estratégias de ensino-aprendizagem integradas no processo de desenvolvimento curricular. Neste contexto, a relevância política das perspetivas de ensino-aprendizagem centradas no estudante ganharam centralidade na Europa, a par da implementação do European Credit Transfer System (ECTS) impulsionada pelo processo de Bolonha. Neste contexto, importa compreender em que medida é que as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas com a implementação dos ECTS se adequam à diversidade de estudantes. Com este objetivo, o presente artigo responde à seguinte pergunta de investigação: Como é que as perceções de estudantes e docentes de duas áreas científicas sobre a implementação dos ECTS refletem uma adequação das estratégias de ensino-aprendizagem à diversidade de estudantes? Com recurso a uma abordagem qualitativa baseada na análise temática dos dados recolhidos, através de grupos de discussão focalizada com estudantes e entrevistas semiestruturadas a docentes, este estudo identifica a importância da relação entre avaliação, conteúdos programáticos e resultados de aprendizagem, mediados por uma relação pedagógica inclusiva, contribuindo para a qualidade das aprendizagens.

Palavras-chave: Créditos ECTS; Ensino superior; Diversidade e qualidade.

Patrícia Gonçalves ⁱ
Universidade do Porto
Portugal .

Amélia Veiga ⁱⁱ
Universidade do Porto
Portugal .

Fernando Remião ⁱⁱⁱ
Universidade do Porto
Portugal .

1. INTRODUÇÃO

A adesão de Portugal ao espaço europeu de ensino superior resultou em mudanças significativas nas instituições de ensino superior europeias, as quais foram obrigadas a lidar com a reestruturação dos critérios de avaliação e com a acreditação dos programas de estudo, visando atender aos padrões

de excelência estabelecidos (Veiga & Amaral, 2009). Para enfrentar estes desafios, de acordo com a Declaração de Bolonha (Ministros da Educação Europeus, 1999), foram implementadas reformas nas estruturas de ensino superior, que têm como objetivos facilitar a mobilidade e a empregabilidade de cidadãos europeus.

Como tal, a adoção de um sistema de créditos tem visado constituir-se como uma garantia do reconhecimento da comparabilidade das qualificações obtidas em países pertencentes ao espaço europeu de ensino superior para fins de acesso a estudos subsequentes e ao mercado de trabalho (European Students' Union, 2020). Estes objetivos políticos estão em linha com a visão preconizada pela Comissão Europeia (2017), que tem vindo a promover a modernização do ensino superior e de sistemas educativos inclusivos que permitam aos estudantes verem as suas competências reconhecidas para os fins enunciados acima.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 42/2005, regulando os princípios do sistema de créditos curriculares, permitiu às instituições de ensino superior portuguesas, no âmbito do exercício da sua autonomia pedagógica, incorporar o sistema de créditos baseado no trabalho do estudante. Apesar dos progressos alcançados, persistem desafios, tais como a exigência de desenvolvimento contínuo nas práticas pedagógicas (Ramos et al., 2012). A contínua implementação do processo de Bolonha demanda mais do que mera conformidade normativa, sendo imprescindível promover uma discussão abrangente e constante acerca dos desafios ainda não superados no novo paradigma de ensino-aprendizagem (Ramos et al., 2012).

Em Portugal, estas questões foram também objeto de reflexão académica, tendo a investigação questionado se as reformas resultantes do Processo de Bolonha, nomeadamente a adoção do sistema de créditos curriculares, se traduziram em mudanças substantivas nas práticas pedagógicas ou se permaneceram essencialmente formais (Veiga & Amaral, 2009). Com efeito, no seio das instituições de ensino superior, os instrumentos preconizados por Bolonha, associados à estrutura de graus, ao sistema de créditos e à definição de resultados de aprendizagem trouxeram para o centro das reformas curriculares uma lógica burocrática e administrativa acentuada, em parte, pelos sistemas de avaliação e de acreditação, contribuindo, assim, para a desmotivação dos académicos no processo de mudança (Neave & Veiga, 2013; Veiga & Neave, 2015).

Nesta senda, o relatório da European Students' Union (2020) refere que, em muitos casos, apesar da implementação formal, monitorizada através dos processos de avaliação e acreditação dos ciclos de estudo, há associações de estudantes que reportaram que os ECTS são calculados de uma forma burocrática, não refletindo o tempo de trabalho real dos estudantes. Os exemplos reportados referem-se a casos em que os ECTS são determinados com base no grau de pertinência que os docentes consideram que uma unidade curricular tem ou na dificuldade sentida pelos estudantes, sem uma ligação prática com o esforço real exigido aos estudantes. Noutros casos, o número de aulas determina o número de ECTS, ou o número de ECTS é determinado dividindo o número de ECTS que devem ser efetuados no final do ano pelo número de unidades curriculares (European Students' Union, 2024). Neste sentido, fomos interpelados a problematizar a implementação dos

ECTS e a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem à diversidade dos estudantes.

Neste processo de adaptação dos sistemas de ensino superior europeus, importa, aqui, sublinhar a diversidade e a heterogeneidade inerentes à massificação do ensino superior em Portugal. Os estudantes do ensino superior são provenientes de diferentes estratos socioculturais, de variados grupos etários e apresentam expectativas e objetivos diferenciados (OCDE, 2022; Santiago et al., 2002). Do ponto de vista político, Bolonha (Lei n.º 49/2005) enfatiza os processos de ensino-aprendizagem que têm como foco o estudante, possibilitando trajetórias flexíveis de aprendizagem de acordo com as suas necessidades, a fim de atingirem os objetivos definidos para determinada unidade curricular ou ciclo de estudos.

Por um lado, o sistema de créditos desempenha um papel fundamental na quantificação da carga de trabalho dos estudantes, ou seja, estabelece a carga de trabalho objetiva como uma referência padronizada e quantificável, baseada no tempo necessário para que os estudantes adquiram competências e alcancem os resultados de aprendizagem (Impola, 2024). Através do sistema de créditos, atribuem-se 60 créditos por ano letivo, correspondendo a uma carga horária total entre 1500 e 1800 horas, o que resulta numa equivalência de 25 a 30 horas por crédito. Essa abordagem promove a comparabilidade, facilita o planeamento curricular, bem como o acompanhamento do desenvolvimento académico dos estudantes.

Por outro lado, a carga de trabalho subjetiva reflete a perceção individual dos estudantes em relação ao esforço exigido. Essa perceção é influenciada por fatores como habilidades pessoais, ritmos de aprendizagem, motivação, complexidade do conteúdo e condições externas, como trabalho ou responsabilidades familiares. Discrepâncias entre a carga objetiva e a carga subjetiva podem originar desafios, como sobrecarga ou subutilização do potencial dos estudantes, afetando a qualidade da aprendizagem e a satisfação académica (Impola, 2024). Quando esta carga de trabalho é considerada elevada pode haver um impacto negativo na saúde dos estudantes e comprometer a aprendizagem, pelo que há recomendações para reduzir a equivalência para 20 horas por crédito, preservando o sistema e melhorando as condições dos estudantes no espaço europeu de ensino superior (Rivadeneyra, 2022).

Com efeito, há estudos que mostram que a carga aumenta ao longo do percurso académico, sem refletir uniformemente a referência oficial do sistema de créditos (Souto-Iglesias & Baeza-Romero, 2018). Há divergências significativas no cálculo da carga de trabalho entre ciclos de estudo com créditos equivalentes, comprometendo a comparabilidade de unidades curriculares e a eficácia do sistema (Rivadeneyra, 2022). Embora o sistema de créditos pretenda promover a mobilidade e comparabilidade entre sistemas de ensino superior, a sua implementação prática requer revisões para assegurar que a carga horária reflita a realidade dos estudantes (Rivadeneyra, 2022; Souto-Iglesias & Baeza-Romero, 2018). Assim, são necessários estudos adicionais para ajustar o sistema às demandas atuais, garantindo uma distribuição de carga mais equitativa e uniforme (Souto-Iglesias & Baeza-Romero, 2018), por exemplo, entre unidades curriculares com créditos equivalentes, no âmbito do plano de estudo, ou de ciclos de estudo com créditos equivalentes. Estas questões destacam a importância de analisar as realidades da

equivalência de horas de trabalho nos diversos sistemas educativos, considerando as demandas efetivas enfrentadas pelos estudantes (Souto-Iglesias & Baeza-Romero, 2018).

Neste contexto, o presente artigo pretende responder à seguinte pergunta de investigação: Como é que as perceções de estudantes e docentes de duas áreas científicas sobre a implementação dos ECTS refletem uma adequação das estratégias de ensino-aprendizagem à diversidade de estudantes?

Este artigo começa, então, por evidenciar como é que as abordagens centradas no estudante, ganhando visibilidade política com o processo de Bolonha, e a massificação dos sistemas de ensino superior europeus encontram os seus fundamentos nas perspetivas veiculadas pela pedagogia inclusiva. De seguida, este trabalho mobiliza a perspetiva do alinhamento construtivo (Biggs, 1996), bem como a necessidade de o projeto curricular integrar, articular e implementar quer o *core curriculum* (conhecimentos e competências socialmente reconhecidas) quer o projeto educativo (especificidades do contexto) (Roldão & Almeida, 2018). A este respeito, Biggs (1996) destaca que a integração, articulação e implementação de um projeto curricular devem visar a consecução de aprendizagens significativas para garantir a qualidade do ensino superior.

Posteriormente, é introduzido o método e os resultados desta investigação são analisados e discutidos, destacando-se os desafios enfrentados na implementação de um sistema de créditos e ressaltando-se a natureza dinâmica e contínua da gestão pedagógica da relação entre horas de contacto e trabalho autónomo do estudante.

2. A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE E A PEDAGOGIA INCLUSIVA

Na literatura, o conceito de ensino-aprendizagem centrado no estudante (O'Neill & McMahon, 2005) pode referir-se à participação do estudante no desenho do seu percurso académico, à aprendizagem ativa (e.g., Higgs & McCarthy, 2005) que envolve os estudantes na sua aprendizagem, através de ambientes mais interativos e dinâmicos ou às alterações de poder na relação entre estudante e docente (e.g. Lea et al., 2003). Estas definições enquadram as reformas empreendidas no âmbito do processo de Bolonha que, ao colocarem em primeiro plano a aprendizagem do estudante, definida em termos de conhecimentos, capacidades e competências adquiridos ao longo do percurso académico, desafiam as instituições de ensino superior a adotar abordagens centradas na pedagogia inclusiva.

De acordo com a Comissão Europeia (2017), um sistema de ensino superior inclusivo deve promover condições adequadas para que todos os estudantes sejam bem-sucedidos. Em consonância, Perrenoud (2001) destaca a necessidade de uma pedagogia diferenciada diante da diversidade dos ritmos de aprendizagem. Neste sentido, as perspetivas da pedagogia inclusiva, bem como as perspetivas da aprendizagem profunda influenciam a criação de um ambiente educativo mais inclusivo e recetivo à diversidade (European Students' Union, 2020). Deste modo, os instrumentos de Bolonha,

como o sistema de créditos, devem ser compreendidos como impulsionadores da aprendizagem centrada no estudante, ao valorizarem a formação realizada e as competências adquiridas (European Students' Union, 2020).

As perspetivas da pedagogia inclusiva assumem que a educação é uma das ferramentas mais poderosas para promover a igualdade e a justiça social (Booth & Ainscow, 2002). No entanto, para contribuir para esta finalidade, é fundamental que os processos incorporem uma abordagem de pedagogia inclusiva que reconheça e valorize a diversidade de estudantes (Nunes & Madureira, 2015). Isso requer a reorganização do ensino para receber todos os estudantes, independentemente da sua origem (Nunes & Madureira, 2015). Com efeito, Perrenoud (2001) salienta que as:

diferenças e as desigualdades extra-escolares – biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de “tratar” as diferenças. (p. 25)

Esta abordagem de reconhecimento das diferenças e das desigualdades afasta-se das explicações tradicionais para o fracasso académico que se baseiam nas características individuais dos estudantes e passa a priorizar a identificação e análise das barreiras que podem limitar a participação e a aprendizagem (Booth & Ainscow, 2002). Neste sentido, a pedagogia inclusiva é uma abordagem educativa que procura garantir que todos os estudantes, independentemente das suas diferenças individuais, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e de qualidade. O papel dos docentes na promoção do envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem é crucial e determinante para a eficácia destas abordagens (Nóvoa, 2009).

De acordo com Booth e Ainscow (2002), a pedagogia inclusiva não se limita apenas a ajustes nas práticas de ensino, mas envolve uma transformação mais ampla nos sistemas educativos, de forma a promover a participação e o sucesso de todos os estudantes. Uma das principais características da pedagogia inclusiva é o *design* universal para a aprendizagem, uma abordagem que procura criar ambientes de aprendizagem flexíveis, capazes de atender às diversas necessidades e aos estilos de aprendizagem dos estudantes (Nunes & Madureira, 2015). O *design* universal reconhece que a diversidade é a norma e não a exceção e, portanto, procura eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento por meio de estratégias pedagógicas flexíveis e diferenciadas (Nunes & Madureira, 2015).

Além do *design* universal, outra abordagem importante na pedagogia inclusiva é a perspetiva crítica que promove o questionamento acerca das estruturas e práticas educativas tradicionais que perpetuam a exclusão e a marginalização de certos grupos de estudantes (Fischman & Sales, 2010). Segundo estes autores, uma pedagogia inclusiva crítica visa promover a consciencialização sobre as desigualdades sociais e construir uma cultura académica que valorize a diversidade. Ao enfatizar a importância dos contextos pedagógico-sociais de entendimento e transformação, as abordagens críticas também apontam para a relação intrínseca entre

as transformações educativas e sociais, mantendo constantemente em vista novos modos de romper com todas as formas de opressão (Fischman & Sales, 2010).

Enquanto algumas abordagens da pedagogia inclusiva se concentram na adaptação de métodos de ensino para atender às necessidades específicas de estudantes, outras enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica e socioeconómica dos estudantes (Stentiford & Koutsouris, 2020). No entanto, a implementação de uma pedagogia inclusiva traz alguns desafios na sua implementação, incluindo a falta de recursos adequados, a resistência institucional à mudança e a necessidade de desenvolvimento académico docente (Stentiford & Koutsouris, 2020).

A pedagogia inclusiva é uma abordagem educativa que procura promover a equidade, assegurando que todos os estudantes tenham acesso igualitário e oportunidades para alcançar o sucesso académico. Por meio dessa perspetiva, as instituições de ensino superior e os docentes podem criar ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem a diversidade dos estudantes, adaptando as suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada estudante.

Do ponto de vista político, estas perspetivas ganharam centralidade no âmbito de Bolonha, na medida em que se reconhece que os estudantes são protagonistas basilares no processo de aprendizagem ao assumirem uma participação ativa na sua formação (European Students' Union, 2020). Em 2018, o Comunicado de Paris (European Higher Education Area) reforçou a ideia da participação de estudantes como um dos princípios fundamentais do processo de Bolonha, tendo em vista que umas das premissas elementares das instituições de ensino superior é cumprir a sua responsabilidade social e contribuir para uma sociedade mais coesa e inclusiva.

Em Portugal, conforme o Decreto-Lei n.º 74/2006, o paradigma de aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências é adotado em substituição ao paradigma de ensino baseado em conhecimentos. De acordo com Freire (2009), “essas competências só poderão ser estimuladas através da compreensão dos conteúdos, e de um ensino-aprendizagem que promova a autorregulação do aluno para aprender” (p. 277). Em concordância com Perrenoud (2008), Freire (2009) adverte que o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes está, muitas vezes, relacionado com as competências do corpo docente. Na linha de Perrenoud (2001), a qualidade da educação é influenciada pela apetência dos docentes de conceber e implementar estratégias de ensino que envolvam ativamente os estudantes no processo de aprendizagem, bem como pela sua aptidão para integrar o uso de tecnologias e fomentar o seu desenvolvimento académico. Neste sentido, estas estratégias favorecem a aquisição e o desenvolvimento das competências dos estudantes, no ensino superior, contribuindo significativamente para a melhoria e qualidade do ensino.

Nesta senda, os representantes dos estudantes europeus (European Students' Union, 2020) propõem que a aprendizagem centrada no estudante englobe uma aprendizagem participativa, que só pode ser alcançada se os estudantes se comprometerem a serem aprendizes ativos. Ainda assim, cabe às instituições de ensino superior envolver os estudantes como (co)construtores dos seus percursos de estudo. Ao assumirem um papel ativo na definição

das suas trajetórias educativas, os estudantes desenvolvem autonomia, pensamento crítico e responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, o envolvimento dos estudantes na tomada de decisões promove a democratização do ensino, conferindo-lhe maior transparência e participação. Neste sentido, a distinção entre abordagens de aprendizagem superficial e profunda (Biggs, 1999) é relevante. A abordagem superficial envolve uma aprendizagem baseada na memorização e na reprodução de informações (e.g., palestras), enquanto a abordagem profunda envolve uma compreensão mais significativa e uma aplicação mais ampla dos conceitos aprendidos (e.g., aprendizagem baseada na resolução de problemas) (Biggs, 1999).

Freire (2009) ao citar Duarte complementa a perspetiva da abordagem profunda, destacando que aprender implica não apenas reter informações, mas também compreendê-las e atribuir-lhes um sentido que permita:

não só, guardar o conhecimento e aplicá-lo em longo prazo, como também, se transformar, no sentido de conhecer a si próprio permanentemente como sujeito corresponsável pelas suas aprendizagens e suscetível às transformações que elas provocam, sejam comportamentais, cognitivas ou afetivas. (p. 277)

As abordagens à aprendizagem conforme delineadas por Biggs (1999) concentram-se principalmente nas estratégias de aprendizagem dos estudantes, em detrimento das estratégias de ensino dos docentes. Para Biggs e Tang (2011), as estratégias de ensino-aprendizagem têm um papel central na qualidade do ensino superior e na prossecução dos resultados de aprendizagem. Assim sendo, os docentes devem ajustar as estratégias de ensino-aprendizagem à diversidade de estudantes (Biggs, 1996), na medida em que “o perfil da população de estudantes que entram e concluem o ensino superior deve refletir a sociedade em geral” (Comissão Europeia, 2017, p. 7). Ainda assim, as abordagens à aprendizagem não são da inteira responsabilidade dos docentes, existindo uma implicação por parte dos estudantes, já que o seu envolvimento é determinante na consecução dos resultados de aprendizagem (Biggs & Tang, 2011).

No contexto de Bolonha, a adoção de uma abordagem curricular centrada no estudante e voltada para o desenvolvimento curricular representa, assim, uma mudança significativa de paradigma na organização das atividades de aprendizagem e nas práticas pedagógicas (Silva et al., 2012). A formação direcionada ao desenvolvimento das competências dos estudantes, conforme preconizado pelos princípios de Bolonha, demanda a utilização de abordagens que promovam a autonomia responsável (Afonso, 2012). Nesta perspetiva, o papel do docente, tal como referem Silva et al. (2012), não se reduz à mera transmissão de conhecimento, assumindo uma função de facilitador, gestor e avaliador de experiências de aprendizagem ativas e pertinentes, com potencial para induzir novos processos de aprendizagem num cenário de aprendizagem ao longo da vida.

2.1. ALINHAMENTO CONSTRUTIVO E A RELAÇÃO ENTRE HORAS DE CONTACTO E DE ESTUDO AUTÓNOMO NO ÂMBITO DO SISTEMA DE CRÉDITOS (ECTS)

As abordagens centradas no estudante e a implementação de um sistema de créditos baseado no cálculo do trabalho do estudante têm influenciado as reformas curriculares e pedagógicas, procurando gerir a diversidade dos sistemas e das instituições de ensino superior nacionais e as culturas das áreas científicas (Veiga, 2015). A gestão desta diversidade tem subjacente diferentes orientações a nível institucional na implementação do sistema de créditos. Os pressupostos e critérios definidos a nível europeu foram transpostos para o quadro legal português (Decreto-Lei n.º 42/2005), orientando as instituições de ensino superior na aprovação dos regulamentos de aplicação do sistema de créditos que, contudo, assumem diferentes interpretações quanto à relação entre horas de contacto e as horas de trabalho autónomo. Assim, o modelo anglo-americano pode ter tido alguma influência na definição das horas de contacto e de trabalho autónomo para o cálculo dos créditos ECTS. Este modelo recomenda que, para cada hora de instrução (e.g., aulas teóricas), o estudante despenda duas horas fora da sala de aula para rever e reforçar os conteúdos que obteve na hora de contacto.

Por outro lado, com a obrigatoriedade da execução do relatório acerca da concretização dos objetivos do processo de Bolonha, com a entrada em funcionamento da A3ES, em 2009, e numa lógica de revisão periódica dos ciclos de estudo promovida pela necessidade de considerar os padrões europeus de garantia de qualidade (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015), os pressupostos em que assenta a definição dos créditos ECTS tem como principal fundamento a avaliação das perceções de docentes e estudantes quanto à correspondência entre a carga média de trabalho necessária e a estimada em ECTS, conferindo um carácter dinâmico à análise contínua da relação entre horas de contacto e trabalho autónomo dos estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, a análise desta relação pode ser vista na perspetiva do alinhamento construtivo (Biggs, 1996), sublinhando a relevância da organização alinhada do ensino, avaliação e resultados de aprendizagem e a integração das estratégias de ensino-aprendizagem no desenvolvimento curricular. Com efeito, é este alinhamento que promove que as estratégias de ensino-aprendizagem e a avaliação dos estudantes se compatibilizem, envolvendo os estudantes no processo de aprendizagem e na prossecução dos resultados de aprendizagem pretendidos. Assim, Biggs (2003) enfatiza o alinhamento construtivo como um elemento-chave da qualidade do ensino superior.

Na perspetiva do alinhamento construtivo, as reformas curriculares e pedagógicas, no âmbito da implementação dos créditos ECTS, assumem, neste estudo, como referenciais: (1) a definição dos resultados de aprendizagem (e.g., conhecimentos, competências e capacidades); a sua articulação com (2) as abordagens centradas no estudante baseadas na aprendizagem ativa, no aprofundamento da aprendizagem e da compreensão, no aumento da responsabilização do estudante pelo seu processo de aprendizagem e na interdependência docente-estudante; bem como (3) a estimativa que é

necessário fazer sobre o tempo do trabalho do estudante.

Portanto, a primeira tomada de decisão dos docentes é refletir sobre quais os resultados de aprendizagem que pretendem que os estudantes obtenham. A segunda, que estratégias de ensino-aprendizagem vão colocar em prática para que os estudantes aprendam. Por fim, qual o método de avaliação a utilizar para saber o quão bem aprenderam.

O alinhamento construtivo começa com a ideia de que o estudante constrói a sua própria aprendizagem por meio de estratégias de ensino-aprendizagem relevantes. Como tal, a função do docente é criar um ambiente de aprendizagem que permita aos estudantes alcançarem aprendizagens significativas. Entretanto, é fundamental que os estudantes assumam um papel ativo na construção de aprendizagem, considerando um processo de aprendizagem autorregulado, que lhes permita desenvolver capacidades para gerir a sua aprendizagem (Perrenoud, 1999).

Em síntese, os objetivos devem ser formulados de maneira clara para orientar a escolha e elaboração dos instrumentos de avaliação mais adequados (Biggs, 2003). Assim, o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos, e a avaliação só será eficaz se estiver alinhada com esses objetivos (Biggs, 1996). Isso permite que os docentes obtenham informações significativas sobre o que cada estudante realmente aprendeu (Fernandes, 2021).

3. MÉTODO

A investigação adota uma abordagem qualitativa e foi realizada em contexto universitário, no setor público, no ano de 2022. A pesquisa desenvolveu-se em conformidade com os princípios éticos da comissão de ética da instituição. Esta investigação contou com a participação de um total de 27 participantes das áreas das ciências da saúde e das ciências sociais e humanas. Antes da implementação de ambas as técnicas, foi assegurada a leitura e assinatura dos termos de consentimento informado, garantindo-se, igualmente, o anonimato dos participantes.

A escolha destas duas áreas científicas resulta do facto de que, nos estudos do ensino superior, as questões relacionadas com a construção da identidade científica são relevantes, uma vez que as disciplinas ou áreas científicas são construídas e desenvolvidas no âmbito de fatores contextuais que marcam os departamentos, as faculdades e as instituições de ensino superior (Becher & Trowler, 2001). Assim, na tipologia desenvolvida por Becher e Trowler (2001), as ciências da saúde correspondem a uma área científica designada *hard-applied*, na medida em que aplicam princípios e metodologias das ciências naturais como a biologia e a química, por exemplo. A produção de conhecimento requer conhecimentos teóricos e técnicos, e a abordagem experimental e a análise quantitativa são basilares.

A aplicação prática do conhecimento é outra característica diferenciadora baseada na interdisciplinaridade, combinando conhecimentos teóricos de diversas áreas científicas com conhecimentos técnicos especializados. Por outro lado, as ciências sociais e humanas correspondem a uma área científica *soft-pure*, uma vez que a produção de conhecimento se baseia nas abordagens interpretativas, o que conduz a um maior debate e diversidade de ideias

sobre a construção da realidade social. Nestas áreas científicas, o foco reside na compreensão do comportamento humano, da cultura, da sociedade e da linguagem, utilizando uma abordagem qualitativa que envolve a recolha e análise de dados no terreno para desenvolver teorias ou padrões (Creswell, 2003).

A investigação recorreu a entrevistas e a grupos de discussão focalizada como principais técnicas de recolha de dados, adotando um formato presencial ou *online*, conforme a preferência dos participantes. As entrevistas tiveram uma duração aproximada de 35 a 55 minutos, enquanto os grupos de discussão focalizada com duração entre 45 e 60 minutos. As entrevistas e os grupos de discussão focalizada foram dinamizados pela pessoa responsável pela recolha e registo sistemático das respostas, permitindo um debate estruturado sobre as temáticas em análise.

Foram conduzidas oito entrevistas semiestruturadas com docentes do ensino superior: quatro com docentes da área das ciências da saúde (dois do género feminino e dois do género masculino) e quatro com docentes da área das ciências sociais e humanas (três do género feminino e um do género masculino). A seleção de participantes foi feita por conveniência.

Quanto aos grupos de discussão focalizada, foram realizados sete no total. Três destes grupos foram conduzidos como pré-teste, com estudantes de duas licenciaturas da área das ciências sociais e humanas, com o objetivo de avaliar se o guião de discussão (perguntas iniciais, questões principais que abordam os objetivos da pesquisa e perguntas finais que permitem reflexões) se adequavam aos objetivos da investigação ou se o guião precisava de ajustes. Posteriormente, foram conduzidos quatro grupos de discussão focalizada, dois com estudantes de um mestrado integrado da área das ciências da saúde (três do género feminino, e um do género masculino) e outros dois com estudantes de uma licenciatura da área das ciências sociais e humanas (três do género feminino, e três do género masculino). No que diz respeito aos participantes, não houve qualquer individualização, uma vez que se pretendia comparar as perspetivas de docentes e estudantes de áreas de estudo diversas.

No processo de análise dos dados, foram consideradas as convergências e divergências nas perceções dos diferentes intervenientes, o que possibilitou uma compreensão aprofundada da implementação do sistema de créditos ECTS e do seu impacto no ensino-aprendizagem. Todos os dados obtidos, tanto nas entrevistas quanto nos grupos de discussão focalizada, foram registados em áudio, transcritos integralmente e submetidos a análise. Os guiões utilizados na condução dessas técnicas foram elaborados com base nos referenciais das reformas curriculares e pedagógicas, tendo como foco as decisões-chave do alinhamento construtivo (ver Tabela 1).

Tabela 1:

Decisões-chave do alinhamento construtivo

- Estabelecer os resultados de aprendizagem pretendidos.
- Promover atividades de ensino-aprendizagem que permitam aos estudantes alcançarem os resultados de aprendizagem pretendidos.
- Delinear uma avaliação que permita verificar o quão bem os estudantes corresponderam ao pretendido.

Fonte: Biggs, 2003, p. 2.

A investigação centrou-se na compreensão da gestão curricular e pedagógica das horas de contacto (aulas) e de estudo autónomo, bem como na identificação dos fatores que influenciam as reflexões sobre os métodos de ensino-aprendizagem e a sua relação com a carga horária e os resultados de aprendizagem. Para tal, como referido anteriormente, foram conduzidas entrevistas com docentes e grupos de discussão focalizada com estudantes, de forma a explorar a perceção dos envolvidos sobre a operacionalização do sistema de créditos ECTS. No âmbito da investigação, foram colocadas diversas questões tanto aos docentes quanto aos estudantes. No caso dos estudantes, inicialmente procurou-se compreender se os participantes estavam familiarizados com o conceito de créditos ECTS e em que circunstâncias haviam tido contacto com essa terminologia. Adicionalmente, questionou-se a relevância do sistema de créditos na organização curricular e no planeamento da carga horária. Outro ponto central foi a análise do grau de atenção dado às fichas das unidades curriculares, visando compreender se estas são efetivamente consultadas e utilizadas como referência no planeamento do tempo de estudo.

Especificamente, foram abordadas questões relacionadas com a relação entre as horas de contacto e o estudo autónomo, investigando a forma como essa distribuição impacta a aquisição dos resultados de aprendizagem esperados. Foi analisado, também, o modo como os métodos de ensino-aprendizagem são selecionados e adaptados em função do equilíbrio entre as diferentes formas de trabalho académico. Além disso, procurou-se identificar quais informações são consideradas mais relevantes pelos estudantes e docentes no contexto do planeamento curricular e da avaliação.

As questões dirigidas aos docentes e aos estudantes diferiram em alguns aspetos, pois cada grupo apresenta perspetivas distintas sobre a operacionalização do sistema de créditos. Enquanto os docentes foram questionados sobre a planificação e a distribuição da carga horária, os estudantes foram inquiridos sobre a sua experiência e perceção da adequação das horas de contacto e do estudo autónomo face às exigências do curso.

Após a recolha de dados, a análise de dados foi realizada através da análise temática (Braun & Clarke, 2006). Foi adotado um processo de análise indutivo, baseado na perceção dos participantes (Braun & Clarke, 2006). A análise temática coloca o conhecimento no centro dos processos de interação social, ressaltando a importância que as interações sociais têm na construção de sentidos por meio do diálogo e da interação com o contexto (Gergen et al., 2007). A análise temática permite ao investigador compreender o sentido que os participantes atribuem a um determinado tema num contexto específico, considerando a linguagem como parte integrante de significado que, por sua vez, é construído socialmente (Braun & Clarke, 2006).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi conduzida com base nas questões formuladas nas entrevistas e nos temas abordados nos grupos de discussão focalizada. Por meio de um processo de análise indutiva, foram identificadas ideias que possibilitaram a definição de quatro temas, a saber: (1) relação pedagógica; (2) avaliação; (3) conteúdos programáticos; e (4) resistência à mudança. A

partir da Tabela 2, podemos observar como a análise das ideias veiculadas nas entrevistas e nos grupos de discussão focalizada deram origem aos quatro temas.

Tabela 2:
Processo de análise temática

Excertos	Ideias	Temas
“a interação dos professores com os alunos durante as aulas é muito importante” (estudante, ciências sociais e humanas)	Interação docente-estudante e as práticas pedagógicas	Relação pedagógica
“essencialmente dessas duas formas, através de testes formativos e, através de relatórios e apresentações que são preparadas fora do tempo de aula” (docente, ciências da saúde) “Não, de todo. Por exemplo, há cadeiras de 3 créditos em que os professores fazem 9 créditos; é algo absurdo a quantidade de matéria. Era para ser muito mais créditos, não os créditos para a matéria, mas a matéria para os créditos. [...] há igualdade para todas as cadeiras, e só muda mesmo nas opcionais, que são de 3 créditos” (estudante, ciências da saúde) “Há muitos professores que julgam que a disciplina é o curso, mas não; a disciplina não é o curso. As pessoas têm de ver que o curso não é à volta deles, mas de tudo no geral” (estudante, ciências sociais e humanas) “O tempo atribuído ao estudo autónomo não é suficiente; é preciso mais” (estudante, ciências sociais e humanas) “Os estudantes do 1.º ano estão exaustos, porque os professores, além de darem o trabalho das horas de contacto, exigem muito trabalho fora das horas. O que, para mim, era importante nessa proposta de unidade curricular que eu fiz era que muito do trabalho fosse feito durante as horas de contacto, ou, para haver uma boa distribuição, teríamos de ter 60 e tal por cento de trabalho autónomo, que é aquilo que é esperado, e 30 e tal por cento de horas de contacto” (docente, ciências da saúde)	Estratégias de ensino-aprendizagem tecnologias e a gestão do tempo	
“Esta relação pedagógica [...] implica questões de linguagem, que implica questões de respeito pela diferença do outro, pela diferença de classe, de género, de orientação, de etnia, do outro, do aluno e da aluna” (docente, ciências sociais e humanas)	Diversidade de estudantes	

“Dar <i>feedback</i> , dar retorno aos estudantes não apenas da nota que obtiveram, mas também do perfil, sem identificar os estudantes do perfil global para eles perceberem como é que se posicionam” (docente, ciências da saúde)	<i>Feedback</i>	Avaliação
“todo esse acompanhamento ao longo das aulas, mas também na avaliação é fundamental e não coaduna com a aplicação de receitas ou fórmulas universais. Temos de pensar no indivíduo, nos grupos e também conta os tempos de aprendizagem se mais iniciais se mais avançados” (docente, ciências sociais e humanas) “aquilo que tenho observado é que os testes formativos regulares permitem, no fundo, reforçar essa metacognição, que é os estudantes perceberem quando estão muito abaixo da média ou quando estão acima da média, e também ajustarem as suas expectativas, terem uma certa validação e reforço positivo dos seus métodos de estudo” (docente, ciências da saúde) “a avaliação sumativa é toda acompanhada por este processo formativo [...], o qual permite que os estudantes tenham a noção daquilo que sabem e não caiam no fenómeno muito comum que é a ilusão de que estão na média [...]. Não é prático desdobrar muitas avaliações sumativas por causa de toda a logística de vigilância. Agora é, de facto, perfeitamente viável desdobrar a avaliação formativa e, por isso, neste momento, tenho a prática de fazer testes formativos todas as semanas, de curta duração, 15 minutos [...]. Limito a avaliação sumativa a dois únicos eventos: um no meio do semestre e outro no final, mas que são todos acompanhados por este processo formativo” (docente, ciências da saúde)	Resultados de aprendizagem	
“Nós temos, por exemplo, uma parte que falta em ..., é a parte prática, nós não temos estágio, nós vamos acabar a licenciatura e ponto. Eu tenho a clara noção que tenho de ir para o mestrado, sem o mestrado em ... é difícil” (estudante, ciências sociais e humanas)	Duração dos ciclos de estudos	Conteúdos programáticos
“um dos problemas graves do ensino foi pôr-se toda a progressão da carreira dos docentes focada na investigação. Portanto, dar aulas é perda de tempo, o mínimo para os estudantes não dizerem mal nos inquéritos pedagógicos” (docente, ciências da saúde)	Articulação ensino-investigação	
“há muito ceticismo em alguns professores em aceitar novas estratégias para a avaliação, ainda estão muito focados em exames e frequências” (estudante, ciências da saúde)	Adaptação dos métodos de avaliação	Resistência à mudança
“Insisto na questão da formação pedagógica: há um certo corporativismo dos professores do ensino superior que os impede de exigir para si próprios e de importar a si mesmos essa formação pedagógica. Era essencial; nós, não a tendo, “andamos às aranhas” muitas vezes ou, então, falhamos como se falha tantas vezes também. Por que é que há formação de professores para o ensino básico e secundário e não há para o ensino superior?! A não ser privilégio de casta, claro. Portanto, é fundamental, confesso” (docente, ciências sociais e humanas)	Desenvolvimento académico dos docentes	

Nota: Elaboração própria.

Relação pedagógica

A construção do tema da relação pedagógica está fundada nas seguintes ideias: interação docente-estudante e as práticas pedagógicas; estratégias de ensino-aprendizagem, tecnologias e a gestão do tempo; diversidade de estudantes e *feedback*.

Em relação à diversidade de estudantes, como podemos constatar na percepção de um docente e de uma docente das ciências sociais e humanas, a relação pedagógica é uma relação que deve estimular o diálogo e respeitar as diferenças ao ter em conta as especificidades dos estudantes. Uma perspectiva condizente com a percepção de estudantes das duas áreas científicas, já que, na percepção destes, as práticas pedagógicas, bem como a interação entre docentes e estudantes são dois dos fatores que mais contribuem para a qualidade do ensino superior. Neste sentido, os estudantes propõem a utilização de tecnologias como estratégia de ensino-aprendizagem, uma vez que o enfoque em estratégias de ensino-aprendizagem muito expositivas é percecionado como uma fonte de desmotivação em relação à aprendizagem.

Na mesma linha, docentes das duas áreas científicas reportam a importância de adequarem as estratégias de ensino-aprendizagem à diversidade de estudantes ao colocarem em prática estratégias de apresentação, de exploração e de aprofundamento de conteúdos, a partir de atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Com efeito, a partir da análise dos dados, a mobilização de tecnologias possibilita uma maior aproximação entre docentes e estudantes, uma melhoria na qualidade das aprendizagens e do ensino superior, a par da gestão do tempo das horas de contacto/estudo autónomo. A este propósito, na literatura (Biggs, 1999; Blumberg & Mccann, 2009; Hailikari, et al. 2022; Treleaven & Voola, 2008; Wang et al., 2013), destaca-se que os resultados de aprendizagem são determinados por uma variedade de fatores, incluindo estratégias de ensino-aprendizagem, abordagens à aprendizagem e avaliação, que, por sua vez, formam um sistema interativo que se influencia mutuamente. Ainda no âmbito do tema da relação pedagógica, o *feedback* aos trabalhos e às avaliações também surge como relevante. Os estudantes das duas áreas científicas salientaram a importância que o *feedback* pode ter na melhoria dos resultados de aprendizagem, uma vez que um acompanhamento mais personalizado permite ao docente compreender quais as dificuldades dos estudantes. No entanto, como ressalta Machado (2021), o *feedback* pode ter efeitos positivos ou negativos nas aprendizagens dos estudantes, dependendo da sua qualidade e relevância. É, então, crucial que os docentes estejam cientes de como os estudantes compreendem e utilizam o *feedback* para melhorar o seu desempenho (Machado, 2021), de modo a garantir o seu impacto positivo nas aprendizagens dos estudantes.

Em suma, a relação pedagógica é estabelecida por meio da interação docente-estudante, das estratégias de ensino-aprendizagem e da utilização de tecnologias, que permitem regular o tempo de estudo autónomo dos estudantes, tendo em conta a importância do *feedback* e a diversidade de estudantes. Na perspetiva da pedagogia inclusiva, a relação pedagógica promove a qualidade da educação, assegurando oportunidades iguais de acesso e sucesso para todos os estudantes, independentemente das suas diferenças individuais (Nunes & Madureira, 2015). Por outro lado, a interação

docente-estudante e a mobilização de tecnologias, valorizando a diversidade dos estudantes, potencia a remoção de barreiras para o acesso ao conhecimento e promove a participação plena de todos, tal como preconizado por Booth e Ainscow (2002). Por conseguinte, as instituições de ensino superior devem promover programas de estudo que contemplem estratégias de ensino-aprendizagem diversas, as quais devem viabilizar a mobilidade social e o desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que devem assegurar o acesso e a conclusão do ensino superior a todos os indivíduos em qualquer etapa da sua vida.

Avaliação

O tema da avaliação está intrinsecamente relacionado com os resultados de aprendizagem, destacando a importância do *feedback* nos processos avaliativos. Na perceção dos estudantes de duas áreas científicas distintas, o *feedback* constitui um elemento central na relação pedagógica, influenciando significativamente a interação entre docentes e estudantes. Essa componente, ao promover uma comunicação mais efetiva, contribui diretamente para a melhoria do desempenho académico dos estudantes e para a qualidade das aprendizagens realizadas (ver Tabela 2).

Neste âmbito, uma docente da área das ciências sociais e humanas aponta a importância da adaptação dos métodos de avaliação quer aos diferentes ciclos de estudo quer às diferentes unidades curriculares, esta adaptação contribui para a melhoria dos resultados de aprendizagem. Surge, assim, a ideia de uma pedagogia diferenciada que, de acordo com Perrenoud (2001), tem em conta a diversidade de estudantes. A este propósito, um docente da mesma área ressalta a ideia de que avaliar um estudante por exame é injusto do ponto de vista social, uma vez que tende a favorecer aqueles que têm uma boa relação com a escrita, não atendendo à diversidade de estudantes. Numa visão mais holística, Perrenoud (2008) destaca que os métodos de avaliação são pouco individualizados, mas ainda assim os estudantes são avaliados individualmente por um desempenho que aparentemente reflete as competências pessoais dos estudantes.

Embora em ambas as áreas científicas a avaliação dos estudantes seja feita a partir de uma avaliação distribuída, na perceção de estudantes das duas áreas a forma como são avaliados e o peso que as componentes de avaliação têm na nota final não refletem os resultados de aprendizagem. No entanto, na perceção de estudantes das ciências sociais e humanas, os trabalhos escritos, ao contrário dos testes, são mais enriquecedores tanto ao nível da aprendizagem quanto ao nível do desenvolvimento de competências. Por sua vez, a preocupação dos estudantes das ciências da saúde não se prende com o facto de serem avaliados por testes, mas mais com o peso que as diferentes componentes de avaliação têm na nota final, uma vez que o teste tem um peso significativo na nota dos estudantes desta área, em comparação com as restantes componentes de avaliação. Esta diferença de perceções relativamente ao modo como são avaliados remete-nos para a ideia da diversidade dos estudantes, que é corroborada por Biggs (1996), realçando que, se os estudantes possuem características únicas e, por isso, aprendem de maneira diversa, há a necessidade de adaptar as estratégias à referida

diversidade (Iturbe-LaGrave, 2018).

Importa, ainda, notar a avaliação formativa mencionada por um docente da área das ciências da saúde como uma estratégia de ensino-aprendizagem. Daí a importância da avaliação formativa que, por um lado, permite ao docente reportar um *feedback* aos estudantes e, por outro, estimular os estudantes a desenvolverem uma metacognição que lhes permite compreender qual o nível de aprendizagem em que se encontram. Uma perspetiva condizente com a de Perrenoud (1999), que entende “como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso” (p. 3). A avaliação formativa e o *feedback* dessa avaliação contribuem para a perceção de estudantes das duas áreas para um melhor desempenho académico e para a qualidade das aprendizagens. A ser assim, a avaliação formativa é uma prática contínua que visa regular e melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes (Fernandes, 2021). Durante o processo de ensino-aprendizagem, os docentes recolhem informações de forma sistemática para ajudar os estudantes a reconhecer o seu progresso e identificar lacunas (Fernandes, 2021).

Neste cenário, Biggs (2003) assinala que os docentes devem ter clareza sobre: o que avaliam; como avaliam; porque avaliam; e quem está envolvido na avaliação. Podemos, então, considerar a importância da avaliação, uma dimensão do desenvolvimento curricular como um dos elementos-chave da implementação do sistema de créditos nas duas áreas científicas. A relevância da avaliação, como sublinhada pelo sistema de créditos, é fundamental para avaliar a competência dos estudantes em relação à carga de trabalho, levando em consideração que esta pode variar à medida que progridem nos seus estudos (Souto-Iglesias & Baeza-Romero, 2018).

O uso disseminado do sistema de créditos ECTS na Europa, para estabelecer a carga horária dos programas de estudo, destaca a importância de analisar se cursos com o mesmo número de créditos resultam em cargas de trabalho similares para os estudantes (Souto-Iglesias & Baeza-Romero, 2018). Essa consideração ressalta a necessidade de examinar a equivalência de horas de trabalho nos sistemas educativos, levando em conta as exigências enfrentadas pelos estudantes. Consequentemente, a implementação eficaz do sistema de créditos requer uma análise detalhada da relação entre horas de contacto, estudo autónomo e avaliação, visando assegurar a qualidade do ensino superior.

Conteúdos programáticos

No que concerne ao tema dos conteúdos programáticos, a duração dos ciclos de estudo, a articulação ensino-investigação, o desenvolvimento académico dos docentes e a adaptação dos métodos de avaliação emergem na análise como ideias principais.

Com efeito, a utilização de estratégias de ensino adequadas à duração dos ciclos de estudo (definida em créditos ECTS), como destacado por uma docente das ciências da saúde, bem como ter em atenção as potencialidades e as dificuldades de cada estudante, como salientou uma docente das ciências sociais e humanas são relevantes, quer para a melhoria das aprendizagens quer para o desenvolvimento académico e profissional dos estudantes,

ao atender à diversidade de estudantes do ensino superior. Relembrando Perrenoud (2008), a qualidade do ensino só é viável se existir a diferenciação possível e desejável do ensino, caso contrário, “não se pode imaginar uma abordagem por competências que não seja facilmente sensível às diferenças” (p. 80).

Embora os conteúdos programáticos sejam cruciais tanto para a formação académica quanto para a prática profissional em ambas as áreas científicas, as suas implicações variam de acordo com a área de estudo. Mais concretamente, na área das ciências sociais e humanas, onde a duração do ciclo de estudos é mais curta (180 créditos), a limitação de créditos pode representar um desafio face à entrada no mercado de trabalho, pois os estudantes podem sentir que não adquiriram conhecimentos suficientes para enfrentar as demandas profissionais. Por sua vez, na área das ciências da saúde, apesar de o ciclo de estudos ser mais longo (300 créditos), os desafios residem no desajuste dos conteúdos programáticos em relação às necessidades práticas da profissão.

Neste contexto, uma estudante e um docente da área das ciências da saúde apontam que, para que haja uma interação satisfatória entre os profissionais desta área e o público com que se relacionam, é necessário desenvolver competências que integrem outras áreas científicas. Em suma, a relevância dos conteúdos programáticos para o desenvolvimento de competências académicas e profissionais dos estudantes aponta para a necessidade de diferenciação pedagógica, já que situações diversas requerem competências diversas (Perrenoud, 2008).

Ainda no âmbito do tema dos conteúdos programáticos, a análise dos dados revelou um potencial desajuste dos conteúdos programáticos face ao tempo disponibilizado para os lecionar. Este cenário parece revelar uma potencial discrepância entre o tempo de contacto e o tempo dedicado ao estudo autónomo, indicando um excesso de carga de trabalho enfrentado pelos estudantes em algumas unidades curriculares. Este desajuste entre as horas de contacto e o tempo de estudo parece estar desfasado do número de créditos atribuídos a determinadas unidades curriculares. Assim, tal como evidenciado na análise das ideias relacionadas com as estratégias de ensino-aprendizagem, tecnologias e a gestão do tempo no tema da relação pedagógica, parece haver uma incongruência entre as horas de contacto/estudo autónomo e o número de créditos atribuídos a determinadas unidades curriculares.

Assim sendo, a análise destas perceções enfatiza a importância que a gestão do tempo tem na perspectiva do desenvolvimento curricular, uma vez que a sobrecarga de trabalho do estudante diante dos conteúdos programáticos, quando existe, é um fator que interfere na qualidade dos resultados de aprendizagem (Biggs, 1996). A adequação da carga de trabalho dos estudantes ao número de créditos atribuídos às unidades curriculares é determinante, já que os créditos, além de definirem a carga expectável de trabalho dos estudantes em cada unidade curricular, a sua adequação possibilita, ainda, a gestão pedagógica das horas de contacto/estudo autónomo. Daí existir a necessidade de alguma flexibilidade por parte dos docentes, no que toca ao reajuste de conteúdos e trabalhos, diante do número de créditos de cada unidade curricular. Por fim, a análise entre áreas científicas revela, na

perceção de estudantes, que a influência que os conteúdos programáticos têm na aprendizagem destes é diversa.

Resistência à mudança

O tema da resistência à mudança baseia-se na ideia de desenvolvimento académico dos docentes e a necessidade de adaptação dos métodos de avaliação. De facto, a dificuldade que alguns docentes e estudantes têm diante da adoção e/ou adequação de novos métodos de avaliação evidencia uma resistência à mudança, o que pode colocar obstáculos à diversidade existente no ensino superior. Na visão de Perrenoud (1999), a avaliação padronizada trata-se de uma avaliação comparativa que evidencia maus ou bons desempenhos, enfatizando uma relação utilitarista com o conhecimento, bem como uma individualização do desempenho académico (Yu & Frempong, 2012). Assim, a capacidade de adaptação à mudança e o reconhecimento de que o contexto formativo pode ter nesse processo sugere a necessidade de mudanças estruturais que considerem a diversidade de estudantes e aprimorem a qualidade do ensino superior. Para tal, é essencial adotar uma prática pedagógica diferenciada que leve em consideração todas as especificidades (Perrenoud, 1999).

A interação entre a avaliação dos estudantes e a reflexão sobre a prática docente é fundamental para melhorar a qualidade da aprendizagem e do ensino, promovendo uma compreensão mais profunda do papel do docente na construção de uma aprendizagem significativa e centrada no estudante (Fernandes, 2021). Para assegurar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, é essencial que as estratégias de ensino e as tarefas de avaliação estejam alinhadas entre si e, ao mesmo tempo, com os resultados de aprendizagem desejados (Biggs & Tang, 2011). Portanto, é crucial que os estudantes tenham acesso a informações sobre o seu desempenho e possíveis áreas de melhoria (*feedback*), permitindo-lhes regular o seu próprio processo de aprendizagem (Machado, 2021).

Conforme indicado na literatura (Biggs & Tang, 2010; Huet et al., 2009), a qualidade do ensino superior pode ser melhorada por meio do alinhamento de objetivos, estratégias de ensino-aprendizagem e tarefas de avaliação, ressaltando que o alinhamento construtivo evidencia não aquilo que o docente vai ensinar, mas o resultado do processo de ensinar e de aprender. Neste sentido, desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que viabilizem níveis de compreensão a todos os estudantes, mediante a adaptação das estratégias de ensino-aprendizagem à diversidade de estudantes, é na perspetiva um dos desafios do ensino superior.

5. CONCLUSÃO

As perceções sobre a implementação dos ECTS refletem que as estratégias de ensino-aprendizagem nem sempre são adequadas à diversidade de estudantes. Por um lado, este estudo revelou que a utilização de tecnologias como estratégia de ensino-aprendizagem poderia ser mais consistente, pois os estudantes de ambas as áreas consideram desmotivadores os métodos de ensi-

no-aprendizagem muito expositivos. A integração de tecnologias no ensino-aprendizagem assume um papel central na transformação das estratégias de ensino-aprendizagem ao torná-las potencialmente mais dinâmicas e menos expositivas. Ferramentas como plataformas de aprendizagem interativas, recursos multimédia e ambientes de colaboração *online* promovem o envolvimento ativo dos estudantes. As tecnologias podem promover a motivação, diversificando os métodos de ensino e permitindo a aprendizagem colaborativa e acesso a materiais variados.

As tecnologias podem, assim, contribuir para uma abordagem centrada no estudante, adaptando os conteúdos às suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Com efeito, as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser adaptadas para envolver os estudantes de forma mais eficaz, levando em consideração as suas preferências e necessidades.

Por outro lado, a pesquisa destaca a diversidade de estudantes como uma questão que deve ser considerada em conjunto com os processos de tomada de decisão do alinhamento construtivo. Sendo assim, as estratégias devem ser flexíveis e capazes de se ajustar para atender às necessidades e características individuais dos estudantes.

No seu todo, as perceções de estudantes e docentes de duas áreas científicas diferentes confluem para a atribuição de importância à interação docente-estudante e para o *feedback* em relação a trabalhos e a avaliações, contribuindo para a qualidade do ensino superior ao atender à diversidade de estudantes. Ao mesmo tempo, as perceções sublinham a relevância que a gestão pedagógica das horas de contacto/estudo autónomo, definidas em termos de créditos ECTS, tem no envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Podemos, então, concluir que, apesar das culturas científicas serem diversas, os desafios que se colocam à integração e envolvimento dos estudantes são partilhados e consensuais.

A relevância do estudo para a gestão pedagógica da implementação dos ECTS destaca que o cálculo do tempo de trabalho do estudante, estando intimamente ligado ao tempo que é necessário para “aprender”, torna a sua estimativa complexa, multidimensional e subjetiva. Sendo o caso, auscultações sobre as estimativas do tempo do trabalho do estudante, de docentes e estudantes, são cruciais, tendo em conta o número de créditos da unidade curricular e a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem, bem como o que é pedido aos estudantes (dentro e fora da sala de aula), no âmbito de um plano de estudos.

Neste sentido, torna-se necessário determinar, por exemplo, quais as aprendizagens que vão ser desenvolvidas durante as horas de contacto e quanto tempo deve ser pedido ao estudante para realizar trabalho autónomo, que pode ocorrer antes ou depois das horas de contacto. Por outro lado, as horas de contacto centradas em atividades de ensino-aprendizagem, tais como aulas teóricas, aulas laboratoriais, aulas teórico-práticas baseadas em atividades, estágios, seminários (com a produção de um trabalho escrito), e a estimativa de horas de estudo autónomo relacionadas com essas atividades são cruciais para a referida adequação.

Neste contexto, o papel dos docentes e a reflexão que fazem do seu trabalho pedagógico são determinantes para a qualidade do ensino superior, uma vez que as distribuições dos créditos nos planos de estudo contribuem

igualmente para a relevância da aprendizagem dos estudantes e para o acolhimento e integração da diversidade de estudantes do ensino superior. Em síntese, as percepções de estudantes e docentes sobre a implementação dos créditos ECTS refletem a necessidade de estratégias de ensino-aprendizagem que sejam flexíveis, centradas no estudante, sensíveis à diversidade dos estudantes e que promovam uma interação eficaz entre docentes e estudantes, além de destacar a relevância da reflexão dos docentes sobre o seu trabalho pedagógico.

Estas conclusões podem orientar a melhoria contínua da qualidade do ensino superior, assegurando que as estratégias de ensino-aprendizagem estejam alinhadas com as necessidades e expectativas dos estudantes, e enfatizam a importância da dimensão pedagógica ao afirmar que a discussão sobre a redução ou aumento das horas de contacto se concentra principalmente nas questões pedagógicas ligadas ao alinhamento construtivo. O desenho e organização curriculares, ao nível das unidades curriculares e dos planos de estudo, não é compatível com uma abordagem técnico-administrativa da distribuição dos créditos nos planos de estudo nem com outras perspetivas que não considerem as abordagens da pedagogia inclusiva.

AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições dos autores: Conceptualização, PG e AV; Metodologia, PG e AV; Validação, PG, AV e FR; Análise formal, PG; Investigação, PG, AV e FR; Curadoria dos dados, AV; Escrita do rascunho original, PG; Escrita das revisões e correções, AV e PG; Supervisão, AV e FR. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é apoiado parcialmente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIIE [projetos n.º UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020, e UID/00167: Centro de Investigação e Intervenção em Educação].

REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. (2012). Para uma conceção alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471–484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200006>

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd Ed.). Open University Press; Society for Research into Higher Education. https://www.researchgate.net/publication/311510700_Becher_T_and_Trowler_P_2001_Academic_Tribes_and_Territories_intellectual_enquiry_and_the_cultures_of_disciplines_2nd_edition_Buckingham_Open_University_PressSRHE

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/bf00138871>

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>

Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *The Higher Education Academy*, 1-4. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/aligning-teaching-constructing-learning>

Biggs, J., & Tang, C. (2010). Applying constructive alignment to outcomes-based teaching and learning. In *Training material for “Quality Teaching for Learning in Higher Education” workshop for master trainers*, Ministry of Higher Education, Kuala Lumpur (pp. 23–25).

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th Ed.). Open University Press; Society for Research into Higher Education.

Blumberg, P., & Mccann, A. L. (2009). Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty. *Journal of Dental Education*, 73(9), 1125-1126. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2009.73.9.tb04801.x>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://index-for-inclusion.org/en/>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706QP0630A>

Comissão Europeia. (2017). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior*. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/1383b270-4544-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-pt>

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Ed.). Sage Publications. <https://cumming.ucalgary.ca/sites/default/files/teams/82/communications/Creswell%202003%20-%20Research%20Design%20-%20Qualitative%2C%20Quantitative%20and%20Mixed%20Methods.pdf>

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Diário da República, Série I-A – N.º 37. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/42-2005-606304>

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República, Série I-A – N.º 60. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>

European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education Area*. European Association of Institutions in Higher Education. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

European Higher Education Area. (2018, May 24–25). *Paris communiqué* [Présentation de conférence]. Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur, Paris, France. <https://ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>

European Students' Union. (2020). *Bologna with student eyes 2020*. European Students' Union. <https://esu-online.org/bologna-with-students-eyes-2020/>

European Students' Union. (2024). *Bologna with student eyes 2024*. European Students' Union. <https://esu-online.org/publications/bwse-2024/>

Fernandes, D. (2021). *Rubricas de avaliação*. Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avaliação.pdf

Fischman, G. E., & Sales, S. R. (2010). Formação de professores e pedagogias críticas: É possível ir além das narrativas redentoras?. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 7–20. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782010000100002>

Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ensaio: Ciências & Cognição*, 14(2), 276–286. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n2/v14n2a19.pdf>

Gergen, K. J., Estrada Mesa, A. M., & Diazgranados Ferráns, S. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica* (A. M. Estrada Mesa & S. Diazgranados Ferráns, Trans.). Ediciones Uniandes. <https://doi.org/10.57784/1992/8050>

Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M., & Postareff, L. (2022). Student perspectives on how different elements of constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/1469787421989160>

Higgs, B., & McCarthy, M. (2005). Active learning: From lecture to field work. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 37–45). All Ireland Society for Higher Education. <https://www.aishe.org/aishe-readings-2005-1-emerging-issues-in-the-practice-of-university-learning-and-teaching-geraldine-oneill-sarah-moore-and-barry-mcmullin-editors/>

Huet, I., Oliveira, J. M., Costa, N., & Oliveira, J. E. (2009). The effectiveness of curriculum: Maps of alignment in higher education. In C. Nygaard, C. Holtham & N. Courtney (Eds.), *Improving students' learning outcomes* (pp. 275–287). Copenhagen Business School Press.

Impola, J. (2024). European credit transfer and accumulation system as a time-based predictor of student workload. *Higher Education Research & Development*, 44(2), 417–430. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2406490>

Iturbe-LaGrave, V. (2018, April 13–17). *Formative assessment and critical self-reflection in the inclusive teaching practices faculty video consultation protocol* [Conference presentation]. American Educational Research Association Annual Meeting, New York, NY, United States.

Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, Série I-A – N.º 166. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Direção-Geral da Educação. https://www.researchgate.net/publication/340940671_Feedback

Ministros da Educação Europeus. (1999, June 18–19). *Declaração de Bolonha* [Declaração em conferência]. Conferência Ministerial de Bolonha, Bolonha, Itália. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf

Neave, G., & Veiga, A. (2013). The Bologna process: Inception 'take up' and familiarity. *Higher Education*, 66(1), 59–77. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9590-8>

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa. <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente.pdf/view>

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>

O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers?. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 27–36). All Ireland Society for Higher Education. <https://www.aishe.org/aishe-readings-2005-1-emerging-issues-in-the-practice-of-university-learning-and-teaching-geraldine-oneill-sarah-moore-and-barry-mcmullin-editors/>

OCDE. (2022). *Resourcing Higher Education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a91a175e-en>

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas* (P. C. Ramos, Trad.). Artmed.

Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, (17), 8–12. http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf

Perrenoud, P. (2008). *Construir as competências desde a escola*. Artmed. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/construir-as-competec%C3%A7oes-desde-a-escola_perrenoud.pdf

Ramos, A., Cruchinho, A., Delgado, F., Ramos, G., Pereira, P., Sapeta, P., & Afonso, P. (2012). A concretização do processo de Bolonha no IPCB. In A. Ramos, A. Cruchinho, F. Delgado, G. Ramos, P. Pereira, P. Sapeta & P. Afonso (Coords.), *A concretização do processo de Bolonha em Portugal: Encontro nacional* (pp. 141–152). Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1765>

Rivadeneyra, J. M. (2022, June 15–17). ECTS, workload, and quality of higher education. In J. Domech (Ed.), *8th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 307–314). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14231>

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Santiago, R., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2002). *O ensino superior aberto a novos públicos*. Fundação das Universidades Portuguesas.

Silva, A. E., Moreira, G. G. O., Tavares, M. I. L. A. S., & Almeida, A. M. B. F. (2012). A concretização do processo de Bolonha na Universidade de Aveiro. In A. Ramos, A. Cruchinho, F. Delgado, G. Ramos, P. Pereira, P. Sapeta & P. Afonso (Coords.), *A concretização do processo de Bolonha em Portugal: Encontro nacional* (pp. 77–88). Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1765>

Souto-Iglesias, A., & Baeza-Romero, M. T. (2018). A probabilistic approach to student workload: empirical distributions and ECTS. *Higher Education*, 76(6), 1007–1025. [10.1007/s10734-018-0244-3](https://doi.org/10.1007/s10734-018-0244-3). <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0244-3>

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>

Treleaven, L., & Voola, R. (2008). Integrating the development of graduate attributes through constructive alignment. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 160–173. <https://doi.org/10.1177/0273475308319352>

Veiga, A. (2015). Análise do sistema de ensino após o processo de Bolonha. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Orgs.), *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior* (pp. 591–606). Almedina.

Veiga, A., & Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), 57–69. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9132-6>

Veiga, A., & Neave, G. (2015). Managing the dynamics of the Bologna reforms: How institutional actors re-construct the policy framework. *Education Policy Analysis Archives*, 23(59). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1891>

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>

Yu, K., & Frempong, G. (2012). Standardise and individualise: An unsolvable tension in assessment?. *Education as Change*, 16(1), 143–157. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.692210>

i CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas;
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0009-0001-6935-702X>
patgoncalves18@hotmail.com

ii CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas;
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-5220-4019>
aveiga@fpce.up.pt

iii UCIBIO/REQUIMTE, Laboratório de Toxicologia, Departamento de
Ciências Biológicas; Faculdade de Farmácia da Universidade do
Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-1382-5119>
remiao@ff.up.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada
para:

Amélia Veiga

E-mail: aveiga@fpce.up.pt

Recebido em 31 de julho de 2023

Aceite para publicação em 04 de fevereiro de 2025

Publicado em 17 de abril de 2026

Adapting teaching-learning strategies in higher education to student diversity: A qualitative study

ABSTRACT

The heterogeneity of contemporary societies and the massification of higher education underscore the necessity for quality higher education to adapt to the diversity of students by mobilising teaching-learning strategies integrated into the curriculum development process.

Under this framework, the political relevance of student-centred teaching-learning perspectives has assumed a central role in Europe, in conjunction with the implementation of the European Credit Transfer System (ECTS) promoted by the Bologna process, to the extent that it matters to understand, the extent to which teaching and learning strategies developed with the implementation of ECTS credits are suitable for student diversity. With this objective, this article seeks to answer the following research question: How do the perceptions of students and professors from two scientific areas on the implementation of ECTS reflect the adequacy of teaching-learning strategies to the diversity of students?

A qualitative approach based on thematic analysis of data collected through four focus groups with students and eight semi-structured interviews with teachers was employed. The findings identify that the relationship between assessment, programme content, and learning outcomes is of great importance. This relationship is mediated by an inclusive pedagogical relationship that contributes to the quality of learning.

Keywords: ECTS credits; Higher education; Diversity and quality.

Adaptation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur à la diversité des étudiants: Une étude qualitative

RÉSUMÉ

L'hétérogénéité des sociétés actuelles et la massification de l'enseignement supérieur soulignent la nécessité pour l'enseignement supérieur de qualité de s'adapter à la diversité des étudiants en mobilisant des stratégies d'enseignement-apprentissage intégrées dans le processus d'élaboration des programmes.

D'autre part, la pertinence politique des perspectives d'enseignement-apprentissage centrées sur l'étudiant a pris une place centrale en Europe, avec la mise en œuvre du système européen de transfert de crédits (ECTS) promu par le processus de Bologne. Il est important de comprendre, dans quelle mesure les stratégies d'enseignement et d'apprentissage développées avec la mise en œuvre des crédits ECTS conviennent à la diversité des étudiants. Avec cet objectif, cet article vise à répondre à la question de recherche suivante : Comment les perceptions des étudiants et des enseignants de deux domaines scientifiques sur la mise en œuvre de l'ECTS reflètent-elles l'adéquation des stratégies d'enseignement-apprentissage à la diversité des étudiants?

En utilisant une approche qualitative basée sur l'analyse thématique des données collectées à travers quatre de discussion avec des étudiants et huit entretiens semi-structurés avec des enseignants, cette étude souligne l'importance de la relation entre l'évaluation, le contenu du programme et les résultats de l'apprentissage, médiée par une relation pédagogique inclusive qui contribue à la qualité de l'apprentissage.

Mots-clés: Crédits ECTS; Enseignement supérieur; Diversité et qualité.