

Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e
aprendizagem no ensino superior

*Active methodologies for innovation and quality of education and
learning in higher education*

*Metodologías activas para la innovación y calidad de la enseñanza y
aprendizaje en los estudios superiores*

Alcina de Oliveira Martins¹
Maria de Nazaré Coimbra²
José António Oliveira³
Ariana Souza Maturano⁴

Resumo: Cada vez mais a sociedade vem impondo diferentes exigências à preparação dos estudantes para a vida ativa, numa interação entre educação e profissão. E é neste contexto que se têm discutido as finalidades do Ensino Superior e a eficácia dos seus métodos de ensino e aprendizagem, iniciada com o Processo de Bolonha. A complexidade de um mercado global e competitivo implica a mudança de paradigma, para um ensino e aprendizagem centrado no estudante, enquanto ator neste processo. Assim, o objetivo deste estudo consiste em analisar a aplicação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem ativas no Ensino Superior, segundo as percepções de professores de um curso de Psicologia, de uma instituição do Ensino Superior público brasileiro. Foi selecionada uma metodologia qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas, a docentes dos dois últimos anos do curso em análise, sujeitas a análise de conteúdo. Podemos constatar que, neste estudo de caso, os docentes revelam consciência da importância da articulação e flexibilização curricular e da aplicação de metodologias ativas, baseadas na resolução de problemas reais e no uso de novas tecnologias. Contudo, assumem precisar de mais formação, auto e hetero, formal e entre pares, para mais inovação e qualidade do ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Articulação e flexibilização curricular. Desenvolvimento das competências dos estudantes. Interdisciplinaridade. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Abstract. *Increasingly, society has imposed different demands on the preparation of students for active life, in an interaction between Education and profession. And it is in this context that we have discussed the purposes of Higher Education and the effectiveness of its teaching and learning methods, initiated with*

1 Doutora em Educação, Professora da Universidade Lusófona do Porto, Diretora do Mestrado em Ciências da Educação, Investigadora Integrada Doutorada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED).

2 Doutora em Educação, Professora da Universidade Lusófona do Porto, Investigadora Integrada Doutorada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED).

3 Doutor em Educação, Professor Coordenador do Instituto Politécnico do Porto (IPP) Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Investigador do Centro de Inovação e Investigação em Ciências Empresariais e Sistemas de Informação (CIICESI).

4 Mestranda em Ciências da Educação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Lisboa), Professora da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)/ Vitória da Conquista.

the Bologna Process. The complexity of a global and competitive market entails shifting the paradigm to student-centered teaching and learning as an actor in this process. Thus, the objective of this study is to analyze the application of methodologies and strategies of teaching and learning active in Higher Education, according to the perceptions of teachers of a Psychology course, from a Brazilian public higher education institution. A qualitative methodology was selected, with the use of semistructured interviews, to the teachers of the last two years of the course under analysis, subject to content analysis. We can see that, in this case study, teachers reveal an awareness of the importance of articulation and curriculum flexibilization and the application of active methodologies, based on the resolution of real problems and the use of new technologies. However, they assume they need more training, self and hetero, formal and peer, for more innovation and quality of teaching and learning.

Keywords: *Active teaching and learning methodologies. Curricular articulation and flexibility. Development of student competences. Interdisciplinarity.*

Resumen. *La sociedad, cada vez más, viene imponiendo diferentes exigencias en cuanto a la preparación de los estudiantes para la vida activa, en una interacción entre Educación y Profesión. En este contexto, se han discutido las finalidades de la Enseñanza Superior y la eficacia de sus métodos de enseñanza y aprendizaje, iniciada con el Proceso de Bolonia. La complejidad de un mercado global y competitivo, implica el cambio de paradigma, para una enseñanza y un aprendizaje centrados en el estudiante, como actor en este proceso. Así, el objetivo de este estudio consiste en analizar la aplicación de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Enseñanza Superior, según las percepciones de profesores de la carrera de Psicología de una institución de Enseñanza Superior pública brasileña. Se seleccionó una metodología cualitativa, con recurso a entrevistas semiestructuradas a docentes de los dos últimos años de la carrera en análisis, sujetas al análisis de contenido. Podemos constatar que, en este estudio de caso, los docentes son conscientes de la importancia de la articulación y flexibilización curricular y de la aplicación de metodologías activas, basada en la resolución de problemas reales y en el uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, asumen necesitar más formación, auto y hetero, formal y entre iguales, para más innovación y calidad de la enseñanza y del aprendizaje.*

Palabras clave: *Articulación y flexibilización curricular. Desarrollo de las competencias de los estudiantes. Interdisciplinariedad. Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje.*

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o professor do Ensino Superior investiu unicamente na vertente científica, privilegiando a formação acadêmica e a investigação, em detrimento da pedagogia e da didática. Lecionar no Ensino Superior significava uma comunicação unidirecional, fechada na aula, ancorada em práticas transmissivas e individualistas, impeditivas da transferência reflexiva do conhecimento científico, em oposição a uma ação inter e transdisciplinar, a exigir múltiplas competências de docentes e discentes.

As transformações complexas, advindas do fenômeno da globalização, provocaram a urgência de uma reorganização educativa no Ensino Superior, impulsionada pela implementação do Processo de Bolonha (1999). As mudanças estruturais, efetuadas no início do milênio, iniciaram, para além

da mobilidade e internacionalização da formação, a mudança dos modelos de ensino e aprendizagem, centrados na aquisição de competências. A finalidade passou a residir na preparação integral dos estudantes, enquanto profissionais do século XXI, uma vez que “não é o diploma em si que determina o nível de conhecimento e competências que o diplomado possui” (ZABALZA, 2004, p.69), mas sim um conjunto alargado de competências essenciais e transversais, mobilizadas e traduzidas na construção de projetos de flexibilidade e autonomia curricular. Neste contexto, surge a necessidade de renovar as práticas curriculares, adequando-as aos novos contextos sociais e económicos, “na base de um paradigma de ensino-aprendizagem que faça da flexibilização curricular, do desenvolvimento de competências e da articulação curricular os seus principais esteios” (ALVES; SÁ, 2013, p.3).

Nesta perspectiva, o currículo deverá ser compreendido e aplicado como uma proposta de trabalho flexível, envolvendo conjuntamente professores e estudantes na planificação e operacionalização de projetos curriculares, ajustados às particularidades dos jovens e às exigências do mercado de trabalho (MAGALHÃES, 2011; ALARCÃO, 2001).

2 A (NÃO) FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

A reestruturação do Ensino Superior teve, como ponto de partida, a implementação do Processo de Bolonha (1999), o qual impulsionou a unificação do sistema de Ensino Superior, na União Europeia, e a consequente mudança de paradigma no processo de ensino e aprendizagem, como garantia de mais qualidade, coesão, colaboração e transparência. A finalidade incide no aperfeiçoamento de competências do estudante, de forma a preparar cidadãos para a participação ativa e autónoma na sociedade, facilitando a integração e mobilidade na sociedade do conhecimento (ASTOLFI, 2003).

Contudo, uma parte significativa dos professores do Ensino Superior não detinha competências comunicacionais e experiência pedagógica, o que dificultava a criação de ambientes de sala de aula interativos, reflexivos e abertos ao trabalho de equipa e ao debate, contemplando a diversidade de conhecimentos proporcionados pela sociedade tecnológica (DALE, 2007). A organização curricular tradicional, com transmissão passiva de conteúdos, não motiva as novas gerações de estudantes nativos digitais, imersos no mundo tecnológico, abertos ao debate de ideias e a novas experiências, mas sim espaços de trabalho e aprendizagem ativa, colaborativa e autónoma (KORHONEN; TÖRMÄ, 2016), focalizados na produção do conhecimento.

Trata-se de uma geração exigente na materialização e no questionamento do saber e saber fazer. Os estudantes da geração Millennials desafiam o professor a ultrapassar o conforto de um papel individualista, que perdurou durante décadas. Em contraste,

é presentemente exigido ao docente do Ensino Superior “que vá além e preencha a necessidade de um professor capaz de trabalhar em equipa, que seja apto a integrar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes áreas, participar de projetos multidisciplinares e que aceite o desafio da interdisciplinaridade” (RIOS; GHELLI; SILVEIRA, 2016, p. 151).

Em consequência, o professor do Ensino Superior tem vindo a empreender um percurso de reestruturação do seu agir pedagógico, aplicando progressivamente estratégias de intervenção pedagógicas, capazes de responder às necessidades de uma população discente heterogénea e diversificada. Tal como reforçado pelo Comunicado de Londres (2007), compete ao Ensino Superior desenvolver, nos estudantes, competências que garantam a empregabilidade e competitividade, face a um mercado de trabalho exigente, aberto à mobilidade entre países. A génese do investimento do professor do Ensino Superior na sua formação pedagógica, ultrapassando uma docência erigida em saberes orquestrados e impostos, teve origem na renovação de uma docência segundo metodologias ativas diferenciadas. As novas práticas no Ensino Superior passaram a ser pautadas pela flexibilização, articulação curricular e a construção de atividades e projetos interdisciplinares, centrados nos estudantes, visando o desenvolvimento de competências fundamentais à inserção dos jovens na vida ativa.

3 PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR

Atualmente, as práticas no Ensino Superior seguem diversos modelos de metodologias ativas, tendo em comum a centralidade e autonomia do estudante, a flexibilização e articulação curriculares. A mediação do professor em sala de aula, conjugando uma diversidade de vertentes pedagógico-didáticas, passou a incidir na motivação do estudante e no trabalho de equipa, para a consecução de tarefas de descoberta e

construção colaborativa do conhecimento, inerentes à resolução de problemas e ao trabalho de projeto. Assim, o docente deverá atender a aspetos contextuais, cognitivos e interpessoais, conducentes à formação para a cidadania e ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante (BIGGS; TANG, 2011).

Qualquer metodologia de ensino tem subjacente uma orientação filosófica, alicerçada na conceção de um sujeito a formar, pelo que o docente do Ensino Superior deverá refletir sobre as evidências do seu posicionamento crítico, dado que a sua visão e ação pedagógicas não são neutras. Não obstante as dificuldades na análise, enquanto observador participante, esta estratégia configura um processo de auto implicação, com indagação e pesquisa da própria ação pedagógica.

A inovação nas metodologias de ensino universitário provocou uma rutura com práticas pedagógicas tradicionais, estratificadas durante décadas. Os novos modelos procuram substituir processos fragmentados de memorização e transferência unidirecional do conhecimento, valorizando a auto e heteroformação, numa perspetiva de educação permanente, adotando como referencial a análise da realidade. Outro aspeto a destacar é a influência dos pares, positiva ou negativa, nos processos de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, Pereira et al. (2006) comprovaram que as estratégias de trabalho entre pares constituem uma mais-valia, quer na participação em trabalhos de grupo e projeto, quer na tomada de decisão relativa a contextos reais complexos. Pereira (2005), em estudos desenvolvidos com estudantes da Universidade de Aveiro, constatou a eficácia de sistemas de apoio à aprendizagem entre pares, do tipo peer tutoring (tutoria) e peer education/teaching (educação e ensino entre pares)

Desta forma, as novas estratégias de ensino revelaram-se mais centradas “na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes” (LEITE; RAMOS, 2010, p.29), reforçando o

papel do professor enquanto orientador do processo de flexibilização curricular. Assim, o docente deverá aplicar, em sala de aula, o modelo dialético de aprendizagem, considerando “os estudantes como o centro de gravidade dos projetos de educação escolar (TRINDADE, 2010, p. 84), e como “parte ativa na construção comprometida das suas aprendizagens”, o que implica um trabalho de parceria e comprometimento entre docentes e estudantes.

Entre as novas ferramentas tecnológicas adotadas pelos docentes do Ensino Superior, destacam-se a utilização de portefólios digitais, espaços de formação tutorial e e-learning. O seu uso pode, no entanto, não trazer melhorias à qualidade de ensino se os professores não definirem, em conjunto, metas de aprendizagem (ESTEVES, 2008). Esse trabalho colaborativo docente implica uma gestão contextualizada do currículo, em função das particularidades cognitivas e culturais dos discentes, ao longo da escolaridade obrigatória e em continuidade no Ensino Superior. A heterogeneidade dos contextos educativos justifica a flexibilização do currículo, a qual influi, duplamente, no desenvolvimento do estudante e do professor, concorrendo para a mudança dos processos intrínsecos de ensino e aprendizagem (MONTEIRO; LEITE; SOUZA, 2018).

Entre as diversas metodologias ativas de ensino e aprendizagem destaca-se a Aprendizagem Baseada em Problemas - PBL (Problem Based Learning), de base construtivista, primeiramente aplicada na área da Saúde e, posteriormente, na Psicologia e na Educação. A denominação Problem Based Learning e respetiva sigla “PBL”, ao ser traduzida para português originou as designações “Aprendizagem por Problemas” (APP) e “Aprendizagem Baseada em Problemas” (ABP) mantendo ou não a sigla inglesa “PBL” (GOMES; BRITO; VARELA, 2016). A base desta aprendizagem recai na criação de problemas reais, que os estudantes deverão resolver em pequenos grupos ou equipas. Essas equipas são orientadas pelo professor ou por um estudante tutor. Enquanto alguns

professores usam a PBL de forma sistemática e integrada, mobilizando interdisciplinarmente os professores de cada curso, outros usam-na pontualmente, limitando a resolução de problemas a determinados módulos ou unidades (BARRETT; MOORE, 2011).

De forma recorrente, começam a ser aplicadas, no Ensino Superior, metodologias ativas de ensino, que combinam os métodos Problem Based Learning (PBL) e Team Based Learning (TBL), acrescentando as vantagens do trabalho colaborativo de resolução de problemas, desenvolvido entre pares, a fim de otimizar o processo de aprendizagem dos estudantes (DOLMANS; MICHAELSEN; MERRIËNBOER; VLEUTEN, 2015).

No que concerne à PBL e à TBL podem ser identificados alguns eixos organizacionais, definidos a partir da teorização de vários autores, em tipologias que apresentam diversas categorias (BARRETT; MOORE, 2011; DOLMANS et al., 2015): currículo integrado, agregando as unidades curriculares em eixos temáticos, numa perspectiva interdisciplinar; estudo de problemas reais entre pares, com investigação e discussão em pequenos grupos, conducentes à respetiva resolução, entendimento e obtenção do conhecimento; autonomia progressiva dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento das suas competências; inclusão dos estudantes em contextos reais, nas áreas da Saúde e Educação; avaliação diferenciada, levando à apropriação de conhecimentos metacognitivos, passíveis de reutilização autónoma; formação contínua docente, para a consecução de práticas inovadoras comuns.

Estas novas metodologias de ensino aplicadas no Ensino Superior partem do princípio da autonomia, privilegiando estratégias pedagógicas reflexivas e críticas, a resolução de problemas e o trabalho de projeto em equipa, promovendo uma relação aberta, em que a comunicação se torna multilateral (BERBEL, 2011). A sua utilização no Ensino Superior permite o desenvolvimento de competências de nível concetual e processual, de uma forma ativa e em trabalho colaborativo, conduzindo a uma aprendizagem autónoma

e à aplicação de conhecimentos assimilados na análise e resolução de novos problemas, situando o estudante na sua área profissional (GOMES; BRITO; VARELA, 2016).

Desta forma, torna-se essencial que o docente esteja atento às inovações que vão surgindo nas metodologias de ensino, investindo na sua formação, no que concerne à sua competência científica, pedagógico-didática e tecnológica (SOARES, 2006).

Assim sendo, a formação do docente do Ensino Superior deve atender às transformações da sociedade, aos contextos de ação e ao perfil do jovem que ingressa pela primeira vez no Ensino Superior, uma vez que “a sociedade emergente neste presente milénio exige paradigmas de formação e investigação em todos os segmentos do ensino e, mais especificamente, no Ensino Superior, que sejam diferenciados, inovadores e mobilizem mais ativamente todos os seus atores” (ALARCÃO, 2001, p. 98). Consequentemente, o papel do professor do Ensino Superior passa, então, por orientar o estudante na resolução de problemas, em ligação com contextos reais de atuação. As capacidades de problematizar, pesquisar, argumentar e resolver problemas, desenvolvem-se e concretizam-se, sobretudo, através do diálogo, pelo que as relações interpessoais, na relação entre professor e estudante, bem como entre pares, são cruciais para a inovação das práticas em sala de aula.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se por ser descritiva e interpretativa, situando o fenómeno no seu contexto (YIN, 2005), tendo como foco os estados subjetivos dos sujeitos, as suas perceções e crenças. O estudo de caso teve como contexto um curso de Psicologia de uma IES pública, localizada no campus de Vitória da Conquista, no sudoeste da Bahia, uma unidade de ensino da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Nesta pesquisa procuramos saber de que forma a aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem promove um processo de construção ativa do conhecimento, segundo

os professores de um curso de Psicologia de uma instituição do Ensino Superior pública brasileira.

Como instrumento de recolha de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, aplicada a seis docentes dos dois últimos anos do curso em análise, escolhidos de forma aleatória, designados de P1 a P6. Este estudo teve a permissão da coordenação do curso, em resposta à carta enviada para o efeito.

Os sujeitos participantes foram entrevistados de forma individual, no seu contexto de trabalho, com a duração aproximada de uma hora, relativamente às novas metodologias de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, focalizando o trabalho de grupo desenvolvido, o qual conjugou os métodos PBL e TBL, entre outros. Para a análise dos dados foi realizada a transcrição e segmentação do discurso das entrevistas, com consequente identificação de núcleos semânticos significativos, agrupados em categorias, estabelecidas a partir da revisão da literatura (DOLMANS et al., 2015; BARRETT; MOORE, 2011), mas tendo em conta as categorias emergentes do discurso dos professores. Assim, foram consideradas quatro categorias: (1) currículo integrado; (2) mudança para metodologias ativas; (3) formação docente sobre metodologias ativas e, ainda uma categoria emergente (4) formação pedagógica para a inovação e qualidade das práticas. A interpretação foi desenvolvida a partir da triangulação do discurso dos entrevistados, a fim de garantir uma análise fundamentada de um contexto educativo complexo, englobando o ponto de vista dos participantes e a interpretação dos investigadores (LICHTMAN, 2013).

Atendendo à relevância do contexto, no que concerne ao estudo de caso (COIMBRA; MARTINS, 2013; YIN, 2005), cumpre referir que o curso de Psicologia da IES em análise, com duração de cinco anos, foi criado em 2009. O curso contempla duas especializações, Psicologia e Atenção à Saúde e Psicologia e Processos de Gestão de Pessoas. Tem por finalidade proporcionar uma formação básica, generalista e pluralista, certificando o domínio

de competências relativas à inserção de futuros profissionais nos distintos contextos em que os fenómenos psicológicos e psicossociais exigem uma ação integrada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciando a apresentação e discussão dos resultados, importa caracterizar os sujeitos participantes na nossa pesquisa. Com uma faixa etária entre os 29 e 38 anos, os professores apresentam uma experiência de docência, na instituição, entre um a sete anos. Para além da graduação em Psicologia, todos possuem especialização e mestrado em diversas áreas do conhecimento e três são detentores de Doutoramento em Psicologia.

5.1 CURRÍCULO INTEGRADO

A propósito da diversidade curricular existente no curso, os docentes evidenciam a consciencialização dessa pluralidade, tal como mencionado por P4, quando explicita que “a universidade hoje trabalha com muitas possibilidades curriculares, então a gente tem desde currículos muito modernos e que vai ter uma forte mediação pedagógica até aqueles muito tradicionais”. Na globalidade, os professores entrevistados preocupam-se com a integração do currículo, apesar de alguns redutos tradicionais, como analisado no discurso de P4. Assim, é destacado, por P6, que “há a preocupação dos professores de integrarem progressivamente conceitos, tipologias e metodologias e assim vamos compreendendo e analisando melhor a realidade educativa do curso”. De facto, como sublinha P1, “de uma forma geral no curso tudo se integra (...) vamos fazendo orientação colaborativa sempre que possível”.

O mais importante é concretizar uma integração, e subsequente flexibilização curricular, atendendo aos contextos reais de atuação dos futuros profissionais, formados em Psicologia. Essa preocupação, extensível a todos os entrevistados, é notória no discurso de P2, ao verbalizar um forte sentido de inovação e autoformação, com recurso às tecnologias,

as quais possibilitam uma reflexão sobre a ação pedagógica. Assim, a docente afirma que “podia filmar todas as minhas aulas e ficar em casa, mas tem coisas que não vão substituir o contato (...) eu acho fundamental a inovação dos currículos.”

Desta maneira, o currículo integrado apenas poderá ser construído e aperfeiçoado em contextos educativos exigentes, que confirmam sentido e utilidade aos conhecimentos dos estudantes, visando uma integração social plena.

5.2 MUDANÇA PARA METODOLOGIAS ATIVAS

Pela análise do discurso dos nossos entrevistados, notamos, em todos, a preocupação em alterar a sua prática pedagógica, no sentido de envolver o estudante no processo. Vários professores reafirmam que, no início, houve muita relutância, por parte de alguns docentes, que resistiram à mudança, “é muito cómodo você entrar na sala de aula, falar, falar e não se preocupar se o aluno está prestando atenção, se não está. Mas você preparar uma aula, estabelecer relação entre os componentes, não é fácil mesmo, alguns colegas têm um pouco de resistência (...)” (P1). As dificuldades experienciadas são igualmente destacadas por P5, em “assim que eu comecei a lecionar, eu senti logo essa necessidade de procurar um curso de uma formação, até para conhecer melhor os paradigmas pedagógicos, para eu conseguir fundamentar o meu fazer docente (...)”. Esta docente (P5) descreve os seus esforços, no sentido de um ensino mais centrado no aluno, aberto ao diálogo e ao debate, “eu me vejo tentando construir, co-construir com os alunos as minhas disciplinas, inclusive eu nunca chego com o plano de ensino do semestre pronto, eu chego perguntando o que eles querem, quais são as expectativas?”. Trata-se de um processo ativo e colaborativo, entre docente e discentes, essencial à construção do conhecimento, “vamos construir aqui os objetivos, vamos construir a metodologia, vamos construir a avaliação, todo semestre eu faço isso, (...) a gente tenta articular.” A mudança ancora em

um “processo de co-construção, ao longo das aulas a gente vai estabelecendo os acordos, eu deixo aberto para discussão, lanço questões, levo atividades, casos, vídeos” (P5).

De forma semelhante, P1 assume que utiliza uma metodologia direcionada para uma “(...) construção mais ativa dos conhecimentos do aluno, com o desenvolvimento da sua autonomia (...)”. Quanto a P3, refere que, quando foi convidada para lecionar no curso, “nas primeiras reuniões, eu percebi que o trabalho aqui é realizado através das metodologias ativas e a participação do aluno é fundamental”. Na opinião de P5, a ação colaborativa foi sendo construída paulatinamente “na prática, ou seja, fazendo, como a partir de leituras (...) consegui compreender melhor os paradigmas do tecnicista ao crítico e fui-me adaptando em relação à minha realidade”. Por sua vez, P4 menciona que, tendo concluído um doutoramento na área da Educação, começou a trabalhar com base em metodologias ativas. Assume ainda a sua satisfação por saber que os docentes dos cursos, ministrados na instituição, começam a aplicar metodologias ativas nas aulas, seguindo o modelo do curso de Psicologia, pois as “(...) novas metodologias vão mudar o rumo da educação no Ensino Superior.”

Os sujeitos entrevistados sublinham a consolidação da autonomia dos estudantes, a partir da aplicação de metodologias ativas, em relação com problemas reais, “para chegar na resolução daquele problema (...) para construir uma metodologia que tivesse mais no campo da prática, dialogasse mais com os fazeres do Psicólogo” (P1). Como referido na revisão da literatura (DOLMANS et al., 2015; BARRETT; MOORE, 2011), emerge a importância dos métodos PBL e TBL, em ligação com as tecnologias. Para P4, é fulcral “tirar aquele ensino antigamente em quadro e giz e hoje é Datashow e outras tecnologias (...) com práticas mais significativas.” A mudança deverá ser colaborativa, realizada entre todos os docentes do curso, no entendimento do professor como orientador e facilitador. Como sintetiza P5, “(...) eu fico incitando o

questionamento, por isso que eu digo que sou facilitadora, a gente vai planejando, para promover a reflexão em sala de aula, buscar uma relação mais horizontal com os alunos e de incentivo ao diálogo”.

Assim, os docentes assumem a necessidade de mudar as suas práticas em sala de aula, ultrapassando as metodologias clássicas e abrindo, aos estudantes, novas possibilidades de envolvimento na construção do conhecimento individual e coletivo.

5.3 FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

Os nossos entrevistados assumem a necessidade de realizarem formação específica sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem, dado que a adoção de novos modelos e estratégias configura uma mudança de paradigma que não é fácil para os docentes, pois a maioria apenas investiu na componente científica. P1 afirma que “uma coisa que eu acho muito danosa é os professores não terem formação para serem professores, são pouquíssimos no curso de Psicologia. A este propósito, P6 refere que “tem professores que a gente chama de professor sem didática”.

Essa formação é percebida, pelos professores, enquanto formação contínua formal, tendo como base cursos de formação específicos, e formação entre pares, com troca de experiências e autoformação, como evidenciado na primeira categoria, por P2. Os docentes acreditam que as suas aulas seriam mais produtivas se essa formação englobasse a partilha de experiências educativas com outros colegas. Também P6 reitera a pertinência de cursos de formação contínua, na área das metodologias ativas, “então esses espaços de formação, eu acho que eles são muito bons para a gente conhecer essas metodologias e para gente também poder trocar com os outros”.

A mesma opinião é verbalizada por P4, “a gente tem tentado entender como funcionam práticas mais modernas de ensino. Temos conversado com pessoas que já tiveram experiências inovadoras”. O problema recorrente dos professores do Ensino Superior,

tal como percebido pelos próprios, é que “são pessoas que da área e conhecem tecnicamente o conteúdo, mas nem sempre eles têm uma didática adequada (...). Eu creio que deveria ter uma formação de licenciatura obrigatória para quem deseja ingressar no Ensino Superior e conhecer essas práticas novas também” (P4).

Este sentimento é partilhado por P5, que refere a experiência formativa de uma colega que, após um curso de formação em metodologias de ensino, “trouxe uma proposta de portefólio sobre situações reais da Psicologia, combinando com várias disciplinas, a gente também compartilha com os outros”, abrindo as portas à interdisciplinaridade e à resolução e ao registo reflexivo de problemas reais. Mais uma vez, destaca-se o método PBL, alicerçadas nas teorias construtivistas da aprendizagem, pois desenvolve o trabalho em equipa e promove a autonomia e a construção do conhecimento dos estudantes (MONTEIRO; LEITE; SOUZA, 2018; BERBEL, 2011; BARRETT; MOORE, 2011).

Para além da vertente pedagógica-didática, os entrevistados, de forma recorrente, assinalam a urgência de formação em novas tecnologias, indo ao encontro dos interesses e competências dos Millennials, o seu público-alvo nos cursos do Ensino Superior. De todos os entrevistados, é P3 quem mais chama a atenção para a realidade dos estudantes Millennials, imersos nas novas tecnologias, o que exige do professor um bom manuseamento das mesmas, fundamental para o diálogo e troca de conhecimento entre professor e estudante. Curiosamente, o pensamento de P3 releva-se concordante com o de Moran (2000), que acredita numa era digital promotora de uma aprendizagem colaborativa, segundo metodologias mais ativas e participativas, adaptadas a cada estudante e a uma sociedade global complexa, em permanente mudança.

5.4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INOVAÇÃO E QUALIDADE DAS PRÁTICAS

A formação pedagógica é referenciada por todos os entrevistados, que sublinham a sua

importância face às exigências de inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no Ensino Superior. A propósito da aprendizagem baseada em problemas, P1 refere que procura implementar, “um modelo próximo do modelo PBL”, a fim de diversificar a formação do conhecimento, a partir do “desenvolvimento de problemas, que a gente tem dentro da Psicologia”. Neste processo, a sua função docente é ir “direcionando” (P1), pelo que gostaria de aprofundar conhecimentos sobre metodologias ativas. Por seu turno, P3 explicita que a “transformação de metodologias e os currículos precisam caminhar juntos para a qualidade educativa e o interesse dos estudantes”. Também P5 exprime que “As aulas de estudo de caso geram um debate interessante e inovador. No semestre passado, tentei adaptar o PBL nas aulas, olhar o caso, levantar os problemas, estabelecer os objetivos de aprendizagem (...) mas é preciso formação”.

Nesta perspetiva, P4 interliga formação e inovação e qualidade das práticas, pois “(...) tem novos métodos mais modernos do que a formação tradicional, PBL, dentre outros, eu acho que deveria ter como uma qualificação continuada, que os docentes participassem de eventos sobre novas práticas de ensino”. Em sua opinião, como não se aprendem didáticas nem na licenciatura, nem no mestrado e muito menos no doutoramento, a “gente vai oferecer ao aluno aquilo que a gente teve ou aquilo que a gente conhece e é familiar”. Por isso, a formação pedagógica, abrangendo metodologias ativas de ensino e aprendizagem, é fundamental para um Ensino Superior de qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes do Ensino Superior, no contexto do curso em análise, evidenciam interesse e preocupação em trabalharem metodologias ativas, envolvendo os seus estudantes no processo de aprendizagem. Quanto ao interesse manifestado, focaliza-se na operacionalização dessas metodologias em sala de aula, em particular o método

Problem Based Learning (PBL). No que concerne à preocupação, a mesma reporta-se à (não) formação pedagógico-didática de muitos professores do Ensino Superior, o que concorre para algumas inseguranças na aplicação de novos métodos e a verbalização da urgência de formação contínua nesta área. Consequentemente, estes professores concordam que a formação pedagógica se encontra diretamente relacionada com mais inovação e qualidade das práticas, porquanto centra o estudante no processo de ensino e aprendizagem e desenvolve capacidades e competências, entre as quais as de mais autonomia, trabalho de equipa e projeto, pesquisa, resolução de problemas e avaliação, num processo de auto e heteroformação empreendido pelos discentes.

Apesar de os professores considerarem que as suas práticas seguem metodologias ativas, também referem que ainda há pouco tempo o Ensino Superior se regia por um paradigma de ensino e não de aprendizagem, o que evidencia uma mudança recente e necessariamente pouco consolidada, a exigir mais esforço dos docentes, nas funções de orientadores, facilitadores e mediadores do conhecimento. Esse empenho é reconhecido na construção conjunta do saber com os estudantes, através da resolução de problemas e utilização de novas tecnologias, bem como na partilha de experiências educativas entre pares, relativamente à aplicação de metodologias ativas, sobretudo o PBL, alicerçado nas teorias construtivistas da aprendizagem.

No estudo de caso desenvolvido, é evidente a consciencialização dos professores entrevistados, relativamente à importância da formação, formal e entre pares, que fundamente e consolide a eficácia de um processo de construção do conhecimento assente na colaboração, no diálogo e na autonomia, envolvendo docentes e discentes. Contudo, as metodologias aplicadas no Curso em análise, terão de ser objeto de uma análise enriquecida com as perceções dos estudantes, que frequentam as aulas dos docentes entrevistados.

Em futuras pesquisas, ampliadas a outros cursos universitários, é ainda importante que sejam analisados os efeitos nas práticas da formação contínua formal, correspondente a cursos de formação certificados, e da formação entre pares, assente na partilha de saberes e experiências entre pares de um mesmo curso e/ou de uma universidade. A transformação da pesquisa em sala de aula em matéria de reflexão e conhecimento da prática pedagógica, enquanto comunidade aprendente, abre mais possibilidades de pesquisa sobre a mudança de paradigma de ensino para o de aprendizagem, na análise da aplicação de metodologias ativas no Ensino Superior.

Estes poderão constituir os novos rumos da pedagogia universitária, interligando o desenvolvimento das competências para a vida ativa dos estudantes com o aperfeiçoamento do profissionalismo docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, M.; SÁ, S. Metodologias de avaliação das aprendizagens numa área curricular no Ensino Superior: implicações no desempenho dos estudantes. In: **ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA**. CIED, Universidade do Minho, Braga. 2013, pp. 3775-3785.
- ASTOLFI, J-P. Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. In ASTOLFI J-P (Dir). **Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers**. Paris : ESF, 2003. pp. 23-52.
- BARRETT, T.; MOORE, S. An Introduction to Problem-Based Learning. In BARRETT, T.; MOORE, S. (Eds.). **New Approaches to Problem-Based Learning. Revitalising your practice in higher education**. New York: Routledge, 2011. pp. 3- 17.
- BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, pp.25-40, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for quality learning at university** (4th ed.). Buckingham: Open University Press, 2011.
- DALE, R. Changing Meanings of the “Europe of Knowledge” and “Modernizing the University, from Bologna to the “new Lisbon”. **European Education**, v. 39, n. 4, pp. 27-42, 2007.
- DOLMANS, D.; MICHAELSEN, L.; MERRIËNBOER, J.; LEUTEN, C. Should we choose between problem-based learning and team-based learning? No, combine the best of both worlds! **Medical Teacher**, v. 37, n. 4, pp.354-359, 2015. Doi:3109/0142159X.2014.948828. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/14668>. Acesso em: 5 jan. 2019.
- COIMBRA, M.; MARTINS, A. O Estudo de Caso como abordagem metodológica no Ensino Superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, pp. 31-46, 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>. Acesso em: 6 jan. 2019.
- ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica no Ensino Superior. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, v.7, n. 8, pp. 101-109, 2008.
- GOMES, R.; Brito, E.; VARELA, A. Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Interacções**, 42, pp. 44-57, 2016. Disponível em <http://www.eses.pt/interacoces>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- KORHOEN, V.; TÖRMÄ, S. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. **Journal of Further and Higher Education**, v. 40, n. 1, pp. 65-82, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895301>. Acesso em: 2 jan. 2019.

- LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógico-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária: Alguns pontos para debate. In LEITE, C. (Org). **Sentidos da pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010. pp. 29-43.
- LICHTMAN, M. **Qualitative Research in Education**. A User's Guide, (3d ed.). London: Sage, 2013.
- MAGALHÃES, A. Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, pp. 623-647, 2011.
- MONTEIRO, A.; LEITE, C.; SOUZA, G. Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas. **Educação Unisinos** 22(1), pp. 63-73, 2018. Doi: 10.4013/edu.2018.221.07. Acesso em: 5 jan. 2019.
- MORIN, J. Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, 5, pp. 57-72, 2000. Disponível em <http://www.eses.pt/interacoces>. Acesso em: 6 jan. 2019.
- PEREIRA, A. **Para obter sucesso na vida académica: o apoio dos Estudantes pares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.
- PEREIRA, A.; MOTTA, E.; VAZ, A.; PINTO, C.; BERNARDINO, O.; MELO, A.; FERREIRA, J.; RODRIGUES, M.; MEDEIROS, A.; LOPES, P. Sucesso e Desenvolvimento Psicológico do Estudante Universitário: Estratégias de Intervenção. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, pp. 51-59, 2006.
- RIOS, G.; Ghelli, K. ; SILVEIRA, L. Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa. **Ensino Em Re-Vista**, v.23, n.1, pp. 135-154, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-7>. Acesso em: 7 jan. 2019.
- SOARES, S. Tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior: desafios do projeto pedagógico. In SOARES S. (Org.). **Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior**. São Paulo: Alínea, 2006. pp. 17-66.
- TRINDADE, R. O Ensino Superior como espaço de formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Legis Editora, 2010. pp. 75-98.
- YIN, R. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 30 de setembro de 2019

Aceito em 03 de outubro de 2019