



**Da aprendizagem ao sucesso académico:  
A perspetiva dos estudantes do Ensino  
Superior**

**Alexandra R. Costa<sup>1</sup>, & Amélia Caldeira<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> CIETI/Instituto Superior de Engenharia do Porto, P. Porto, Portugal.

<sup>2</sup> LEMA/SYSTEC/Instituto Superior de Engenharia do Porto, P. Porto, Portugal.

## Introdução

A aprendizagem é o maior determinante do desenvolvimento humano. A forma como aprendemos influencia o curso do nosso desenvolvimento pessoal, profissional e social (Kolb & Kolb, 2005). Ainda que aprendizagem e ensino possam ser fenómenos perfeitamente dissociáveis, a aprendizagem formal, em contexto escolar, resultante da relação estabelecida entre professor e aluno assume considerável importância atendendo a que consiste na resposta planeada às exigências do próprio processo de aprendizagem (Santos, 2001).

No ensino superior (ES) o estudo da aprendizagem não poderá ser dissociado da fase de desenvolvimento do estudante. O ingresso no ES acontece habitualmente numa fase de entrada do estudante na vida adulta e, como tal, acompanhada por processos de desenvolvimento social e emocional com interferência na vida do estudante e na forma como este se envolve na aprendizagem (Almeida et al., 2018). Confrontado com diferentes métodos de ensino, novos contextos, necessidade de aquisição de competências que lhe permitam fazer face às mudanças a que está sujeito e com a gestão das suas próprias expectativas frequentemente demasiado elevadas, muitos estudantes sentem necessidade de fazer alterações e adaptações ao seu próprio processo de aprendizagem (Almeida et al., 2018; Costa et al., 2016). Face a estas necessidades, os estudantes desenvolvem várias abordagens à aprendizagem, intimamente associadas às condições do contexto em que estão integrados.

Independentemente da abordagem escolhida, no contexto do ES a aprendizagem autónoma e eficiente é um objetivo que todo o estudante pretende atingir e que todo o docente aprecia nos seus alunos. Não obstante, nem sempre é conseguida, nomeadamente numa fase inicial do percurso no ES. Na Europa, e em particular em Portugal, a declaração de Bolonha introduz um novo paradigma de ensino assente, essencialmente no trabalho autónomo e orientado dos estudantes.

Neste capítulo abordaremos a visão dos estudantes em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Começaremos por tratar os desafios da sua transição para o ES e o envolvimento académico dos estudantes. Destacaremos as abordagens dos estudantes à aprendizagem e aos processos de

autorregulação da aprendizagem. Assumindo que as variáveis contextuais desempenham um papel importante na relação dos estudantes com a aprendizagem, referiremos o seu papel, destacando a influência dos docentes, nomeadamente na utilização de estratégias de ensino/aprendizagem que permitam a capacitação dos estudantes.

### **Ingresso no Ensino Superior**

A entrada no ES é precedida por um período de grande investimento nos estudos, incertezas e elevadas expectativas. No entanto, apesar do esforço que os estudantes empreendem para garantirem uma vaga no curso e/ou Instituição de Ensino Superior (IES) pretendidas, surpreendentemente as IES nem sempre são capazes de fornecer a estimulação pessoal, social e intelectual necessária para manter todos os alunos ativamente envolvidos. Muitos acabam por abandonar os seus cursos antes de os poderem concluir; outros, persistindo, vão demonstrando sinais de desmotivação e mesmo de tédio percebidos na forma como se envolvem com as tarefas escolares e com a própria vida académica (Sharp et al., 2020).

Os sinais de tédio académico são facilmente perceptíveis no contexto da sala de aula e incluem sonolência, falta de atenção, conversas com os colegas, “corpos derretidos” nas cadeiras, olhares vagos e distantes entre outros (Sharp et al., 2020). As razões destes comportamentos têm sido amplamente estudadas e são de natureza diversa. Nos últimos anos as distrações digitais associadas com o uso dos telemóveis, redes sociais e internet têm emergido como grande fonte de preocupação (Sharp et al., 2020).

Como facilmente se antecipa, este não é um problema de causa única. Na verdade, outros fatores contribuem para a falta de entusiasmo dos estudantes com o ES, começando pelo próprio processo de transição para o ES. Ultrapassado todo o investimento feito no sentido de conseguirem uma vaga no curso e/ou IES pretendidos, o estudante tende a elevar as suas expectativas a níveis que poderão ser exagerados face à realidade posteriormente encontrada nas IES. Stern, nos anos 60, designou este fenómeno como “Mito do Caloiro” (Almeida et al., 2018; Costa et al., 2016; Diniz et al., 2016; Stern, 1966)

Na verdade, a realidade com que os estudantes se confrontam nos novos cursos é frequentemente subavaliada face às expectativas que tinham

desenvolvido. Desta forma, surgem dificuldades de adaptação ao novo contexto e problemas de envolvimento acadêmico. O interesse pelo estudo do envolvimento dos estudantes no ES tem vindo a crescer em virtude das evidências que se têm vindo a encontrar da sua relação com o sucesso académico, aspirações académicas, persistência e decisão de conclusão dos graus académicos e com o bem-estar dos estudantes (Costa & Maroco, 2017; Ketonen et al., 2019; Salanova et al., 2010). Este envolvimento não se refere única e exclusivamente àquele manifestado pela participação do aluno em atividades académicas, sociais e extracurriculares que acontecem na escola ou que com esta estão relacionados, o designado envolvimento comportamental, mas também ao envolvimento emocional refletido pelas reações positivas e negativas face aos professores, colegas e exigências da instituição, nomeadamente em relação ao curso e códigos de conduta, criando laços com o contexto e colegas, e a vontade para realizar o trabalho académico exigido; e ao envolvimento cognitivo manifestado pelo investimento e vontade de fazer os esforços necessários para a compreensão e interiorização de ideias complexas e competências com elevado grau de dificuldade (Costa & Maroco, 2017; Fredricks et al., 2004).

O envolvimento académico refere-se, assim, a um estado afetivo, persistente e generalizado que é positivo e relacionado com o desempenho académico e pode ser relativamente estável ao longo do tempo (Ketonen et al., 2019; Salanova et al., 2010). Neste sentido, é compreensível que esta variável produza efeitos positivos e persistentes no tempo que podem inclusive ultrapassar o próprio contexto académico (Ketonen et al., 2019). Acresce, ainda, que a investigação tem demonstrado que o envolvimento está significativamente associado à motivação na medida em que os estudantes mais envolvidos atribuem alto valor ao estudo, atingem melhores resultados académicos e têm maior probabilidade de terminar os seus graus académicos (Costa & Maroco, 2017; Ketonen et al., 2019). Assim sendo, é importante que as IES reflitam e definam estratégias que promovam esta ligação dos estudantes com os cursos, as escolas e os próprios colegas. Estas ligações ficaram muito fragilizadas pela recente realidade pandémica que retirou os estudantes das instituições e os afastou fisicamente dos colegas e professores.

## A visão dos estudantes do ES sobre a aprendizagem

Ao longo das últimas décadas vários autores tentam dar resposta à questão de como os estudantes do ES conceptualizam a sua própria aprendizagem. A razão do interesse tão alargado pela temática prende-se com a crença de que as concepções dos alunos sobre as suas tarefas académicas definirão, em grande medida, a natureza da sua experiência e a forma como abordam o estudo e se envolvem com o material e as matérias (Alsayed et al., 2021; Alt et al., 2023; Google et al., 2023; Minasian-Batmanian et al., 2006; Smarandache et al., 2022; Takase & Yoshida, 2021; Trigwell & Ashwin, 2006). Baseados numa longa investigação Marton e Saljo (2005) descreveram duas abordagens à aprendizagem que designaram por nível de processamento superficial e nível de processamento profundo. No primeiro nível, os estudantes percebem as atividades como imposições externas, tendem a completar as tarefas com o menor grau de envolvimento possível e estão motivados por fatores extrínsecos, procuram gastar o mínimo de energia possível, recorrendo simplesmente à memorização sem se preocuparem com a compreensão dos conteúdos. Por outro lado, aqueles que adotam uma abordagem profunda de aprendizagem, apresentam-se intrinsecamente motivados para aprender, utilizando estratégias que maximizam a compreensão e a aplicação dos conhecimentos à realidade (Marton & Säljö, 2005; Mcloone & Oluwadun, 2014; Trigwell & Ashwin, 2006). Svensson (2005), paralelamente, procurando também perceber a natureza do processo de aprendizagem e partindo dos resultados obtidos pelos estudantes, chegou à conclusão de uma relação dicotómica dos estudantes com o estudo, embora com designações bastante diferentes. No seu caso, referiu-se a duas abordagens cognitivas a que atribuiu a designação de holística e atomística (Marton & Säljö, 2005; Mcloone & Oluwadun, 2014; Svensson, 2005). De acordo com a perspetiva de Svensson, o que diferencia as abordagens à aprendizagem é a distinção entre a preocupação em organizar o conteúdo do estudo num corpo global bem organizado ou simplesmente ficar pela ordenação de conteúdos e o seu agrupamento em diferentes partes (Marton & Saljo, 2005; Svensson, 2005).

Na verdade, Svensson (2005) e Marton e Säljö (2005) usaram o termo "abordagem" para descreverem um processo dicotômico de aprendizagem, muito embora os autores se tenham focado em aspetos diferentes da realidade do processo de aprendizagem, o que, conseqüentemente resultou também em categorias com designações diferentes (profundas/superficiais ou holísticas/atomísticas). Em síntese, a primeira dicotomia (superficial/profunda) enfatiza aspectos referenciais das experiências dos estudantes - sua busca por significado da aprendizagem ou simplesmente a memorização dos conteúdos - isto é, concentra-se na resposta à questão "o que aprendem os estudantes?", enquanto que a segunda perspectiva se concentra nos aspetos organizacionais da aprendizagem, na forma como os estudantes organizam os conteúdos, ou seja, procurando resposta para a questão "como aprendem os estudantes?". Embora esta separação analítica do aspecto referencial ("o que"), que é o cerne da dicotomia superficial/profunda, e o aspecto organizacional ("como"), que é o cerne da distinção atomística/holística, permaneça profundamente significativa, a proximidade conceptual e empírica entre estas duas perspectivas leva os autores a considerar mais correto falar sobre abordagens superficiais/atomísticas e profundas/holísticas da aprendizagem (Marton & Saljo, 2005).

A investigação tem vindo a demonstrar que existe relação entre as abordagens adotadas pelos estudantes e a sua perceção em relação ao meio de aprendizagem, assim como com as concepções da aprendizagem e o desempenho do estudante nas tarefas de avaliação (Alsayed et al., 2021; Google et al., 2023; Richardson, 2005; Smarandache et al., 2022; Takase & Yoshida, 2021). O nível de processamento superficial está geralmente associado com baixo nível de compreensão e baixos desempenhos académicos enquanto que o nível profundo de aprendizagem aparece associado a um nível de compreensão mais profundo dos conteúdos e, conseqüentemente, a melhores desempenhos (Mcloone & Oluwadun, 2014; Trigwell & Ashwin, 2006). Por outro lado, a opção por uma destas abordagens à aprendizagem parece também estar relacionada com concepções da aprendizagem que os estudantes foram desenvolvendo anteriormente à sua entrada no ES. Por exemplo, experiências anteriores muito focadas na reprodução ou na memorização para

os testes e exames poderão conduzir ao privilégio de abordagens ao estudo mais superficiais (Google et al., 2023).

Marton e Saljo (1997) defenderam ainda que os alunos que descreviam o uso de concepções de aprendizagem mais sofisticadas ou inclusivas, eram mais propensos a adotar também uma abordagem profunda à aprendizagem do que aqueles que concebem a aprendizagem de uma forma limitada, recorrendo à memorização para conseguir aprovação nos exames. Assim sendo, os alunos que percebem o ensino como uma forma positiva de desenvolver competências úteis e importantes para a sua vida têm uma maior probabilidade de adotar uma abordagem profunda da aprendizagem, enquanto os alunos que se focam mais na carga de trabalho que lhes é imposta e que cedo percebem que a aprendizagem é avaliada de uma forma mecânica têm maior probabilidade de adotar uma abordagem mais superficial ao estudo (Trigwell & Ashwin, 2006).

Entwistle (1987) introduz uma terceira abordagem à aprendizagem designada de abordagem estratégica na qual o estudante, imbuído de uma intenção de obter o melhor resultado possível, organiza o seu tempo e a aprendizagem a partir da previsão e do conhecimento que tem acerca dos métodos de avaliação utilizados pelos professores recorrendo, por exemplo, à análise dos exames de anos anteriores e tentando identificar o tipo de questões mais habituais. Os estudantes que utilizam esta abordagem estratégica podem mover-se entre a abordagem superficial e profunda dependendo desta previsão que fazem da avaliação a que estarão sujeitos. Nesta perspetiva, a abordagem que os estudantes têm da aprendizagem não é fixa, mas depende do contexto, da motivação e do estilo cognitivo do estudante (Mcloone & Oluwadun, 2014).

Num estudo realizado em 2010 com uma amostra de 566 estudantes portugueses, Valadas e colaboradores (2010) procuraram identificar as abordagens ao estudo dos estudantes portugueses do ES. Os resultados mostraram uma estrutura fatorial dividida em três fatores, consistente com a conceptualização e os resultados obtidos por estudos anteriores. Assim, não obstante as diferenças culturais em relação aos estudos originais realizados no Reino Unido, as dimensões encontradas foram similares dividindo-se em três abordagens distintas: profunda, superficial e estratégica (Valadas et al., 2010).

Apesar da importância desta conceptualização do processo de aprendizagem dos estudantes, ela não deixa de ser alvo de críticas. Na verdade, é fácil utilizar esta dicotomia de forma redutora e classificar a abordagem dos alunos como superficial ou profunda esquecendo-se que estas diferentes abordagens do estudante representam a resposta que este dá quer a si próprio como aluno, quer ao conteúdo académico específico em que está a estudar, quer às exigências percebidas do contexto de aprendizagem (Bliuc et al., 2011; Marton & Saljo, 2005; Richardson, 2005). Por outro lado, embora, numa abordagem superficial, o estudante tende a centrar-se na memorização com a intenção de reprodução do material aprendido, de uma forma fiel, sem elaboração própria, numa abordagem profunda da aprendizagem a memória tem também um papel fundamental, nomeadamente como precursora da compreensão do material ou, mais tarde, como forma de fortalecimento da compreensão dos conteúdos aprendidos (Entwistle & Entwistle, 2005; Marton & Saljo, 2005). Na verdade, apesar de, teoricamente, a abordagem profunda parecer mais eficiente, a investigação demonstra que não existem evidências que os estudantes do ES avancem no sentido de desenvolverem uma abordagem profunda (Alsayed et al., 2021; Asikainen & Gijbels, 2017)

É também importante ter em consideração que existem condicionantes que podem levar à desmotivação dos alunos para enfrentarem as tarefas académicas com uma abordagem profunda, referimo-nos por exemplo à imposição aos estudantes de prazos apertados para a concretização das atividades e à utilização de tipologias de avaliação mais centradas na reprodução mecânica da informação com pouco espaço para a elaboração e discussão dos conceitos e matérias (Marton & Saljo, 2005; Trigwell & Ashwin, 2006). A revisão da literatura parece apontar para a ideia de que uma abordagem profunda à aprendizagem conduz, também, a uma profunda compreensão dos conteúdos em estudo (Marton & Saljo, 2005; Mcloone & Oluwadun, 2014); contudo, a opção por uma abordagem profunda exige tempo e uma disponibilidade interior que possibilite a reflexão, pelo que os alunos têm de ser auxiliados a definir soluções de compromisso entre os seus focos de interesse escolares e de divertimento, e têm que ter prazos realistas para a apresentação de trabalhos ou para as datas de realização de testes de avaliação (Kyndt et al., 2011; Marton & Saljo, 2005; Trigwell & Ashwin, 2006). Assim, a

opção por uma abordagem profunda inicia-se no contexto de sala de aula também com intervenção e apoio do professor e dos métodos de ensino por este utilizados (Marton & Saljo, 2005). A investigação tem vindo a demonstrar que o ambiente de ensino-aprendizagem tem um efeito nas abordagens dos alunos à aprendizagem, não sendo estas independentes do contexto em que os alunos estão inseridos (Asikainen & Gijbels, 2017; Smarandache et al., 2022). Os investigadores têm analisado a confluência de diversas variáveis, sendo as mais frequentes o tipo de avaliação utilizado, algumas características do estudante (por exemplo, género, interesse ou objetivos) e o contexto educativo (por exemplo, o ano académico ou domínios académicos) (Smarandache et al., 2022).

Sendo assim, compete também às IES, nomeadamente aos seus docentes, a opção pela utilização de práticas académicas que estejam alinhadas com a abordagem profunda da aprendizagem (Mcloone & Oluwadun, 2014). Têm também que pensar cuidadosamente em todo o sistema de avaliação dos conhecimentos e competências, uma vez que este terá implicações na forma como os estudantes conceberão a aprendizagem. Por exemplo, um sistema de avaliação focado exclusivamente nos exames, conduzirá os estudantes a adotarem uma abordagem estratégica ou mesmo superficial que lhes permita ter sucesso na avaliação. Embora esta abordagem, a curto prazo, possa produzir efeitos positivos – notas elevadas -, mostra-se insuficiente no que se refere ao aprofundamento da aprendizagem e da compreensão dos temas em estudo (Mcloone & Oluwadun, 2014).

Não obstante o atrás referido, espera-se que o ES atualmente não se preocupe apenas com a formação técnica dos futuros profissionais, mas também que se foque no desenvolvimento de competências que lhes permitam vir a ser trabalhadores versáteis, capazes de aprenderem e de desenvolverem competências ao longo da vida. Estes objetivos serão difíceis de atingir se os estudantes se focarem em exclusivo numa abordagem baseada na repetição e na memorização. Uma aprendizagem profunda, significativa e crítica é, pois, fundamental. No entanto, embora vários estudos partam do pressuposto de que no ES as abordagens dos alunos à aprendizagem tendem a evoluir para abordagens mais profundas, na verdade não existem evidências suficientemente fortes que nos deem essa garantia (Asikainen & Gijbels, 2017).

## Do ensino à aprendizagem

A principal função de um professor é facilitar e garantir as melhores oportunidades de aprendizagem para os seus alunos através da utilização de métodos adequados de ensino e de avaliação (Alsayed et al., 2021b). Compreender as abordagens ao estudo e adequar as atividades de ensino e avaliação, não só permitirá um mais fácil alcance dos objetivos como também contribuirá para um aumento do entusiasmo pelas atividades de ensino/aprendizagem. Acresce ainda que longe vão os tempos em que as IES eram frequentadas por jovens herdeiros das elites, com perfis sociais, económicos e culturais muito homogéneos, que frequentavam o curso e a IE desejadas e para quem a aula tradicional, expositiva e centrada no docente era não só suficiente como até desejada. Nas últimas décadas assistimos à diversificação dos perfis dos estudantes do ES com o ingresso de jovens com características sócio-económicas, culturais e etárias muito diferentes, como descrito noutro capítulo deste livro. As IES viram-se, assim, na necessidade de criar condições de sucesso para uma população muito diversa e na necessidade de assumirem políticas inclusivas (Almeida et al., 2023). A diversificação dos públicos transmutou o foco de preocupações das IES, tradicionalmente centrado nos ingressos dos estudantes, para outro tipo de desafios relacionados com as taxas de sucesso, de permanência e de conclusão dos cursos (Almeida et al., 2018; Almeida et al., 2023; Costa et al., 2016). O ensino abandonou progressivamente o seu foco no professor e nos métodos expositivos para colocar, no seu centro, o estudante.

De facto, o ensino centrado no docente e em práticas expositivas não só não promove uma abordagem profunda à aprendizagem como também deixou de ser atrativo para estes novos estudantes. Os docentes estão a ser convocados a introduzir metodologias de ensino/aprendizagem inovadoras que permitam a aproximação dos diferentes perfis de estudantes e promovam o sucesso académico. Em Portugal, a reforma de Bolonha em 2006 foi um marco importante de incentivo à introdução de metodologias de ensino/aprendizagem inovadoras, que trouxeram o estudante para o centro da aprendizagem, promovendo um ensino mais reflexivo e experiencial; um ensino focado nas competências a desenvolver, nos projetos e na flexibilidade dos

processos de ensino/ aprendizagem e numa avaliação focada nos resultados da aprendizagem (Almeida et al., 2023).

Para este novo paradigma de ensino focado nos estudantes, a tecnologia tem dado um importante contributo, atendendo à elevada apetência e motivação que os jovens têm para a sua utilização. Almeida et al. (2023) referem algumas das vantagens da integração da tecnologia no processo de ensino/aprendizagem. Destacam essencialmente a possibilidade de aumentar a interação entre os estudantes e o professor para além do contexto da aula - vantagem especialmente importante durante a pandemia do COVID 19 -, a oportunidade para um ensino mais individualizado e focado nas características dos estudantes, a maior frequência de feedback às aprendizagens e trabalhos dos estudantes e, por último, o reforço de processos de autogestão, da aprendizagem autónoma e da autorregulação da aprendizagem pelos estudantes.

A tecnologia abriu também espaço à possibilidade de utilização de novos formatos e estratégias no processo de ensino, na própria aprendizagem e avaliação no ES. Almeida et al. (2023, p. 23) destacam: “a aprendizagem através da resolução de problemas atuais e práticos, a aprendizagem baseada em projetos, a aula invertida, as comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais, o ensino através de atividades síncronas e assíncronas, os Massive Open Online Courses (MOOCs), a gamificação da aprendizagem (uso de alguns dos mecanismos do jogo para aumentar a atração pelas tarefas de aprendizagem) ou o e-portefólio, entre outras possibilidades...”. Estas novas estratégias implicam mudanças nos papéis desempenhados por professores e estudantes. Aos primeiros, exige-se o afastamento de práticas expositivas e a aproximação de outras mais centradas na mediação, tutoria e facilitação; aos segundos, exige-se que assumam um papel proactivo, de pesquisa, análise e reflexão sobre a informação pesquisada.

Neste novo paradigma de ensino focado no estudante, o desenvolvimento de competências para aprender é um fator crítico do sucesso. Na verdade, é fundamental que o estudante se muna de um conjunto de competências que lhe permita agir de forma autónoma e proactiva, que atue com pensamento crítico, tenha capacidade de trabalhar em equipa, de gerir o seu tempo, de organizar o seu trabalho, entre outras (Fuentes Muñoz & Rosário, 2013; Ramos-

Galarza et al., 2020; Rosário et al., 2010). Em suma, espera-se que o estudante assuma o controlo da sua própria aprendizagem, ou seja, autorregule o seu próprio processo de aprendizagem.

Os estudos sobre a autorregulação iniciaram-se na década de 80 em resultado precisamente da procura de compreensão para as diferenças individuais no desempenho dos estudantes (Zimmerman, 2008). A autorregulação da aprendizagem (SRL) refere-se a pensamentos, sentimentos e acções que são planeadas e adaptados com o objetivo de melhorar a motivação e a aprendizagem do estudante (Zimmerman, 2008). O SRL implica um amplo conjunto de processos e estratégias tais como definição de objetivos, gestão do tempo, auto-avaliação, análise de suas atribuições causais, procura de ajuda/suporte quando necessário, conhecimento das suas motivações intrínsecas e o seu nível de eficácia quando perante uma determinada tarefa (Fuentes Muñoz & Rosário, 2013; Joly et al., 2012; Ramos-Galarza et al., 2020; Rosário et al., 2010; Zimmerman, 2008).

As IES e os seus professores partem com frequência do falso pressuposto de que os estudantes possuem as competências necessárias à aprendizagem e, como tal, são capazes de aprender autonomamente e de forma autorregulada (Ramos-Galarza et al., 2020). Nem sempre tal acontece pelo que aos docentes cabe também o papel de treinar e apoiar os estudantes a desenvolver as competências necessárias para aprenderem de forma autorregulada. Para tal contribuirá a utilização de metodologias de aprendizagem interactivas, dinâmicas e desafiantes que procuram activar processos cognitivos mais complexos (Fuentes Muñoz & Rosário, 2013; Ramos-Galarza et al., 2020; Zimmerman, 2008).

Em suma, é importante e expectável que as IES e os seus docentes se preocupem com o treino de estratégias que capacitem os alunos para aprender de forma autónoma, crítica e autorregulada, contribuindo também para a sua adesão a abordagens mais profundas à aprendizagem e, conseqüentemente para o seu sucesso académico.

### **Considerações finais**

A aprendizagem é um dos fatores críticos de sucesso dos estudantes. Dela depende o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. A forma como

aprendemos tem evoluído ao longo dos tempos. No ES, a heterogeneização dos públicos a que assistimos nas últimas décadas, trazendo para as IES estudantes com novos perfis, colocou a estas instituições a necessidade de optar por práticas pedagógicas mais inclusivas. As universidades deixaram de se preocupar só com a entrada dos estudantes, mas também em criar-lhes condições para concluírem o seu percurso educacional.

Nas últimas décadas um novo paradigma de ensino/aprendizagem começou a emergir. Um ensino mais focado no estudante, nas suas necessidades e preocupações. Na Europa, e em particular em Portugal, a Reforma de Bolonha foi um ponto de viragem para esse novo paradigma da educação superior. O ensino tradicional, expositivo, focado no docente perdeu a sua eficácia. Ao docente passou a ser exigido o uso de práticas de ensino/aprendizagem e de avaliação que promovam a participação, o trabalho de grupo, a pesquisa e a reflexão dos estudantes. Estratégias como a aprendizagem através da resolução de problemas, baseada em projetos, a aula invertida, a gamificação da aprendizagem ou o e-portefólio, entre outras possibilidades passaram a ser opções utilizadas pelos docentes na dinamização das suas aulas. O papel dos professores assume, assim, uma importância indiscutível na escolha dos métodos de ensino e dos processos de avaliação. Estas práticas influenciam o sucesso dos estudantes, mas também a conceção que estes desenvolvem acerca do próprio processo de aprendizagem.

O estudo das abordagens à aprendizagem não pode estar dissociado do contexto em que o aluno está inserido. As práticas usadas em contexto de sala de aula, o processo de avaliação escolhido pelos docentes, o contexto educativo e algumas características individuais influenciam a abordagem que o estudante terá à aprendizagem, podendo estas serem superficiais, profundas ou estratégicas. Sendo indiscutível que a abordagem profunda conduz a uma mais completa compreensão dos conteúdos, a investigação não confirma que exista uma tendência dos estudantes para a evoluírem para este tipo de abordagens.

Nos últimos anos, a evolução tecnológica, nomeadamente o aparecimento dos telemóveis e da internet revolucionou a forma como os estudantes aprendem e colocou novos desafios aos docentes e às IES. Estamos numa fase de “vulgarização” da Inteligência Artificial. Surgiram nos últimos tempos

ferramentas de IA que podem facilmente ser utilizadas por estudantes e professores. Os impactos que estas ferramentas terão no processo de aprendizagem ainda não estão estudados. Precisamos de tempo e distanciamento para podermos ter uma visão crítica sobre estes impactos. Este será certamente o grande desafio das IES e dos docentes no futuro próximo.

### Referências bibliográficas

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S. C., & Vieira, F. (2023). *Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação (A3ES Readings)*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <https://www.researchgate.net/publication/371227178>
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Diniz, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2018). Equivalencia factorial de las versiones en español y portugués de un cuestionario de expectativas académicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1). <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.2>
- Alsayed, S., Alshammari, F., Pasay-an, E., & Dator, W. L. (2021). Investigating the learning approaches of students in nursing education. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 16(1), 43–49. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.10.008>
- Alt, D., Weinberger, A., Heinrichs, K., & Naamati-Schneider, L. (2023). The role of goal orientations and learning approaches in explaining digital concept mapping utilization in problem-based learning. *Current Psychology*, 42(17). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02613-7>
- Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). Do students develop towards more deep approaches to learning during studies? A systematic review on the development of students' deep and surface approaches to learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 29(2), 205–234. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9406-6>
- Bliuc, A. M., Ellis, R. A., Goodyear, P., & Hendres, D. M. (2011). Understanding student learning in context: Relationships between university students' social identity, approaches to learning, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3). <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0065-6>
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Expectativas académicas em estudantes de engenharia do 1o ano: Uma análise de Clusters. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 65–78.
- Costa, A. R., & Maroco, J. (2017). Inventário do Envolvimento Académico dos Estudantes do Ensino Superior - USEI. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Adaptação*,

*Desenvolvimento e Sucesso Académico dos Estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 33–44). Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Â., & Almeida, L. S. (2016). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education, 43*(4). <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Entwistle, N., & Entwistle, A. (2005). Revision and the Experience of Understanding. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 145–155). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fuentes Muñoz, S., & Rosário, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo, INDESCO. <https://www.researchgate.net/publication/301850683>
- Google, A. N., Gardner, G., & Grinath, A. S. (2023). Undergraduate students' approaches to learning biology: a systematic review of the literature. *Studies in Science Education, 59*(1), 25–66. <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.2004005>
- Joly C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. In M. C. R. Azevedo, A. S. Dias, L. S. Almeida, & A. Franco (Eds.), *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos."* Braga: Universidade do Minho.
- Ketonen, E. E., Malmberg, L. E., Salmela-Aro, K., Muukkonen, H., Tuominen, H., & Lonka, K. (2019). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. *Learning and Individual Differences, 69*, 196–205. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.001>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. In Source: Academy of Management Learning & Education (Vol. 4, Issue 2).
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: A study in higher education. *European Journal of Psychology of Education, 26*(3). <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0053-2>
- Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to Learning Explaining Differences in Outcome. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for*

*teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 39–58). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

- Mcloone, P., & Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education: A review. *African Educational Research Journal*, 2(3), 110115.
- Minasian-Batmanian, L. C., Lingard, J., & Prosser, M. (2006). Variation in student reflections on their conceptions of and approaches to learning biochemistry in a first-year health sciences' service subject. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1887–1904. <https://doi.org/10.1080/09500690600621274>
- Ramos-Galarza, C., Rubio, D., Ortiz, D., Acosta, P., Hinojosa, F., Cadena, D., & López, E. (2020). Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica. *Revista Espacios*, 41(18), 16–29.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6). <https://doi.org/10.1080/01443410500344720>
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.o ano de Universidade. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349–358.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Santos, S. C. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior." princípios para a boa prática na educação de ensino superior. *Caderno de Pesquisa em Administração*, 8(1), 70–82.
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: a review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144–184. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891>
- Smarandache, I. G., Maricutoiu, L. P., Ilie, M. D., Iancu, D. E., & Mladenovici, V. (2022). Students' approach to learning: evidence regarding the importance of the interest-to-effort ratio. *Higher Education Research and Development*, 41(2). <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1865283>
- Stern, G. G. (1966). Myth and Reality in the American College. *AAUP Bulletin*, 52(4), 408. <https://doi.org/10.2307/40223463>

- Svensson, L. (2005). Skill in learning and organising knowledge. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 59–71). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Takase, M., & Yoshida, I. (2021). The relationships between the types of learning approaches used by undergraduate nursing students and their academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Professional Nursing, 37*(5). <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.06.005>
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education, 51*(2), 243–258. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6387-4>
- Valadas, S. C. A. T. S., Gonçalves, F. R., & Faisca, L. M. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: A Portuguese version of the approaches and study skills inventory for students. *Higher Education, 59*(3), 259–275. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9246-5>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>