

# ABORDAGENS PREFERENCIAIS AO ENSINO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM

## PREFERENTIAL APPROACHES TO TEACHING: A STUDY WITH TEACHERS OF THE NURSING COURSE

DOUTORANDA EM ENFERMAGEM NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA.  
E.MAIL: JULIA.SANTOS@ESSAÚDE.IPSANTAREM.PT;  
E.MAIL: JULIAMARSANTOS@GMAIL.COM

**Júlia Santos**

PROFESSORA AUXILIAR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA.  
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE.  
E.MAIL: SIMOESFIGUEIREDO@ICS.LISBOA.UCP.PT

**Amélia Simões Figueiredo**

### RESUMO

*A adoção de abordagens ao ensino focadas no estudante promove o envolvimento, pensamento crítico e reflexivo dos estudantes do ensino superior.*

#### *Objetivos:*

*Conhecer o perfil sociodemográfico e profissional dos professores de Enfermagem; identificar as Abordagens Preferenciais ao Ensino no âmbito das Unidades Curriculares Enfermagem, nos quatro anos de formação; identificar diferenças nas*

### INTRODUÇÃO

A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino superior, decorrente das profundas alterações sociais, económicas e tecnológicas, tem dado origem a mudanças marcantes nas Instituições de Ensino Superior. Diversas iniciativas têm vindo a ter lugar, destacando-se a preocupação com uma sólida formação em termos científicos, mas também flexível e inovadora, que possa preparar os estudantes para um contexto de trabalho que se perspetiva de alguma instabilidade e em transformação permanente.

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. Porém, ainda se verificam situações em que os estudantes 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<sup>1,2</sup>.

Nesta perspetiva, Festas<sup>3</sup> defende uma escola, ensino e aprendizagem centrados em saberes contextualizados, alternativos aos conhecimentos académicos que se apresentavam como os principais objetivos da escola tradicional.

*respostas ao Inventário sobre Abordagens ao Ensino em função da caracterização sociodemográfica e profissional docentes.*

#### *Metodologia:*

*Utilizou-se o Inventário sobre Abordagens ao Ensino, versão portuguesa, e o Questionário de caracterização sociodemográfica e profissional.*

#### *Resultados:*

*Verifica-se uma predominância do género feminino e idade entre 51 e 60 anos. A maioria dos professores possui como abordagem preferencial ao ensino a que visa alcançar Mudança Conceptual Focada no Estudante, destacando-se os de idade inferior a 50 anos. Paralelamente, os professores que lecionam aulas Teórico-práticas são os que menos se aproximam das abordagens ao ensino do tipo Transmissão de Informação Focadas no Professor, relativamente àqueles que não as lecionam.*

---

#### **PALAVRAS-CHAVE**

**ABORDAGENS AO ENSINO; ESTUDANTE;  
PROFESSOR; ENFERMAGEM.**

---

#### **ABSTRACT**

*The adoption of student-centered approaches to teaching promotes the involvement, critical thinking and reflection of higher education students.*

#### *Aims:*

*To know the sociodemographic and Professional profile of Nursing teachers; to identify the Preferential Approaches to Teaching within the Nursing Curricular Units, during the four years of formation; to identify differences in the responses to the Inventory on Approaches to Teaching in function of the sociodemographic and Professional characterization of teachers.*

#### *Methodology:*

*The Approach to Teaching Inventory, Portuguese version, and the Sociodemographic and Professional Characterization Questionnaire were used.*

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A aprendizagem constitui uma forma de interagir com o mundo pois, à medida que se aprende, altera a conceção dos fenómenos e interpreta-se o mundo de forma diferente. A aquisição de informação por si só não conduz à mudança, mas sim o modo como se estrutura essa informação. Assim, a educação tem a ver com a mudança conceitual e não apenas com a aquisição de informação, e tem lugar quando: (i) existem objetivos bem definidos; (ii) os estudantes estão motivados; (iii) os estudantes estão comprometidos com a tarefa; (iv) os estudantes trabalham em colaboração e diálogo com os colegas e professores<sup>4</sup>.

Historicamente as abordagens à aprendizagem foram identificadas em estudos qualitativos, e posteriormente operacionalizadas em estudos quantitativos, em particular por Entwistle e Biggs, que exploraram a forma como os estudantes resolviam as tarefas<sup>5</sup>, ou seja, o tipo de abordagens à aprendizagem que utilizavam: (i) abordagem profunda, quando existia tentativa de reconstruir o conhecimento através da compreensão pessoal, e (ii) abordagem superficial, quando existia tentativa de reprodução de informação associada à intenção de satisfazer os requisitos percebidos como mais valorizados pelo professor<sup>6</sup>. Posteriormente foi identificada a (iii) abordagem estratégica<sup>7</sup> ou de alto rendimento<sup>4</sup>, que se baseia na competição e valorização pessoal, em que os estudantes tentam obter as melhores classificações e, para tal, organizam o tempo, o espaço de trabalho e focam a atenção no que é requerido pelo professor.

As funções do professor no ensino superior transportam-nos naturalmente às conceções (modos de pensar) sobre a docência e às estratégias (modos de agir) docentes, tema explorado na linha de investigação em torno do pensamento de alguns pesquisadores. Constituem exemplo os estudos desenvolvidos por Kember e Kwan<sup>8</sup>, e por Trigwell e Prosser<sup>9</sup>, nos quais é estabelecida uma relação entre as conceções de ensino do professor e as estratégias de ensino utilizadas. Prosser, Trigwell e Taylor<sup>10</sup> definiram duas grandes tipologias de abordagens ao ensino: (1) as que têm a intenção de alcançar *Mudança Conceptual sendo Focadas no Estudante* (MCFE), e (2) as que visam a *Transmissão de Informação, sendo Focadas no Professor* (TIFP). Os professores que adotam estratégias de mudança conceitual têm uma abordagem mais global ao ensino do que os professores que utilizam apenas transmissão de informações. Esta abordagem pode parecer diferente quando adotada em diferentes disciplinas, porém, o foco de toda a abordagem profunda constitui a inten-

ção de que o estudante apreenda as ideias e procure significados. Diferentes abordagens ao ensino estão relacionadas a diferentes abordagens para a aprendizagem<sup>12</sup>. Ao adotar uma abordagem do tipo MCFE, os professores possuem uma estratégia centrada 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. A transmissão é considerada necessária, 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<sup>11</sup>. Os mesmos autores relevam que os elementos da abordagem (de transmissão) TIFP estão incluídos na abordagem MCFE, mas os elementos de uma abordagem (centrada no estudante) MCFE não faz parte da TIFP. Devido a esta inclusividade, uma abordagem MCFE é considerada mais global e a abordagem TIFP mais limitada.

Como constatamos, o ensino, a aprendizagem e a avaliação são processos interligados. No modelo de alinhamento construtivo proposto por Biggs<sup>4</sup>, no qual se perspectiva um alinhamento entre os objetivos curriculares, as atividades de ensino e aprendizagem, e as atividades de avaliação, o “*quê*” e o “*como*” aprendem os estudantes, depende em grande medida de como estes entendem o processo de avaliação. No ensino alinhado, a avaliação constitui o principal complemento do ensino e da aprendizagem. Mensurar apenas resultados e produtos de aprendizagens como forma de avaliar o ensino, pode configurar-se como uma grande falácia<sup>12</sup>, pois não informa adequadamente como se operam a aprendizagem e a construção de conhecimentos<sup>4</sup>; o ensino pressupõe mudanças, e aprender significa que algo mudou, e que os estudantes são capazes de compreender ou fazer algo que anteriormente não conseguiam. Neste esteio, são diversos os estudos que referem que a utilização da avaliação formativa e utilização de processos de auto e heteroavaliação estão associadas a melhores aprendizagens<sup>2</sup>. Simultaneamente, a avaliação formativa constitui uma estratégia de inovação pedagógica, que perspectiva o envolvimento constante, consciente e refletido dos estudantes, sendo a modalidade de avaliação que permite e compromete o recurso a procedimentos e instrumentos de avaliação e de autoavaliação diversificados<sup>13</sup>. Diversos autores<sup>4,2,14</sup> referem também que na avaliação formativa se utilizam os resultados como feedback da aprendizagem, de forma a que possa servir para melhorar tanto a aprendizagem dos estudantes como melhorar o ensino.

### *Results:*

*There is a predominance of the female gender and age between 51 and 60 years. The majority of teachers have a preferential approach to teaching that aims to achieve Conceptual Change Focused on the Student, especially those younger than 50 years. At the same time, the teachers who teach theoretical-practical classes are the ones that approach least to the approaches to Teaching-Focused Information Transmission in relation to those who do not teach them.*

---

### **KEYWORDS**

APPROACHES TO TEACHING; STUDENT;  
TEACHER; NURSING.

---

É neste contexto, aliado à escassez de estudos sobre a temática no âmbito do ensino superior, que consideramos relevante conhecer as abordagens ao ensino, que os professores adotam na Educação em Enfermagem.

## MATERIAL E MÉTODO

Este estudo, descritivo e transversal, num paradigma quantitativo, realizado numa Escola Superior de Saúde portuguesa, tem como objetivos: (i) conhecer o perfil sociodemográfico e profissional dos professores a lecionar a Unidade Curricular (UC) Enfermagem, nos quatro anos de formação; (ii) identificar a Abordagem Preferencial ao Ensino (APE) adotada na Educação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, nos quatro anos de formação; (iii) 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.

## PARTICIPANTES

A população acessível era constituída por 35 professores a lecionar a UC Enfermagem nos quatro anos de formação. Contudo, a amostra ficou constituída por 28 participantes, pela incompletude e subsequente anulação de sete questionários. Trata-se de uma amostra de tipo não probabilística e por conveniência.

## INSTRUMENTOS

*1. Questionário de caracterização sociodemográfica e profissional dos professores* - construído pela investigadora principal, de modo a caracterizar o perfil dos participantes do ponto de vista sociodemográfico e profissional.

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 - o Approaches to Teaching Inventory (ATI)*, desenvolvido por Trigwell, Prosser e Ginns<sup>12</sup>, traduzido, validado e adaptado para a população portuguesa por Lopes<sup>15</sup>, com a finalidade de explorar alguns elementos do modo de ensinar do professor universitário 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 que a abor-

dagem ao ensino que visa uma mudança conceitual / abordagem focada no estudante se relaciona com uma abordagem profunda da aprendizagem. Tanto a versão original em inglês, como a portuguesa do IAE, são constituídas por 22 itens. A análise das qualidades métricas efetuadas no estudo de validação 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: (1) APE do tipo MCFE, e (2) APE do tipo TIFP<sup>17</sup>.

Este instrumento é constituído por um conjunto de afirmações (itens), em que metade das afirmações é representativa de uma abordagem ao ensino do tipo MCFE e a outra metade é representativa de uma abordagem do tipo TIFP. 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 APE de um professor é identificada através da média das respostas obtidas ao conjunto das afirmações de cada uma.

## PROCEDIMENTOS

Oficializámos o pedido de autorização de recolha de dados à Direção da Escola e parecer da Comissão de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa. Seguidamente ao pré-teste com três professores, colocaram-se os instrumentos numa plataforma digital. Enviou-se e-mail à população visada com o *link* para preenchimento do instrumento. O consentimento informado era facultado pelo participante no instrumento, sendo assegurado o caráter voluntário da participação, confidencialidade e anonimato.

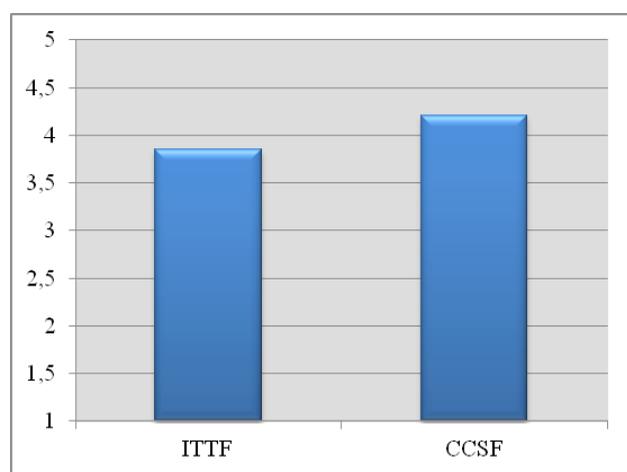
A recolha de informação decorreu entre 26 de outubro e 01 de dezembro de 2017.

Os dados foram sujeitos a análise estatística descritiva e inferencial no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.0. Na análise estatística inferencial foram utilizadas provas estatísticas não paramétricas por se tratar de uma amostra pequena (n=28). Para testar diferenças entre dois níveis de uma variável foi usado o teste *U de Mann-Whitney*, alternativa não paramétrica ao *t-student*.

## RESULTADOS

Relativamente à caracterização sociodemográfica e profissional, a maioria dos professores tem entre 51 e 60 anos (67.9%), 25% têm entre 41 e 50 anos, 3.6% entre 31 e 40 anos, e 3.6% entre os 61 e 70 anos. São do sexo feminino 92.9% e 7.1% do sexo

masculino. Os Professores Adjuntos constituem 96.4% da amostra, e 3.6% os Professores Coordenadores. São maioritariamente mestres (60.7%), 32.1% são doutores e 7.1% licenciados. Dos inquiridos, 60.7% têm entre 11 e 20 anos de docência, 25% entre 21 e 30 anos, 10.7% entre 31 e 40 anos e 3.6% entre 1 e 10 anos. Lecionam na UC Enfermagem I, 21.4% dos inquiridos, em Enfermagem II, 35.7%, em Enfermagem III, 14.3%, e em Enfermagem IV, 28.6%. A maioria tem entre 40 a 50 estudantes (89.3%), os restantes têm entre 50 e 60 estudantes (10.7%). Todos os inquiridos lecionam aulas teóricas (T), 75% leciona também teórico-práticas (TP) e 71.4% práticas e laboratório (PL). São titulares da UC, 17.9% dos respondentes.



**Gráfico 1. Médias na TIFP (ITTF) e MCFE (CCSF)**

Quanto ao IAE, e para obtenção das pontuações de cada subescala, a pontuação de cada sujeito foi dividida pelo número de itens, ficando a variável na métrica da escala de resposta (1 a 5), facilitando assim a interpretação dos resultados, sem alterar o seu significado. A subescala TIFP obtem uma média de 3.85 ( $DP=0.47$ ;  $Md=3.86$ ) e variou entre 2.82 e 4.73. A subescala MCFE registou uma média superior com 4.21 ( $DP=0.40$ ,  $Md=4.27$ ) oscilando entre 3.36 e 5 (Gráfico 1). Para testar as diferenças nas pontuações da TIFP e da MCFE foi usada a prova estatística não paramétrica Wilcoxon Signed Ranks Test, a diferença observada entre as pontuações das subescalas foi estatisticamente significativa ( $z=-3.067$ ,  $p<.002$ ), obtendo a MCFE, em média, pontuações superiores à TIFP. Considerada a proposta de LOPES (2013) de classificar os docentes em função da sua pontuação mais elevada, 71.4% classificam-se na subescala MCFE, 21.4% na subescala TIFP e 7.1% obtiveram pontuação idêntica em ambas as subescalas. A di-

ferença na distribuição dos docentes pelas classificações é estatisticamente significativa ( $\chi^2(2)=19.14$ ,  $p<.001$ ).

Na variável idade existe uma predominância de sujeitos na classe etária 51 a 60 anos, e um reduzido número de sujeitos nas restantes. Para cruzar esta variável com as pontuações obtidas nas subescalas foi recodificada para duas categorias: até 50 anos, que incluiu as três primeiras classes etárias (20-30, 31-40, e 41-50) e que representa 28.6% da amostra; mais de 50 anos que agrega duas classes etárias (51-60 e 61-70) e que representa 71.4% da amostra.

Na subescala TIFP, apesar dos professores com até 50 anos terem obtido uma média superior ( $M=4.09$ ,  $DP=0.34$ ) aos professores com mais de 50 anos ( $M=3.76$ ,  $DP=0.49$ ), a diferença não é estatisticamente significativa ( $U=42.50$ ,  $p=.056$ ).

Na subescala MCFE, os docentes com idade até 50 anos ( $M=4.52$ ,  $DP=0.33$ ) obtêm uma média estatisticamente superior aos docentes com idades acima de 50 anos ( $M=4.09$ ,  $DP=0.37$ ;  $U=30.00$ ,  $p=.011$ ).

Para testar diferenças nas pontuações em função do grau académico não foi considerada a licenciatura por apenas dois sujeitos possuírem este grau. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre mestres e doutores em nenhuma das subescalas.

Para estudar a relevância do número de anos de docência nas pontuações das subescalas foram agregadas as categorias 0 a 10 e 11 a 20 que deram lugar à categoria “até 20 anos”, e as categorias 21 a 30 e 31 a 40 resultaram na categoria “mais de 20 anos”.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as duas categorias de tempo de docência.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas respostas às subescalas em função da UC lecionada.

Os docentes que lecionam aulas TP obtêm uma média ( $M=3.74$ ,  $DP=0.42$ ) significativamente inferior aos que não lecionavam esta modalidade ( $M=4.19$ ,  $DP=0.46$ ) na subescala TIFP ( $U=33.50$ ,  $p=.033$ ).

Relativamente à escala MCFE a diferença não é estatisticamente significativa.

Quanto à lecionação de PL as diferenças não são estatisticamente significativas em nenhuma das subescalas.

O impacto do número de estudantes por turma nos resultados das subescalas não foi estudado por apenas três docentes lecionarem turmas com 50-60 estudantes.

Relativamente à titularidade da UC não são observadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das subescalas.

## DISCUSSÃO

Os resultados desta investigação revelam uma predominância significativa do género feminino, o que corrobora os resultados de estudos realizados<sup>17,18</sup>, significando que a enfermagem constitui, historicamente, um grupo profissional maioritariamente feminino<sup>18</sup>.

A maioria dos professores possui entre 51 e 60 anos de idade, contudo, a grande parte deles tem apenas entre 11 e 20 anos de tempo de exercício profissional na área da docência. Estes aspetos revelam que os inquiridos exerceram outras funções, nomeadamente na área da prática clínica como enfermeiros antes de abraçarem a carreira de pessoal docente.

Na categoria profissional, são Professores Adjuntos 96.4% dos inquiridos, o que corrobora os resultados dos demais estudos<sup>2,17,17</sup>, reflexo do que o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico estabelece.

Relativamente ao grau académico, os participantes são maioritariamente mestres (60.7%), seguidos dos doutores, tal como em outros estudos na área<sup>2,16,17</sup>. Estes resultados podem ser justificados pelo facto de a formação para obtenção do grau de Doutor ser uma formação recente no contexto nacional<sup>18</sup>.

Verifica-se haver um maior número de professores a lecionar na UC Enfermagem II, o que parece estar relacionado com o facto de ser no 2º ano da formação, onde a carga horária da componente teórica é mais elevada<sup>2</sup>.

Relativamente à tipologia de aulas lecionada, verificou-se que a totalidade dos professores leciona aulas T, e a maioria leciona aulas TP e PL. Estes resultados são superiores aos encontrados por Gonçalves<sup>18</sup>, o que pode estar relacionado com o facto de algumas escolas dependerem maioritariamente de professores a tempo parcial<sup>17</sup>.

Quanto aos resultados do IAE, 20 dos 28 professores que integram a amostra possuem uma APE do tipo MCFE, valores superiores aos obtidos por Lopes<sup>15</sup>, que utilizou o IAE como instrumento de recolha de dados. Considerando o ciclo de vida profissional docente de Huberman<sup>19</sup>, e a fase de diversificação, onde os professores se encontram mais motivados e mais dinâmicos, e com maior capacidade de diversificar os materiais didáticos e os modos de avaliação, talvez possamos enquadrar esta franja de professores, maioritariamente de 11 a 20 anos de serviço na área da docência e uma

APE do tipo MCFE, no desafio proposto por Bolonha e às exigências de transformação pedagógica, rumo a um ensino focado no estudante. Contudo, estes resultados parecem revelar um contexto em transição, onde podem ocorrer mudanças a velocidades distintas<sup>21</sup>, pois 6 destes 28 professores referem utilizar uma abordagem do tipo TIFP. No pressuposto de que as abordagens à aprendizagem são responsivas ao contexto, estes professores estão a fomentar a abordagem superficial à aprendizagem, que estimula a reprodução de informação associada à intenção de satisfazer os requisitos percebidos como os mais valorizados pelo professor e pela avaliação, que apela à memorização e reprodução, sem interligação dos conteúdos. Na subescala MCFE, os docentes com idade até 50 anos obtiveram uma média estatisticamente superior aos docentes com idades acima de 50 anos, aspeto que pode estar relacionado com o ciclo de vida profissional docente<sup>19</sup>.

Os professores que lecionam aulas TP obtiveram uma média significativamente inferior aos que não lecionavam esta tipologia de aulas na subescala TIFP, o que pode estar relacionado com a especificidade destas aulas, nas quais o professor utiliza materiais e problemas da vida real, estratégias que concorrem para a compreensão e mudança conceitual do estudante<sup>20</sup>.

## CONCLUSÃO

Este estudo, à luz das abordagens ao ensino, permitiu um maior conhecimento dos professores de Enfermagem, e o modo como concebem e operacionalizam o ensino.

Como podemos constatar, o grupo de professores estudado, maioritariamente feminino, constituído sobretudo por professores adjuntos e mestres, apresenta uma idade elevada que contrasta com o tempo, menor, de exercício profissional na área da docência, mas que demonstra acompanhar as exigências constantes determinadas pelo desenvolvimento societal. De acordo com a revisão da literatura, são estes professores os que manifestam concepções de ensino mais globais<sup>10</sup>; os que mais utilizam práticas de questionamento com os estudantes e lhes fornecem maior feedback<sup>18</sup>; que valorizam estratégias de aprendizagem ativa dos estudantes<sup>15</sup>; são mais motivados, mais dinâmicos e com maior capacidade de diversificação dos materiais didáticos e os modos de avaliação<sup>19</sup>, não deixando, no entanto, de reconhecer a importância de alguns momentos de transmissão de conhecimento no processo de mudança conceptual ou visões do mundo dos estudantes<sup>4</sup>.

Contudo, alguns dos professores possuem uma

abordagem ao ensino que não visa a mudança conceptual do estudante. Para esbater esta dificuldade, os estudos sugerem que estes docentes poderão beneficiar do aprofundamento de conhecimentos no domínio dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como do aperfeiçoamento de competências pedagógicas que lhes permitam desenhar unidades curriculares promotoras de uma aprendizagem orientada para o significado e para a compreensão aprofundada e integrada<sup>9</sup>. Nos Estados Unidos da América já existem comunidades para ajudar os professores com uma APE dissonante (conceção do ensino como mudança conceptual mas com estratégias focadas no professor) ou focada no professor, onde treinam estas competências. Eles referem utilizar práticas pedagógicas inovadoras e focadas no estudante

com maior frequência do que aqueles que não estão inseridos nessas comunidades<sup>22</sup>.

Apesar do tamanho da amostra, emergiu um conjunto de resultados passível de ser refletido na e sobre a prática pedagógica, e de estimular vias de aperfeiçoamento, pois o processo de mudança não é fácil, nem imediato, e exige um esforço acrescido de todos os atores da comunidade académica.

Face à natureza da temática a nível do ensino superior português, pensamos pertinente o desenvolvimento de mais estudos nesta especificidade do ensino superior – Abordagens Preferenciais ao Ensino, utilizando o IAE, que demonstra ser um bom instrumento para caracterização, embora genérica, das concepções e das estratégias de ensino, isto é, das abordagens ao ensino nas quais os professores do ensino superior se reveem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Chaleta, M. E. (2011). *Tutoria de Acompanhamento (Docentes)*. Évora: GPSA.
2. Fernandes, D. et al. (2012). *Uma Avaliação dos Processos de Aprendizagem, Ensino e Avaliação Numa Escola Superior de Enfermagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
3. Festas, M. I. (2015). A aprendizagem contextualizada: análise. *Educ. Pesqui.*, 41, São Paulo, pp. 713-728. Acedido a 13 março 2018 em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507128518>.
4. Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
5. Chaleta, E. & Grácio, L. (2016). Concepções e abordagens: duas dimensões do aprender no Ensino Superior, pp. 223-250. In: Sobrinho, M.; Ennafaa, R. & Chaleta, E. *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria*. Valencia: Editorial Neopatria, C.B, pp. 223-250.
6. Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and distinctive Ways of Thinking*. United Kingdom: Palgrave and Macmillan.
7. Entwistle, N. (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*. Edinburgh: Scottish Academic Press, XV, pp.156-218.
8. Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, pp. 469-490. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>. Acedido em 26 fevereiro 2018.
9. Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), pp. 77-87.
10. Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A Phenomenographic study of academics' conception of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, pp. 217-231.
11. Trigwell, K; Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic Pedagogy and a revised Approach to Teaching Inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), pp. 349-360.
12. Franco, M. A. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, 41(3), São Paulo, pp. 601-614. Acedido a 13 março 2018 em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>.
13. 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.
14. Borralho, A. et al. (2013). Caracterização do Ensino, da Avaliação e Aprendizagens numa Universidade Portuguesa: Um estudo na Área Científica da Saúde. In: Membiela, P.; Casado, N. & Cebreiros, M. I. (Eds.). *Investigaciones en el contexto universitario actual*. Ourense: Educación Editora, pp. 299-303. Acedido a 26 fevereiro 2018 em: <http://hdl.handle.net/10174/17725>.
15. Lopes, B. S. (2013). *Abordagens ao Ensino e Práticas de Questionamento no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
16. Chaves, M. (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: Universidade de Coimbra.
17. Figueiredo, A. S. (2014). *Missionários, Conservadores e Visionários: Modos de ser Professor*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
18. Gonçalves, C. A. (2012). *Conhecimento profissional e profissionalidade docente em enfermagem. O contributo do pensamento docente*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
19. Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora, pp.31-61.
20. Blackburn, G. (2015). Innovative eLearning: Technology Shaping Contemporary Problem Based Learning: A Cross-Case Analysis. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(2), pp. 1-17.
21. Torres, M. F. (2012). *Modos de trabalho pedagógico e de Avaliação da aprendizagem no ensino superior - um estudo na Universidade do Porto*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
22. 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), pp. 232-250.