



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
D O P O R T O

Cláudia Resende Alves Venturini

**AGIR PEDAGÓGICO E METODOLOGIAS ATIVAS NO
ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NUM CURSO DE
PSICOLOGIA DE UMA IES PRIVADA**

Trabalho realizado sob orientação da

Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Universidade Lusófona do Porto

Porto

Julho 2022



Cláudia Resende Alves Venturini

**AGIR PEDAGÓGICO E METODOLOGIAS ATIVAS NO
ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NUM CURSO DE
PSICOLOGIA DE UMA IES PRIVADA**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração Educacional, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona do Porto.

Dissertação defendida em prova pública na Universidade Lusófona do Porto – Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, no dia 05 de julho de 2022, perante o júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra (Professora Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto)

Arguente: Prof.^a Doutora Carla Cristina Marques Galego (Professora Auxiliar da Universidade Lusófona de Lisboa)

Orientadora: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Professora Catedrática da Universidade Lusófona do Porto)

Porto

Julho 2022

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação apenas para efeitos de investigação,
mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

“Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras e construindo novos
poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas e não entres seu uso
aos que têm sede”.

(Aninha e suas pedras – Cora Coralina)

Dedico a Deus, que por sua generosidade e bondade me concede a cada dia uma página de vida nova no livro do tempo. Ao meu marido e meus filhos que perdoaram as minhas ausências ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

O sonho de conquistar o mestrado faz parte da minha história. E o caminho para sua realização foi árduo e desafiador. Esta viagem começou com muitas esperanças e expectativas, passou por desafios e frustrações, enfrentou alegrias, tristezas e vontade de desistir. E no meio deste caminho ainda teve uma pandemia! Todo este processo, de necessário isolamento e momentos de solidão, trouxe fortalecimento para conquistas futuras, para novos vãos.

O Porto de saída e de chegada, só foi possível alcançar com o apoio, direto ou indireto, de múltiplas pessoas e instituições às quais sou profundamente grata. Mesmo correndo o risco de injustamente não mencionar algum dos contributos, quero deixar registrado os meus agradecimentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela orientação prestada, pelo seu incentivo, disponibilidade e sensibilidade que sempre demonstrou em meus momentos de dificuldades. Doutora Alcina, lhe exprimo a minha gratidão por ter me acolhido já no meio do percurso, por ter percebido o que realmente fazia meus olhos brilharem, por sua paciente, exigente e reflexiva forma de conduzir meus objetivos e idéias nesta dissertação. Na sua condução construí novos conhecimentos e habilidades para minha vida pessoal e profissional.

Agradeço aos professores e alunos do curso de Psicologia pesquisado, na pessoa do Coordenador Professor Doutor Vinícius Novaes Gonçalves de Andrade, que foram tão generosos em compartilhar conhecimentos e percepções para o desenvolvimento desta pesquisa.

Um obrigado especial ao Professor Mauro Sales de Araújo, Coordenador do curso de Gestão em Segurança Pública no qual sou docente, e à Professora Ma. Tânia Carvalho, amiga, colega de profissão na mesma instituição a qual faço parte. Vocês deixaram marcas permanentes na minha vida e na minha carreira acadêmica.

À UNIFAN agradeço pela oportunidade em me receber no seu quadro docente, em me oportunizar a prática pedagógica e em abrir suas portas para a realização desta pesquisa.

À ULP, agradeço pela confiança que me deu de consolidar estes estudos em instituição com grande nível de excelência. A todo corpo de professores do MBA, e Mestrado em Ciências da Educação, pelas aprendizagens construídas neste percurso de

aperfeiçoamento acadêmico.

À minha equipe da Secretaria de Estado de Saúde, especificamente na Coordenação de Atenção Psicossocial, onde passo a maior parte dos meus dias e aprendo a ser um ser humano melhor. Doralice, Jesana, Juliana, Maria Antônia, Renata e Vinícius, vocês trouxeram leveza e alegria a esta jornada. Não posso deixar de citar minha gerente Kátia que facilitou, dentro da legalidade, minha disponibilidade para este trabalho em momentos cruciais.

Às minhas queridas amigas, companheiras de viagem e de mestrado, Ana Paula Castro, Andrea Soares e Milena Melo, obrigada por não soltarem minha mão nesta aventura. Nossos dias em Porto foram cheios de luz, embalados pelas músicas que cantávamos todos os dias, até chegarmos à ULP. Amigas que guardarei a sete chaves, dentro do meu coração.

Ao meu pai Antônio Jorge e minha mãe Ruth, pela sólida formação, que com amor incondicional me proporcionou suporte e formação para alçar meus voos e lutar pelos meus sonhos. Agradeço a vocês por terem me aceitado como filha nesta existência.

Aos meus filhos Gabriela e Gustavo, obrigada pela compreensão das minhas ausências, por terem sido privados da minha companhia e atenção e não reclamarem nem um só dia. Vocês me trazem inspiração e motivos para a minha vida ser mais bela. Vê-los tão determinados e disciplinados em seus estudos me deram forças para prosseguir neste caminho

Ao meu marido Nelson, meu porto seguro, nenhuma palavra poderia expressar minha gratidão. Você foi determinante para esta conquista, me deu apoio emocional e econômico, teve paciência e compreensão diante dos dias, noites, finais de semana, feriados e férias que sacrifiquei em prol deste estudo. E ainda me levava um café quente! A vida seria tão mais fácil se começasse de trás para frente, não? Obrigada pelo amor e pela paz que me proporciona.

Agradeço ao Mestre Jesus e a Nossa Senhora por me abençoarem com tantos presentes divinos, intercedendo por mim e me dando talvez além do que posso merecer. Obrigada à espiritualidade amiga que sempre esteve ao meu lado me orientando, me intuindo e me acompanhando pelas madrugadas de estudo. Sem essa força divina nenhuma conquista seria possível.

Enfim, a todos que, de algum modo, contribuíram para esse projeto de vida.

RESUMO

Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso num Curso de Psicologia de uma IES Privada

Nas Instituições de Ensino Superior, a metodologia tradicional de ensino, caracterizada pela exposição de conteúdo, retenção da atenção, disciplinas desarticuladas e avaliações que exigem memorização, vem sendo confrontada, por limitar o processo de ensino e aprendizagem e fragmentar o saber. Neste contexto, surgem as metodologias ativas, que visam estimular a participação ativa dos estudantes na sala de aula, valorizando as suas opiniões e conhecimentos na construção do saber. Frente o exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a eficácia das metodologias ativas e o sucesso educativo quanto ao saber e saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada, no Estado de Goiás. O presente trabalho configura-se como um estudo de caso simples, com abordagem qualitativa, que adotou para a recolha de dados a aplicação de uma entrevista individual semiestruturada, realizadas na modalidade *online*, via plataforma ZOOM, junto a 10 professores e 08 estudantes do curso de graduação de Psicologia da IES em análise. As entrevistas foram analisadas por meio da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) com o suporte do software webQDA, o qual possibilitou a identificação e a categorização dos dados. Os dados coletados permitem afirmar que as metodologias ativas potenciam o saber e o saber fazer dos estudantes do curso de Psicologia estudado; que os professores, apesar de não terem formação adequada, aplicam metodologias centradas no estudante, sendo percebidas por seus alunos como eficientes no desenvolvimento de novas habilidades e atitudes que serão úteis no futuro exercício profissional.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, ensino superior, professor, estudante

ABSTRACT

In Higher Education Institutions, the traditional teaching methodology, characterized by content exposure, attention retention, disjointed subjects and assessments that require memorization, has been confronted, as it limits the teaching-learning process and fragments knowledge. In this context, active methodologies arise that aim to stimulate the active participation of students in the classroom, valuing their opinions and knowledge in the construction of knowledge. In view of the above, the general objective of this research was to analyze the effectiveness of active methodologies and the educational success regarding the knowledge and know-how of students in a Psychology course at a private Higher Education Institution, in the State of Goiás. The present work is configured as a simple case study, with a qualitative approach, which adopted for data collection the application of individual semi-structured interviews, carried out in the online modality, via the ZOOM platform, with 10 teachers and 08 students of the Psychology degree at the IES under analysis. The interviews were analyzed using Bardin's (2011) content analysis methodology with the support of the webQDA software, which enabled the identification and categorization of data. The data collected allow us to affirm that active methodologies enhance the knowledge and know-how of students in the Psychology course studied; that teachers, despite not having adequate training, apply student-centered methodologies, being perceived by their students as efficient in the development of new skills and attitudes that will be useful in the future professional practice.

Keywords: Active Methodologies, higher education, teacher, student.

| | |
|---|------|
| ÍNDICE GERAL | |
| EPÍGRAFE | v |
| DEDICATÓRIA | vi |
| AGRADECIMENTOS | vii |
| RESUMO | ix |
| ABSTRACT | x |
| ÍNDICE GERAL | x |
| ABREVIATURA E SIGLAS | xiii |
| ÍNDICE DE FIGURA | xv |
| ÍNDICE DE QUADROS | xv |
| ÍNDICE DE TABELAS | xv |
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO 1 –AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR | 19 |
| 1.1.As funções da Universidade | 20 |
| 1.2. Breve histórico do Ensino Superior no Brasil | 23 |
| 1.3. Enquadramento legislativo do curso de Psicologia | 29 |
| 1.4. Formação docente no Ensino Superior | 33 |
| 1.5. Políticas educativas e currículo no Ensino Superior | 40 |
| CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM COMUNIDADE EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR | 51 |
| 2.1. Conceito de Metodologias Ativas | 52 |
| 2.2. Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem do ensino presencial ao ensino remoto | 55 |
| 2.3. Formação docente continuada e Metodologias Ativas | 64 |
| 2.4. Trabalho colaborativo para a qualidade do ensino e aprendizagem | 68 |
| 2.4.1. Trabalho de equipe quanto a metodologias ativas: Contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem. | 70 |
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO | 74 |
| 3.1. Problemática | 75 |
| 3.2. Questão de Partida | 75 |
| 3.3. Objetivos | 76 |
| 3.3.1.Objetivo geral | 76 |
| 3.3.2.Objetivos específicos | 76 |
| 3.4. Estratégia metodológica | 76 |
| 3.5. Instrumento de coleta de dados | 77 |
| 3.6. Contextualização do estudo | 79 |
| 3.6.1. Contexto histórico geográfico e social | 80 |
| 3.6.2. Local de pesquisa | 80 |

| | |
|--|------------|
| 3.6.3. Contextualização do Curso de Psicologia da IES privada | 81 |
| 3.6.4. A matriz curricular do Curso de Psicologia da IES privada | 82 |
| 3.7. Sujeitos da pesquisa | 83 |
| CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 85 |
| 4.1. Análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por entrevistas | 86 |
| 4.2. Caracterização dos sujeitos entrevistados | 87 |
| 4.2.1. Professores | 87 |
| 4.2.2. Estudantes | 88 |
| 4.2.3. Análise categorial das entrevistas | 91 |
| 4.2.4. Análise categorial das entrevista aos Professores | 91 |
| 4.2.5. Análise categorial das entrevistas aos Estudantes | 114 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 135 |
| REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS | 139 |
| ANEXOS | 157 |
| ANEXOS 1- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA | 158 |
| APÊNDICES | 163 |
| APÊNDICE 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 164 |
| APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 167 |
| DOCENTE | |
| APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 170 |
| ESTUDANTE | |
| APÊNDICE 4- GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES | 173 |
| APÊNDICE 5 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ESTUDANTES | 175 |
| APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES | 177 |
| APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS ESTUDANTES | 239 |
| APÊNDICE 8 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO | 266 |
| ESTUDANTES – ULP | |
| APÊNDICE 9 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO | 267 |
| DOCENTE – ULP | |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABEPSI | Associação Brasileira de Estudos em Psicologia |
| ACG | Avaliação de Cursos de Graduação |
| AVALIES | Avaliação de Instituições de Educação Superior |
| BID | Banco Internacional de Desenvolvimento |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EAD | Ensino a Distância |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| p. | Página |
| pp. | Páginas |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PDI | Projeto de Desenvolvimento Institucional |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROIES | Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior |
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |
| Séc. | Século |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Códigos Árvore (Fonte: WebQDA) | 86 |
|--|----|

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Tipos de metodologias ativas de ensino e aprendizagem | 56 |
|---|----|

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Síntese do perfil dos professores | 87 |
| Tabela 2 – Síntese do perfil dos estudantes..... | 88 |
| Tabela 3 - Categorias, subcategorias e referências (Professores)..... | 85 |
| Tabela 4 - Categorias, subcategorias e referências (Estudantes)..... | 85 |
| Tabela 5 – Políticas educativas/currículo..... | 91 |
| Tabela 6 - Aplicação das metodologias ativas em sala de aula..... | 93 |
| Tabela 7 - Metodologias de ensino e aprendizagem | 103 |
| Tabela 8 - Formação e atualização pedagógica docente na IES | 109 |
| Tabela 9- Políticas Educativas e Currículo | 114 |
| Tabela10- Metodologias de ensino e aprendizagem | 116 |
| Tabela 11- Aplicação das metodologias ativas em sala de aula..... | 122 |
| Tabela 12 - Formação e desenvolvimento do estudante..... | 128 |

INTRODUÇÃO

“A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.” (Moran, 2018, p.1)

A sociedade atual exige das instituições educativas um ensino de qualidade e uma aprendizagem efetiva, em vários níveis de ensino. A busca por novas formas de ensinar e de aprender é um dos objetivos das ciências da educação, que apresenta estudos sobre metodologias inovadoras para práticas pedagógicas transformadoras.

Nas Instituições de Ensino Superior, a metodologia tradicional de ensino, caracterizada pela exposição de conteúdos, pela retenção da atenção, por disciplinas fragmentadas e avaliações que exigem memorização, vem sendo confrontadas. Esta relação entre professor e aluno, onde cabe ao docente deter o conhecimento, pode levar o estudante “à passividade e aquisição de uma visão estreita e instrumental do aprendizado, promovendo carências de constante atualização.” (Melo, 2012, p.329)

Os métodos tradicionais de ensino, historicamente conteudista e tecnicista, podem limitar o processo de ensino aprendizagem e fragmentar o saber (Mitre et al., 2008; Roman, et al, 2017). Assim, práticas pedagógicas que envolvam debater, ilustrar, questionar, compreender, realizar a interface teoria e prática, enfim, são mais eficazes na retenção do conhecimento e podem formar profissionais que tenham “capacidade de reconstruir o saber e não apenas reproduzir o que foi aprendido de modo mecânico e acrítico.” (Roman et al., 2012, p. 350). São essas práticas que vão romper com o modelo tradicional de ensino e trazer mais significados no processo de ensino e aprendizagem, na concepção de Paiva et al. (2016, p. 151)

Assim, no Ensino Superior, as novas metodologias de ensino conduzem para um ensino e aprendizagem de qualidade, colocando o professor como orientador e facilitador deste processo. Além disso, nas palavras de Zabalza (2004, p.108), a docência implica “desafios e exigências”, acrescentando que uma formação universitária deve contemplar o desenvolvimento de conhecimentos e competências articulados com desenvolvimento pessoal, autonomia e reflexão sobre sua aprendizagem (Idem, p. 45)

Ao mesmo tempo, o engajamento e a autonomia do aluno na construção de seu conhecimento é condição importante para que ocupe a posição central no processo de ensino e aprendizagem (Bacick & Moran, 2018; Barbosa & Moura, 2013; Berbel, 2011; Charlot, 2005; Diesel & Martins, 2017; Freire, 1996; Martins et al. 2019)

Dessa forma, as metodologias ativas se apresentam como estratégias que superam a educação tradicional e acompanham as mudanças pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, exigindo a formação integral de futuros profissionais que deixem o Ensino Superior com competências fundamentais para a inclusão no século XXI.

Para alcançar esse novo modelo de transmissão de conhecimento, é necessária uma ação conjunta entre os pares desse processo, “espaços de práticas frequentes (aprender fazendo/refletindo), ambientes ricos de oportunidades e bons mediadores/mentores.” (Moran, 2019, p. 11), permitindo que o aprendizado seja construído e não apenas, assistido.

Assim, as metodologias ativas visam também estimular os estudantes a participarem ativamente na sala de aula, surgindo como sujeitos da ação em que as suas opiniões e conhecimentos são valorizados na construção do conhecimento. Ao professor, e como referido anteriormente, cabe o papel de facilitador/mediador no estímulo à problematização da realidade, reflexão e trabalho em equipe. (Berbel, 2011).

Neste processo, a comunidade educativa deve estar atenta às necessidades da sociedade contemporânea (Masetto, 2012) de modo que apliquem as políticas educacionais propostas pelos órgãos competentes, realizando as mudanças curriculares necessárias e estimulando a aplicabilidade das novas metodologias de ensino. Ações importantes promover em seus estudantes o desenvolvimento de competências cognitivas e instrumentais para atender às demandas atuais.

Compreendem-se as metodologias ativas de ensino e aprendizagem como práticas pedagógicas de protagonismo do estudante. O caminho escolhido para apontar o sentido das metodologias ativas propõe conhecer os conceitos, a didática, as práticas e os resultados das metodologias ativas em um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Metodologia

Atendendo ao mencionado anteriormente, formulou-se a **questão de partida**, focalizada no problema a ser investigado, que direcionou a pesquisa:

- **De que forma as metodologias ativas potenciam o saber e o saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada no Estado de Goiás?**

Deste modo, como **objetivo geral** pretende-se:

- Analisar a eficácia das metodologias ativas e o sucesso educativo quanto ao saber e saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada, no Estado de Goiás.

De forma obter resposta à Questão de Partida, e atendendo às características do estudo a efetuar, o presente trabalho configura-se como um estudo de caso simples, com abordagem qualitativa, realizado em uma IES privada, localizada em Aparecida de Goiânia (Região de Metropolitana de Goiânia), em Goiás, no Brasil.

As diversas vertentes do estudo contemplam a aplicação, transcrição e análise categorial das entrevistas a professores e estudantes do curso de Psicologia da IES em questão, a fim de triangular suas percepções com os aspectos teóricos apresentados. Como sujeitos da pesquisa, escolhemos dez professores do referido curso, sete deles graduados em Psicologia. Entrevistamos ainda oito estudantes, um de cada período do curso, visto que os quarto e décimos períodos não eram ofertados à época das entrevistas, por falta de turmas.

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo no qual, primeiramente, foram lançadas as bases da pesquisa, partindo da revisão da literatura sobre conceitos, teorias e estudos, com foco no ensino superior, nas metodologias ativas e na preparação de professores para a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Organização do Estudo

A estruturação do trabalho começa com dois capítulos do enquadramento teórico, articulando-se com mais dois capítulos, referente ao estudo empírico.

No **primeiro capítulo** são apresentadas as funções da universidade e um breve histórico do ensino superior no Brasil. Em continuidade, fez-se o enquadramento legislativo do curso de Psicologia, sintetizando ainda a formação docente, as políticas educativas e o currículo no ensino superior.

No **segundo capítulo**, a construção do conhecimento no ensino superior é abordada a partir do conceito das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, sua aplicabilidade do

ensino remoto ao presencial e o agir pedagógico do professor quanto a sua atuação em sala de aula, a formação continuada e o trabalho colaborativo.

O **terceiro capítulo** apresenta a trajetória metodológica: problemática, questão de partida, objetivos, estratégias metodológicas, o instrumento de recolha de dados, a contextualização do estudo, os sujeitos da pesquisa.

No **quarto capítulo** consta a apresentação e análise dos resultados obtidos por meio da apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo, a partir da análise categorial de inquéritos por entrevista, realizados a estudantes e professores.

Por fim, as **considerações finais**, quando se verifica ou constata a respeito das indagações formuladas inicialmente, se foram ou não confirmadas, como também a tentativa de apresentar possíveis soluções para o problema que envolve a temática.

Seguem-se as **Referências Bibliográficas** e, no final, foram incluídos os **Anexos e Apêndices**.

CAPÍTULO 1 – AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

1.1 As Funções da Universidade

O ensino superior adquiriu uma crescente importância na promoção de mudanças e na resolução de problemas sociais e econômicos, passando a integrar o conjunto de temas considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento das nações e dos povos (Teodoro, 2015, p.32).

Somente a partir de uma profunda reestruturação das universidades, visando transformá-la em promotoras da equidade e da independência dos alunos, será possível superar a crise na universidade brasileira (Almeida Filho, 2008).

Em termos gerais, Ensino Superior é, em qualquer sociedade, “um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos polos da educação ao longo de toda a vida” (Delors, 2000, p.139). Para os autores, as modernizações das sociedades começam pelos seus sistemas educativos, acompanhando a evolução científica, social, econômica e tecnológica. Neste seguimento, Nóvoa (2018) aponta que, no caso concreto da universidade moderna, esta tenta acompanhar as exigências de um mundo globalizado cuja economia é interdependente. A fim de realizar a agenda da modernização, as universidades têm vindo a promover movimentos para atingirem o ideal de desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação de acordo com a nova realidade econômica do mundo moderno.

O Processo de Bolonha trouxe novos objetivos para as universidades da Comunidade Europeia tendo como eixo central a promoção da empregabilidade, o movimento pela excelência e a valorização do empreendedorismo. Conceitos que Nóvoa (2018) considera tóxicos porque na busca pela modernização, o olhar para as universidades passou a se dar pelo viés econômico.

Boaventura de Sousa Santos (2005) acredita que esta tentativa de levar a universidade a assumir uma função empresarial teve por base diferentes crises, que funcionaram como fatores de mudança: (i) a crise da hegemonia, resultante das contradições das funções tradicionais da universidade e da incapacidade de cumprir as suas funções; (ii) a crise da legitimidade, pelo fato de a universidade deixar de ser uma instituição consensual, na qual a dúvida começa a formar-se de uma maneira mais hierarquizada ou mais democrática e, (iii), a crise institucional, que resultada contradição entre os valores sociais e objetivos de natureza empresarial. Neste sentido, “o reconhecimento da importância econômica da educação superior tem conduzido à

multiplicação de iniciativas destinadas a adaptar o ensino à promoção de competências empresariais e ao desenvolvimento de medidas performativas com esse objectivo explícito” (Teodoro, 2015, p. 37).

A bandeira da empregabilidade apresenta, desde o processo de Bolonha, o discurso de maiores oportunidades para todos, da importância da aquisição de novas competências para um ambiente mais competitivo e da retribuição dos investimentos do Estado e dos próprios estudantes das Instituições do Ensino Superior (Nóvoa, 2018). Na opinião de Zabalza (2004), estas instituições, desde o início do processo de globalização, buscam conquistar maior visibilidade, se tornarem mais competitivas, atenderem mais prontamente ao mercado, e até oferecerem homologações de títulos conquistados em instituições de ensino de outros continentes.

Nóvoa (2018) aponta ainda o movimento das universidades pela da busca excelência, diretamente relacionada com “produtivismo” académico, que trouxe a cultura dos rankings, da avaliação e da competição. É a supervalorização da pesquisa desviando a universidade da sua “missão nuclear”, a educação de novas gerações.

Outra função da universidade é a produção científica, pois a partir dela que é possível a transformação social e tecnológica. Porém, a criação de um espírito crítico que permita ao estudante reestruturar seus percursos de formação baseado em valores (Teodoro, 2015) também é de fundamental importância. Nesta continuidade, Zabalza (2004) também aponta que tem sido constante vincular a formação universitária ao desenvolvimento crítico do estudante. Ele entende que a “independência intelectual que constitui a marca da maturidade, sempre foi um valor que fez parte da formação universitária” (Zabalza, 2004, p. 44)

O empreendedorismo, outro movimento mencionado por Nóvoa (2018), também foi incentivado pela “agenda de modernização das universidades”. A partir do objetivo de impulsionar as universidades a contribuírem para o processo de inovação mundial, competências como iniciativa e criatividade passaram a ser valorizadas e estimuladas em seu desenvolvimento.

Palavras como inovação, *startups*, capital de risco, comercialização da tecnologia permeiam a relação das universidades com as empresas no desenvolvimento de negócios. Porém, comunicação, cooperação, cidadania, justiça também são palavras que não podem sair do radar.

Segundo Nóvoa (2018) as universidades têm um papel decisivo na transposição do conhecimento para a economia e a sociedade, porém é também necessária a criação

de um ambiente fértil que permita, no tempo necessário, o avanço das inovações.

Além disso, há um risco trazido pelo empreendedorismo:

“A grande “utilidade” das universidades é trabalhar no que ainda não se sabe, nem se conhece, é permitir que esta base cresça, se desenvolva, frutifique. Os resultados chegarão mais tarde. Ao mesmo tempo, o empreendedorismo trouxe uma distorção perigosa entre as diversas áreas universitárias, com a balança a pender para as engenharias/tecnologias/saúde em detrimento das artes e humanidades” (Nóvoa, 2018, p. 18).

No Brasil, as universidades ainda reproduzem um modelo bancário de educação, que guarda semelhanças da época dos jesuítas no país, de ensinar muitos como se fosse um só. Até hoje os professores ensinam a muitos, chamando de sistema de classes, independente de quantos e como são.

Esse modelo, criado para responder os problemas da época, não atende hoje a enorme diversidade e as expectativas dos jovens que geralmente gostam do ambiente acadêmico mais como espaço de socialização do que o que se passa na sala de aula.

Um dos grandes desafios para a universidade é articular os modelos pedagógicos tradicionais que causam desinteresse e levam seus alunos a buscarem novas formas de comunicação com os modelos pedagógicos atuais. Outro ponto, é combinar as novas descobertas das neurociências, dos estudos da cognição com os conhecimentos da antropologia cultural, da sociologia e da educação de adultos com as metodologias ativas e com o mundo tecnológico que permeia a vida dos alunos hoje em dia. Segundo Tardif e Lessard (2005), ensinar é agir dentro de um “ambiente complexo”, pois são várias as coisas que “se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc.” (Tardif & Lessard, 2005, p. 43)

A função de fazer a ligação dos saberes práticos com os teóricos precisa de profundas mudanças. A formação deve se dar a partir dos contextos e dos problemas práticos que atravessarão o cotidiano dos futuros profissionais, onde o olhar de pesquisador pode gerar reflexão sobre as práticas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394 de 96, em seus artigos 43 a 57, define as funções para o Ensino Superior. A educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo. A formação profissional em diversos setores da sociedade, o

incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica também fazem parte do propósito.

Outras funções são apontadas como promover e divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos comunicando o saber através do ensino e de publicações; suscitar o desejo cultural e profissional de permanente aperfeiçoamento; estimular o conhecimento dos problemas nacionais e regionais para prestar serviços especializados à comunidade. (Brasil, 1996)

A universidade tem grande compromisso com a sociedade desde no plano tecnológico e científico, como no social, cultural, ambiental, enfim, em várias áreas da vida cotidiana das pessoas. Como exemplo bem atual, constata-se que dos laboratórios das universidades que atualmente tem saído inúmeras inovações como testes, aplicativos, equipamentos de proteção individual, plataformas digitais, simuladores, pesquisas, protocolos de manejo e atendimento, enfim, inúmeras iniciativas e soluções para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 que parou o mundo.

1.2 Breve Histórico do Ensino Superior no Brasil

“Todas as vezes que eu der uma cultura que não foi elaborada nacionalmente para ser ensinada, estarei prestando informações, não proporcionando educação.” (Teixeira, 1968, p.94).

Brasil, colônia de Portugal até início do século XIX, mais precisamente até 1808, quando a corte portuguesa aqui desembarca motivada pelo ambiente hostil causado pela Revolução Francesa, é elevado à condição de Reino Unido junto com Portugal e Algarves (Brasil, 2007). Começa então a estruturação do ensino superior no Brasil.

A nível europeu, no final do século XVII, vai surgir, em várias cidades, universidades de excelência, que ultrapassam as dimensões locais chegando a outros continentes, espalhando os ideais liberais e adaptando-se aos processos de desenvolvimento econômico e social de cada país. Este modelo europeu, ao chegar à América Latina, veio a exercer uma grande influência nos modelos de universidades do continente americano (Cunha, 2011). A este respeito, Magalhães (2006) refere que, no caso da América latina, passou a coabitar três tendências europeias: a alemã, a francesa e a anglo-saxônica. O modelo alemão tinha como base a criação e transmissão do

conhecimento. O modelo francês (napoleônico) acreditava numa formação técnica profissionalizante. Finalmente, o modelo anglo-saxônico (com vínculos nas universidades de Cambridge e Oxford) procurava a educação geral dos estudantes, com o objetivo de formar pessoas especialistas para o mercado de trabalho. Nesta altura, as universidades da América Latina, enfrentam o “embate de como conciliar o ensino profissional com a atividade científica” (Cunha, 2011, p. 20).

No Brasil Colônia, o Ensino Superior tem início no século XVII, ministrado por Jesuítas, contemplando apenas os cursos de Filosofia e Teologia (Gomes, Machado-Taylor & Saraiva, 2018).

Na verdade, desde 1549, que a educação na colônia estava nas mãos dos jesuítas destacando-se Manoel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira (Azevedo, 1996). A educação era vista como ferramenta de domínio religioso e disseminação da cultura europeia, utilizando-se de pedagogia influenciada pelas teorias de Aristóteles e São Tomás de Aquino (Idem).

Deve-se aos jesuítas os primeiros ideais de ensino e escola, o hábito e o prazer pela aquisição do conhecimento, a proteção ao nativo brasileiro contra os castigos do colonizador e as diretrizes baseadas na *Ratio Studiorum*, como, por exemplo, a importância dada ao pleno domínio da leitura, escrita e cálculo, presente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (Brasil, 1996).

A chegada da família real portuguesa propiciou a fundação das primeiras escolas superiores que, segundo Rodrigues (2011) foram voltadas para a formação profissional nas áreas de direito, medicina, engenharia e agronomia. Dessa forma, no mesmo ano da chegada da corte portuguesa no Brasil, são criadas as primeiras instituições de ensino superior, a saber, a Escola de Cirurgia da Bahia, atual Universidade Federal da Bahia e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (Sampaio, 1991).

Apesar dos traços dos modelos francês, alemão e anglo-saxônico, o Ensino Superior brasileiro manteve a estrutura vinda de Portugal, sobretudo da Universidade de Coimbra. Entretanto, o modelo da Universidade de Coimbra deparou-se “com uma população diferente da europeia, e, desde sua formação, as universidades brasileiras foram foco de constantes e importantes mudanças, que perduram até os dias atuais” (Bottoni, Sardano & Costa Filho, 2013, p.20).

De forma concreta, a expansão do ensino superior teve início com a Constituição da República de 1891, que descentralizou sua oferta para os estados e

possibilitou que a iniciativa privada criasse seus próprios estabelecimentos de ensino, dentre elas as ordens religiosas católicas e presbiterianas.

Na opinião de Bottoni et al (2013), o Ensino Superior brasileiro pode ser dividido em dois períodos distintos: o primeiro caracterizado pelas escolas profissionalizantes, e o segundo pelas escolas de Filosofia, Ciências e Letras, entre outras.

Ao abordar Anísio Teixeira, importa ressaltar que em 1927 o educador inicia sua luta pelo ensino público e igualitário no país, além de ter sido um dos signatários do Manifesto da Escola Nova que, divulgado em 1932, pregava a “universalização da escola pública, laica e gratuita para todos” (Souza, 2019, p. 70) e influenciou grandemente a Carta Magna brasileira de 1988.

Além da valorização ao ensino básico, Anísio Teixeira também lutou por um ensino superior de qualidade, à frente da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 1951 e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1952.

Graças a este educador que inúmeras escolas públicas foram criadas em todo o território nacional e “foi possível tornar o ensino acessível para todos independentemente de classes sociais, ou ao menos ter isso como propósito” (Souza, 2019, p. 70). Graças a ele a escola no Brasil se tornou progressista.

A Era Vargas, de 1930 a 1945, promoveu ampla reforma educacional chamada Reforma Francisco Campos, que autorizava o funcionamento de universidades públicas e privadas. Segundo Oliven (2002), estas instituições deveriam oferecer três cursos dentre os cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Em 1934 nasce a Universidade de São Paulo (USP) que, segundo Oliven (2002) foi um “divisor de águas” no ensino superior brasileiro principalmente por apresentar, entre seus principais objetivos, a promoção do ensino, pesquisa e extensão. A USP estabeleceu os primórdios da Lei nº 5540 de 1968, a Lei da Reforma Universitária, que regulamenta a indissociabilidade desses três pilares, consagrada pela Constituição de 1988, que norteiam o ensino superior brasileiro.

Da década de 1940 ao final da década de 1960, o Brasil foi marcado por movimentos de estudantes e professores na defesa e no fortalecimento do Ensino Superior público de qualidade, mais acessível, menos elitista e mais autônomo.

Ocorrências importantes marcaram esse período como a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 que fomentou a criação de mais instituições de Ensino Superior privadas. Em 1964, com o início do regime militar,

observou-se a diminuição dos direitos civis e da autonomia das universidades, mantendo sob vigilância as universidades públicas. (Sampaio, 1991).

Neste ano de 1961 foram criados no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) vários programas de mestrado. Dois anos depois, em 1963, é criada a Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) dando-se, paralelamente, início aos primeiros programas de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Gomes, 2011).

A década de 1970 vê nascer um número significativo de universidades estaduais, bem como de Instituições de Ensino Superior privadas sem fins lucrativos. Estas últimas estavam voltadas, sobretudo para as atividades de ensino, dando pouca atenção às atividades de pesquisa e pós-graduação (Menezes, 2000). As IES privadas ganham força, devido ao fato de um número significativo de estudantes não conseguirem vagas nas Universidades públicas, dando origem a uma expansão de faculdades particulares nas principais cidades brasileiras (Rodrigues, 2011).

A Constituição Federal de 1988, após 21 anos de regime militar, recupera a autonomia de várias instâncias da sociedade, dentre elas a universidade em seu Art. 207 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (Brasil, 1988)

A década de 1980 é marcada por uma redução da demanda do ensino superior em virtude da evasão e retenção de alunos no ensino médio e a inadequação das universidades às novas exigências do mercado. (Martins, 2002)

Nos anos de 1990, foi criada a Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que dentre muitas mudanças, define as funções de cada instituição universitária, cria novos cursos de graduação, pós-graduação, mestrados profissionais e a Educação Tecnológica com status de curso superior de graduação que se encontra em grande expansão. Possibilitou ainda a existência de IES com fins lucrativos, o que deu origem ao aparecimento de instituições pertencentes a grupos financeiros e a instituições estrangeiras. Tal situação veio dar novo impulso ao ensino particular, com um aumento exponencial de matrículas no ensino superior brasileiro (Bottoni et al., 2013).

Chegados ao ano 2000, intensifica-se ainda mais a expansão da oferta da educação superior e a “implementação de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e

Decretos viabilizando o aumento do número de matrículas no ensino superior nas IES públicas e manteve-se o crescimento de IES privadas” (Agapito, 2016, p. 131). Nos anos subsequentes, denota-se “a lógica de expansão do ensino superior com investimento do capital privado”, com maior destaque “nas áreas das Ciências Sociais, Negócios e Direito, seguidas pelas áreas de Educação e Engenharia de Produção e Construção, e, pela área de Saúde e Bem-Estar Social” (Idem).

Em 2004 o Ministério da Educação (MEC) propõe uma grande reforma no ensino superior brasileiro, que causou controvérsias na comunidade acadêmica. Os principais pontos dessa reforma, ainda em vigência no país, inclui sistema de cotas para alunos da rede pública e afrodescendentes em universidades federais, criação do ciclo básico nos cursos de graduação, obrigatoriedade do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para a entrada nas instituições públicas, criação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior e do Programa Universidade para Todos, este último prevendo a reserva de vagas em IES particulares em troca de isenção fiscal (Brasil, 2003). Quanto ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), este se destina a financiar a graduação no Ensino Superior para estudantes de IES privadas (presencial e à distância) que tenham avaliação positiva do Ministério da Educação (FIES, 2016).

Na opinião de Agapito (2016, p. 132)

“a expansão da educação superior faz parte do conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, resultando na implantação dos seguintes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)”.

Neste seguimento, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 com o objetivo de aumentar o acesso e a permanência de estudantes no Ensino Superior (REUNI, 2016). No dizer de Agapito (2016, p. 128) “as políticas sociais passam a serem “nichos” de lucro e rentabilidade do capital”. Para o autor, por um lado os programas sociais de acesso ao Ensino Superior favorecem o acesso e a permanência de estudantes, sobretudo os de baixa renda, ajudando a contribuir para a democratização do Ensino Superior, e, por outro lado, ao procurar a parceria das IES privadas, proporcionando-lhes benefícios financeiros, contribuem para com a rentabilidade e

expansão dessas IES particulares. Outra condição favorável ao aumento do número de estudantes matriculados no Ensino Superior “foram as políticas de ação afirmativa, destinadas a públicos específicos, atuando em favor de coletividades discriminadas” (Gomes, Machado-Taylor & Saraiva, 2018, p. 133). Estas ações foram modificadas com a aprovação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que criou uma política de reserva de vagas para estudantes da escola pública, pretos e pardos e indígenas, no sistema de ensino superior e ensino médio federal. “Observa-se que os alunos egressos de escola pública são os maiores beneficiários de tais políticas, seguidos pelos pretos e pardos e indígenas” (Daflon, Feres & Campos, 2013, p. 310).

O último censo da Educação Superior no Brasil mostra que 304 Instituições de Ensino Superior (IES) são públicas e 2.153 são privadas. Dentre as IES privadas predominam as faculdades (81,4 %). Nos últimos dez anos, as matrículas de cursos de graduação à distância aumentaram 233,9%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 2,3% nesse mesmo período. (Brasil, 2022) Os cursos com mais matrículas na modalidade EAD são Pedagogia e Tecnologias sendo que na modalidade presencial os líderes são Direito, Administração e na área de saúde. (Brasil, 2019)

Do total das IES no Brasil, apenas 7,8% são universidades e concentram 52,9% das matrículas na educação superior. Na graduação à distância, o aluno típico frequenta curso de licenciatura; na modalidade presencial a frequência é nos cursos de bacharelado. Em 2018, 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação na educação superior e desses, 83,1% em IES privadas. O aumento do ingresso foi sustentado pelo significativo aumento (27,9%) na modalidade EAD (Brasil, 2019).

Os dados do INEP mostram uma crescente demanda por curso superior, principalmente em IES privadas que, conforme aponta Boschetti (2000), em virtude da demanda pelo ensino superior ser maior que as vagas ofertadas nas universidades públicas, alicerçou a expansão e diversificação do ensino superior brasileiro desde a promulgação da LDB.

A quantidade de oferta nas IES não significa necessariamente qualidade. Muitas vezes os formandos chegam ao mercado de trabalho carentes de saber, geralmente devido ao distanciamento entre o conteúdo das disciplinas e a velocidade das mudanças nos variados campos do conhecimento científico e tecnológico. O ingresso no mercado de trabalho torna-se dificultado à medida que o profissional carece de boa formação universitária.

“Educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas a fim de que aí atuem.” (Pimenta & Anastasiou, 2008, p. 81)

Na contemporaneidade tecnológica e globalizada, a melhor qualificação dos professores, aliada a novas tendências pedagógicas, são fundamentais para a preparação científica, técnica e social de seus alunos.

1.3 Enquadramento Legislativo do Curso de Psicologia

A Psicologia é uma ciência nova. Há apenas cento e quarenta anos, precisamente em 1879, Wilhelm Wundt fundou seu Laboratório de Psicologia Experimental em Leipzig, na Alemanha, sistematizando métodos e definindo objetos próprios da futura ciência que, doravante, solicitava independência da Filosofia e da Fisiologia. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 35) foi um “marco histórico que significou o desligamento das ideias psicológicas de ideias abstratas e espiritualistas”.

Como todo filho que, em dado momento cresce e reivindica seu espaço, a Psicologia iniciou seus titubeantes passos rumo à independência, apesar da desconfiança, natural, frente ao que é novo e diferente, daqueles que a olhavam de forma pessimista. Bock, Furtado e Teixeira (2008) apontam que foi a partir daí que se deu o fortalecimento da história da Psicologia em virtude de seu vínculo com princípios e métodos científicos.

Os autores ainda apontam que foi nos Estados Unidos que ela encontra “campo para um rápido crescimento” e onde “surgem as primeiras abordagens ou escolas em Psicologia, as quais deram origem às inúmeras teorias que existem atualmente.” (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 52).

Embora no dealbar do século XIX, a Psicologia no Brasil ainda não tivesse um saber definido ou uma práxis reconhecida, havia já, pelo menos da parte da elite brasileira, uma curiosidade pelos saberes psicológicos (Soares, 2010). Esta realidade foi alterada em 1808, com a vinda da Família Real, mas, sobretudo em 1822, com a independência do Brasil. A criação em 1833 dos cursos de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, bem como a organização de sociedades científicas e periódicos no âmbito da saúde, foi a prova da mudança. Rapidamente os médicos começaram a demonstrar um

interesse significativo pelos assuntos da Psicologia, defendendo as suas teses nas áreas da Psicologia racional ou filosófica.

Na Faculdade da Bahia, debruçaram-se sobre a aplicação da Psicologia Social, da Criminologia, da Higiene Mental e Psiquiatria Forense. Na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o interesse estava direcionado para a Neuropsiquiatria, a Psicofisiologia e a Neurologia, entrando muitas vezes a Psicologia e a sua relação com estes campos de análise (Soares, 2010).

Em 1922 é criada a Liga Brasileira de Higiene Mental, responsável pela promoção das “Jornadas Brasileiras de Psicologia” com o intuito de provocar interesse tanto pela pesquisa pura como pela pesquisa aplicada. (Esch & Jacó-Vilela, 2001)

Um ano depois, em 1923, é criado no Rio de Janeiro um laboratório de Psicologia experimental dentro da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, que funcionou até 1932. Nesse ano, o Decreto-Lei nº 21.173 converte o então Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, jurisdicionado ao Ministério de Justiça, em Instituto de Psicologia, ligado diretamente ao Ministério de Educação e Saúde Pública. (Brasil, 1932)

O Instituto de Psicologia tinha dentre seus objetivos a “formação de psicólogos profissionais, mediante cursos teóricos e práticos e com estágio obrigatório em seus laboratórios” (ABEPSI, 2011). Idealizado pelo polonês Waclaw Radecki, este curso, embora não se configurasse ainda um curso de graduação, teria a duração de quatro anos, com etapas e disciplinas definidas.

Após sete meses de funcionamento, o Instituto de Psicologia foi extinto, segundo Jacó-Vilela (1999) por falta de recursos orçamentários, pressão de grupos médicos e pressão de grupos católicos. A Psicologia ainda lutava contra aqueles que não eram favoráveis à sua autonomia, mais de cinquenta anos após seu nascimento.

No ano de 1937, a Lei n. 452 que organiza a universidade no Brasil, integra o Instituto de Psicologia à Universidade do Brasil para que este pudesse cooperar no ensino de outros cursos e, em 1946, passou à categoria de Instituto Especializado, ainda incorporado à Universidade do Brasil, para que continue cooperando com as escolas e faculdades em seus fins de ensino e pesquisa e “a desenvolver de acordo com as suas possibilidades, atividades de produção e pesquisa em benefício da coletividade e no interesse universitário” (ABEPSI, 2011, p. 2).

No período de 1949 a 1952, a formação em Psicologia era oferecida por meio de cursos rápidos que preparavam tecnicamente o aluno para atuação em psicotécnicas.

A primeira especialização em Psicologia realizou-se em 1953, em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae* e, anos depois, em 1959, a Pontifícia Universidade Católica, do Rio Grande do Sul, realiza também ela um curso de especialização em Psicologia. (Rudá & Almeida-Filho, 2015).

Neste período de pouca sistematização e fraca regulamentação dos cursos de Psicologia no Brasil, ainda temos o curso da Universidade de São Paulo, criado em 1958; o curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, de 1953 que, embora apontado como pioneiro, não teve “caráter oficial de acordo com a legislação vigente à época” (Rudá & Almeida-Filho, 2015, p.3); o curso da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 1959 e o da Universidade Católica de Pernambuco, em 1961.

Em 1958, o Governo Federal envia ao Congresso Nacional para votação, o Projeto de Lei n. 3.825 A/58 que dispõe sobre cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicologista. Apresenta as habilitações em bacharelado e licenciatura mas ainda não inclui a atuação clínica no rol de atuações do psicólogo. O projeto não teve êxito principalmente devido a divergências ocorridas dentro da própria categoria.

A partir da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 e do Parecer n. 403 do antigo Conselho Federal de Educação, os cursos de formação em Psicologia e a profissão de psicólogo são regulamentados, e um currículo mínimo é fixado.

É correto dizer que até então, havia cursos de Psicologia no país, mas não havia psicólogos. O texto da nova lei autorizava a formação em três modalidades: bacharel, licenciado e psicólogo. A lei determinava também as áreas de atuação do futuro profissional psicólogo bem como definia que os cursos seriam autorizados a funcionar em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras desde que provassem a possibilidade de manter corpo docente habilitado.

A regulamentação da Psicologia com a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, propiciou o surgimento de muitos cursos no país. Os anos 70 foram marcados pela criação de sindicatos e conselhos. Segundo Soares “a 20 de dezembro de 1971, o Senhor Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, promulga a Lei nº 5.766, que cria os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia.” (Soares, 2010, p. 22).

Bock (1999) aponta que na década de 1970 os conselhos iniciaram um trabalho de aproximação da Psicologia à população brasileira e a década de 1980, a participação de psicólogos no serviço público de saúde, a criação da Federação Nacional dos

Psicólogos e a realização de vários congressos, trouxe de vez o fortalecimento da profissão.

Bock (1999, p. 320) refere que:

“Estava dada a largada para um período em que os psicólogos iriam se perguntar e refletir sobre a relação de seu trabalho e do próprio fenômeno psicológico com a realidade social. A realidade social entrava na Psicologia para remexer tudo o que, durante tantos anos, ficou naturalizado e cristalizado.” (Bock, 1999, p. 320)

Em 1978, a pedido do Conselho Federal de Educação é produzido um estudo para revisão curricular para o curso de Psicologia, como tentativa para estabelecer novas diretrizes para a formação. Mais tarde, já em 1995, um documento com propostas para reestruturação curricular e avaliação dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil é enviado aos Conselhos Federal e Estaduais.

No ano de 1999, uma Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia apresenta ao Ministério da Educação e à comunidade da Psicologia uma proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia no país e em 2002 o Fórum de Entidades em Psicologia elabora um Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

A introdução em 1996 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para diversas carreiras, atingiu o curso de Psicologia somente em 2004 com a publicação da Resolução nº 8, de 17 de maio de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. As DCN's “vieram substituir o antigo currículo mínimo, na perspectiva de contemplar novas dinâmicas da atuação profissional na formação do futuro psicólogo. ” (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015, p. 60).

Finalmente, o Ministério da Educação institui a Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, com Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia que estabelecem normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de psicologia.

Em 2018, O Conselho Nacional de Saúde (CONASS) aprova o Parecer Técnico nº 346 que dispõe sobre recomendações à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Psicologia. Considerando que desde 1998 a Psicologia foi reconhecida pelo CONASS como categoria profissional de nível superior da área de saúde, o Parecer Técnico 346 orienta os elementos norteadores, a serem incorporados nas DCN, para o desenvolvimento dos currículos e das atividades

didático-pedagógicas dos futuros psicólogos.

No mesmo ano, o MEC publica a Resolução N° 7 que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior. Este documento determina que as atividades de extensão dos cursos superiores, dentre eles o de Psicologia, devem compor 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular na graduação, promovendo maior interação entre as IES e a sociedade. É esta resolução que norteia o estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia até o momento.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação encaminhou ao MEC o Parecer 1071 que aprova a revisão das DCNs dos Cursos de Graduação em Psicologia. Dentre seus objetivos, a revisão das DCNs visa que o futuro psicólogo desenvolva competências e habilidades exigidas para o trabalho com outros profissionais de saúde e/ou equipe multiprofissional. Além disso, esta revisão determina a nova porcentagem de 20% (vinte por cento) da carga efetiva global para estágios supervisionados básicos e específicos. Este parecer ainda aguarda homologação do MEC.

1.4 Formação Docente no Ensino Superior

Em seu texto de 1925, “Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn”, Sigmund Freud aponta que, além de governar e curar, educar é um ofício impossível. Ele coloca que “em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar.” (Freud, 1925, p. 341)

Freud adota as posições do impossível, dentre elas a posição do educador, porque, segundo ele, "se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios" (Freud, 1937, p.282), ou seja, de antemão se sabe que o resultado será insatisfatório.

Nessa acepção, Tardif e Lessard (2005, p. 15) apontam:

“Profissão do impossível, dizia Freud a respeito da educação; certo, mas ensinar é também a mais bela profissão do mundo: todos aqueles e aquelas que a exerceram o podem afirmar.”

À posição de educador, qualquer um pode se lançar, e atualmente com a expansão do mercado das IES privadas, não faltam candidatos. Um ofício que pode trazer inquietações e angústias, pois captura o docente nesta ordem da impossibilidade de controlar os resultados. A Psicanálise provoca ao dizer que o ato de educar se torna impossível, pois não há como garantir o desempenho elevado, e, nem toda racionalidade técnica e metodológica é capaz de excluir o insucesso. Assim também pontuam Tardif e

Lessard (2005, p. 35):

“A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”

Educar é defrontar-se diariamente com o outro e sua diferença, seu desejo, sua apatia, sua sexualidade, enfim, sua história. O desafio é capturar no aluno o desejo pelo conhecimento, pelo saber, estabelecer com ele um laço de “quero mais”. A questão é compreender, portanto, como o aluno chega ao desejo de aprender e, além disso, nas palavras de Charlot (2005, p. 54), é necessário que o aluno “se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente”.

Charlot (2005) aponta que para o aprendizado acontecer é preciso fazer sentido para o aluno, responder com prazer ao seu desejo de saber. Segundo o autor, a relação do sujeito com o saber implica na relação com seu entorno social, mas também na sua responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, o impossível do educar passa também pela relação do aluno com o saber, visto que, a mobilização interna do educando é um fator crucial no seu aprendizado e nem sempre é possível ao educador mobilizar o desejo de aprender em seu aluno.

Enfim, educar é trabalhar com seres humanos e suas sutilezas e “visto de outro ângulo, o ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar.” (Tardif & Lessard, 2005, p.44).

Diante dessas sutilezas, muitos educadores se veem perdidos pois lidam com diferentes modos de aprender, com a violência muitas vezes presente no ambiente educacional, com jogos pelo poder dentro da instituição, e muitas vezes com a indiferença do aluno diante do conhecimento. Segundo Delors (2000, p.26) “pede-se muito aos professores, demasiado até”, sendo muitas as responsabilidades no campo da educação. O autor aponta que o professor muitas vezes se sente isolado, em quem foi depositado muitas expectativas, sendo alvo de críticas. Assim, o impossível do educar também pode passar pela angústia da impotência que o professor experimenta diante da fragilidade da sua docência.

Garcia (2001) também aborda a angústia, tanto do aluno que questiona a utilidade social do que aprendeu, quanto do professor quando toma consciência que o

esforço que exigiu de seus alunos não “se consubstancia em muito pouco ou mesmo em nada para o futuro destes.” (Idem, p. 34). Assim, a dúvida de estar completo como educador é salutar; a falta de interrogações e a presença da certeza narcísica é que podem levar à paixão pela ignorância, no professor e no seu aluno.

O professor constrói seu saber também da sua prática, das relações que estabelece com seus alunos, das decisões que toma diariamente para atingir seus objetivos educacionais. Garcia (2001, p. 37) aponta o saber, mesmo que organizado sob forma de disciplina, não deve ser reproduzido pelo aluno como verdade:

“Os saberes universitários têm que provocar no aluno a consciência da dúvida, a consciência heurística, a consciência de que a verdade pura ou abstracta é algo que não existe, mas que é realizada em todo o momento, pelo que muitas das práticas da nossa rotina de professor terão que ser repensadas.”

Desse modo, é possível dizer que a docência envolve trabalhar com o humano e não funciona como uma fórmula matemática que só tem duas possibilidades de resposta: o certo ou o errado; entre um e outro há cinquenta tons de possibilidades.

Segundo Pereira (2013) a fórmula do sucesso para um aluno não será necessariamente aplicável a outro. Há contradições difíceis de ultrapassar, dentre elas privilegiar a diferenciação ou a igualdade, respeitar a singularidade de cada um, ou transformá-la. Pereira (2013) ainda coloca que vivemos em uma sociedade contemporânea que é pedagógica e que nos induz ao ensino técnico competente, à reprodução de saberes acumulados sobre os quais não fazemos a devida reflexão.

A lógica do impossível passa pelo professor que se coloca no lugar daquele que tudo sabe e, por outro lado, coloca seus alunos no lugar do objeto que nada sabe, cujo sucesso só será alcançado se conseguir reproduzir este saber referenciado. Em continuidade, Tardif e Lessar (2005, p. 264) revelam “..., o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo (por exemplo, no cérebro dos alunos), mas instigar atores no plano de sua motivação, isto é, de seu desejo e, ao mesmo tempo, das significâncias que dão à sua própria atividade de aprendizado.”

A educação acontece na relação mediada pelo diálogo e em metodologias que valorizam as trocas, os debates, as inquietudes, o singular e o coletivo, o estabelecido e o inusitado, que enfatize saberes científicos, mas considere também o ser subjetivo, ético e político. Nas palavras de Pereira (2013, p. 496) no lugar onde se instaura a

palavra, é possível “instaurar um lugar no qual possa inscrever uma prática educativa de muitos - coletiva, plural e política.”

A educação não está pronta e acabada, ele se reconstrói socialmente a cada tempo. Onde há vazios, há espaço para construção, onde há falta, há desejo de inúmeras possibilidades. A educação é um vir a ser. Cada aula é única, na qual se dá um encontro com o outro e em cada encontro algo inédito pode acontecer, o “inédito viável” nas palavras de Freire (1992, p. 55) “O inédito viável passa a ser possibilidade materializada pela práxis libertadora, um sonho que ao ser sabido/projetado pode se tornar realidade.”

Perante as constantes alterações que ocorrem com a globalização, compete à educação acompanhar essas mudanças, sempre na busca de um ensino de qualidade. Tal obriga a uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, que tenha em atenção uma população discente cada vez mais heterogênea e diversificada (Pedrosa, 2001). No caso concreto do Ensino Superior, exige-se cada vez mais, para além da componente científica, o desempenho de papéis e funções variados, obrigando a um constante aperfeiçoamento de competências específicas, de forma a preparar cidadãos para a participação ativa na sociedade (Astolfi, 2003).

Basílio (2010) refere que, embora um número significativo de docentes reúna as competências científicas para lecionarem no Ensino Superior, muitas vezes não apresentam habilidades e competências comunicacionais, o que dificulta a transmissão dos conhecimentos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Esta realidade vem contrariar a LDB que, no seu Art. 43, ao estabelecer as finalidades da educação entre outros aspectos, a obrigatoriedade de “estimular o pensamento reflexivo”.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no séc. XXI (UNESCO, 1998), questiona o conhecimento universitário de características disciplinares, apontando para uma reconceptualização em termos de um comprometimento docente no processo de aprendizagem dos estudantes.

Se no passado os professores do Ensino Superior tinham como principal missão transmissão do conhecimento e o desenvolvimento das competências científicas, hoje em dia, como referimos, as competências pedagógicas e formativas fazem parte do seu saber - fazer enquanto agentes do ensino e investigadores nas suas áreas científicas, os professores precisam possuir conhecimentos pedagógico-didáticos que apoiem os estudantes na construção das suas aprendizagens (Leite & Ramos, 2012, p. 15). Para isso, a docência no Ensino Superior implica uma organização que prepare o sujeito para a aprendizagem autónoma, mas acompanhada, e “onde exista um equilíbrio na relação

exigências-apoio para essa aprendizagem” (Idem, p. 10). Obriga a que, a par do exercício da pesquisa, seja valorizado o ensino e aprendizagem. Ora, para realizar esta tarefa, os professores necessitam de ter conhecimentos pedagógico-didáticos que apoiem os estudantes na construção das suas aprendizagens; isto é, que seja alterado o paradigma educacional.

Neste contexto, há uma grande necessidade de formação para a docência e, como refere Zabalza (2004, p. 25) "é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento", que, segundo o autor, deve contemplar o desenvolvimento pessoal, ligado ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências específicas, e proporcionar uma visão mais ampla do mercado de trabalho de forma a gerar condições “para nele agir com maior autonomia” (Idem, p. 45).

O ensino superior é tratado apenas no artigo 208, em seu inciso V, da carta magna brasileira. Ele determina que o dever do Estado será garantir acesso aos níveis mais elevados de ensino, efetivando assim o direito fundamental ao acesso ao ensino superior, porém, a realidade mostra que o ingresso se dá mediante o mérito intelectual do indivíduo, a ser comprovado através de exames nacionais, em IES estatais.

As universidades brasileiras são definidas pela LDB como instituições pluridisciplinares, com objetivo de ofertar ensino, extensão e pesquisa. O ensino se dedica à formação de professores para a educação básica através das licenciaturas, professores do ensino superior pelos cursos de especialização, mestrado e doutorado e pela formação de profissionais em diversas áreas. A extensão volta-se para ações que atinjam seu público interno e a comunidade e por fim, a pesquisa tem como foco a produção e a propagação do conhecimento científico.

No que tange à formação do professor universitário, a LDB, em seu artigo 66, aponta que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. ” (Brasil, 1996). Conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 23):

“A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que este docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto sensu* quanto *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatório”.

Os programas de mestrado e doutorado tem como objeto a investigação e parece que por trás desta compreensão há uma ideia de que os saberes da pesquisa se transformarão em saberes da docência, como um processo automático, assim que o professor iniciar seu fazer em sala de aula.

É claro que os saberes da pesquisa são fundamentais para os professores universitários visto que neste nível de ensino a pesquisa está vinculada, ou deveria estar, à produção de conhecimento que acontece nas universidades. Porém há uma variedade de saberes que envolvem a docência que são diferentes, específicos; a universidade é tão local de pesquisa quanto de formação. A excelência pela pesquisa é tão importante quanto a excelência pelo ensino.

Quanto a isso, Cunha e Zanchet (2014, p. 19) apontam:

“A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que tem um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única.”

As autoras ainda colocam que a teoria é imprescindível na formação acadêmica, porém é indispensável o questionamento da sua primazia sobre a prática. Nesta direção, também apontam Pimenta e Anastasiou (2010) sobre a importância de considerar os saberes das áreas de conhecimento pois ninguém ensina o que não sabe; além disso, as autoras tratam “da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino” com os saberes da experiência do sujeito professor. (Idem, p. 71)

O último Plano Nacional de Educação aprovado através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 define objetivos e metas para a educação até 2024, trazendo duas metas específicas para o ensino superior:

“Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. (Brasil, 2014)

Dentre as 24 estratégias que compõem estas duas metas, nenhuma trata da formação pedagógica para a docência superior, a não ser para os cursos de pedagogia cujos graduandos atuarão junto à educação básica. As estratégias sugerem que o docente

de nível superior combine sua formação específica com a prática didática e que adquira qualificações para conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos. Observa-se ainda a exigência de títulos para atuação nas IES a fim de adequarem-se às metas estabelecidas.

A universidade brasileira não desenvolveu a cultura da formação docente em seu interior, não apresenta programas institucionalizados que recepcione, acompanhe e oriente o professor recém-inserido em seus quadros. Geralmente entram despreparados para a docência, assumem as turmas preteridas pelos professores veteranos e não encontram no espaço universitário a cultura de apoio. Neste sentido “há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo” (Pimenta & Anastasiou, 2008, p. 36).

Na verdade, cada vez mais se exige ao professor do Ensino Superior o domínio da didática, a interdisciplinaridade, a flexibilidade, o uso das novas tecnologias e o bom relacionamento com os estudantes (Santos 2016). Isto é, tem que desenvolver competências específicas, pessoais e profissionais de forma a dar resposta às exigências da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Rios; Ghelli & Silveira, 2016, p.151)

A Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a educação básica, especifica as competências que serão requeridas do licenciando:

“Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional”. (Brasil, 2019)

No que concerne à prática profissional, orienta que professores devem desenvolver habilidades como o planejamento de ações que resultem em efetivas aprendizagens e a criação e gestão de ambientes de aprendizagem. Além disso, um dos princípios norteadores para a organização curricular dos cursos de licenciatura é o efetivo “compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;” (Brasil, 2019, p.4).

Observa-se a preocupação com a formação didática e pedagógica, a nível

superior, dos professores que atuarão na educação básica e fundamental, quanto à sua formação didática e pedagógica, a aprendizagem de metodologias inovadoras e a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Por outro lado, esta resolução, atual, não se refere à preparação do professor para o ensino superior, continuando esta atribuição aos cursos *stricto sensu*.

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 107) apontam:

“É preciso destacar que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto.”

A docência no ensino superior envolve características específicas conforme aponta Zabalda (2004, p. 108):

“Hoje é evidente que, ao menos nos discursos oficiais, a docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Na verdade, enquanto a função docente continuar a dar primazia à competência científica e não for dada a importância devida aos saberes pedagógico e didático, não conseguiremos obter um Ensino Superior de qualidade (Garcia, 2001). Por isso, a prática pedagógica do docente do Ensino Superior deverá estar apoiada na construção de um saber significativo, crítico, criativo e estável, de ultrapassá-la na “esfera específica, dos saberes puramente científico e da ciência moderna, para vislumbrar a construção dos conhecimentos que se voltam para a valorização da formação humana e solidária”. (Vasconcellos, 2005, p. 25)

1.5 Políticas Educativas e Currículo

A Constituição Federal, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) são os norteadores das políticas públicas para a educação no Brasil. O último PNE, entrou em vigor em 26 de junho de 2014 estabelecendo diretrizes para a educação até 2024. No âmbito do ensino superior, a meta 12 estabelece:

“Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o órgão responsável pelas informações e estatísticas educacionais no Brasil, divulgou no último censo da Educação Superior que em 2020 foram registradas mais de 8,6 milhões (8.680.354) de matrículas no Ensino Superior. Além disso, apesar da pandemia, 3,7 milhões de estudantes ingressaram na graduação.

“A rede privada ofertou 95,6% do total de vagas em cursos de graduação em 2020. A rede pública correspondeu a 4,4% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior.” (Brasil, 2020, p. 15).

Observa-se, pelos dados apresentados, que será necessário esforço para atingir as metas do PNE e expandir o ensino superior com qualidade e, nesse sentido, é importante o estabelecimento de políticas públicas que norteiem, também, as ações para o setor privado.

O INEP ainda apontou que o país conta com 2.456 (duas mil quatrocentas e cinquenta e seis) IES entre públicas, privadas, universidades, faculdades e centros universitários; com 41.953 (quarenta e um mil, novecentos e cinquenta e três) cursos oferecidos.

Apesar de mais de 8 (oito) milhões de matrículas no ensino superior, se considerarmos a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de mais de 210 (duzentos e dez) milhões de pessoas no mesmo ano, significa que esse valor é ainda muito acanhado, representando que menos de 4% da população do país está matriculada em um curso superior.

O INEP também mostrou que apenas 21,4% dos jovens de 18 a 24 anos frequentam a universidade dos 40,2% dos jovens que concluíram o ensino médio na mesma faixa etária. (Brasil, 2020). Além disso, “entre 2010 e 2020, a matrícula na educação superior aumentou 35,5%.” (Brasil, 2020, p. 20) O número de vagas ofertadas foi no valor de 19,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 73% vagas novas (Idem, p. 15).

O censo mostra ainda que neste intervalo de tempo a rede privada cresceu 89,8%, enquanto que a rede pública aumentou 10,7% no mesmo período. Outro dado

importante é que entre 2010 e 2020, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 233,9%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 2,3% nesse mesmo período. (Brasil, 2020, p. 24). Isto representou aumento de 428,2% de ingressos nos cursos a distância nos últimos dez anos.

Quanto ao perfil dos docentes, a pesquisa revela que em 2020 as IES contavam com 366.289 (trezentos e sessenta e seis mil, duzentos e oitenta e nove) professores em “função docente em exercício” (Brasil, 2020) que corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior. “Em 2020, havia 366.289 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Desse total, 53,2% tinham vínculo com IES privada e 46,8%, com IES pública” (Brasil, 2020, p. 31). Nas redes pública e privada os docentes mais frequentes são homens, com idade mais frequente entre 39 e 40 anos.

Segundo o censo da Educação Superior, nos últimos 10 (dez) anos, a participação de docentes com doutorado, tanto na rede pública quanto privada tem aumentado. Por sua vez, o número de mestres tem aumentado mais na rede privada e o número de professores especialistas *lato sensu* tem diminuído em ambas as redes. Além disso, “em relação ao regime de trabalho, enquanto a moda dos docentes da rede pública é o regime em tempo integral, na rede privada a maior parte possui tempo parcial” (Brasil, 2020, p. 14).

Os dados do INEP mostram que o ensino superior público e gratuito representa 12,4% das IES do país, ao contrário da rede privada que garante uma participação de 87,6% do sistema de educação superior. Um dado importante apresentado pelo censo da educação superior é que em 2020 o número de ingressantes teve um crescimento de 3,6% em relação a 2019, e este aumento é ocasionado “exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 26,2%.” (Brasil, 2020, p. 17)

Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária “a expansão na educação superior, expressa pelo crescimento de matrículas, de cursos e de instituições de educação superior, constitui-se num traço dominante na América Latina desde a segunda metade do século XX.” (Morosini, 2006, p. 194)

Cada vez mais, as políticas educativas brasileiras têm como objetivo primordial promover a interiorização do ensino superior para as regiões mais distantes e carentes do país, aumentar o acesso ao ensino superior público criando ainda condições de inclusão para a população mais excluída social e economicamente.

O termo políticas públicas nasceu nos Estados Unidos, durante a Guerra Fria, com a proposta de apresentar métodos científicos racionais que pudessem direcionar os

governos na resolução de problemas ligados à esfera pública (Souza, 2006, pp. 22-23). Nessa primeira fase, as políticas estavam ligadas à racionalidade, orientada para as atividades de interesse público. Mais tarde, este conceito de racionalidade foi abandonado, uma vez que se acreditava que o termo deveria agregar elementos ligados à relação de poder, como o papel das eleições e o interesse de grupos políticos, partidos políticos e da própria mídia. Essa nova reclassificação das políticas públicas perdura até os dias atuais, sendo incluídas no Brasil particularmente a partir do século XXI (Idem).

Estevão e Ferreira (2018) afirmam que políticas públicas são ferramentas ou instrumentos que o Estado desenvolve para efetivar os direitos dos cidadãos e são construídas de acordo com as demandas vindas da sociedade. Neste sentido, reforça Capella (2018) que as políticas públicas é uma área das ciências sociais voltada para a solução de problemas. Também aponta Morosini (2006, p. 165) que “as políticas públicas envolvem as necessidades da sociedade civil e determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais”. Lopes, Amaral e Caldas(2008, pp. 5-6), definem políticas públicas como a “totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade”. De forma um pouco mais didática, Azevedo (2003, p. 38) afirmou que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Dentro das políticas públicas encontram-se as políticas educacionais, ações do Estado para garantir educação, com qualidade, para todos. Morosini (2006, p. 165) assim define políticas educacionais “fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação”.

No Brasil, as políticas públicas têm origem em leis aprovadas no âmbito federal, estadual e municipal, de acordo com a competência de cada ente federativo e conforme o artigo 211 da Constituição Federal “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” (Brasil, 1988). Segundo a página eletrônica do MEC – Ministério da Educação é o Conselho Nacional de Educação (CNE) responsável pela formulação da Política Nacional de Educação e exercício de atribuições normativas, deliberativas e de

assessoramento ao Ministro da Educação. Cabe aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação orientar a política educacional em Estados e Municípios regulamentando, através de atos normativos, as bases e diretrizes difundidas pelo CNE.

Segundo Morosini (2006, p. 167), a criação do Conselhos Municipais e Estaduais objetivaram a descentralização educacional para aumentar a qualidade da educação, “a divisão de poder com o cidadão local e a aceleração do ritmo de desenvolvimento nacional”. Além disso, se as decisões são tomadas localmente, são mais rápidas, “flexíveis e sensíveis às necessidades específicas da comunidade do que as decisões tomadas na capital das políticas educacionais”.

Ao estabelecer metas, ações e estratégias educacionais, cidadãos e governo constroem políticas públicas educacionais em uma sociedade que se sente mais incluída no processo de desenvolvimento de seu país.

A partir da década de 90 do século XX, mudanças políticas aconteceram no Brasil instaurando o novo modelo de sociedade neoliberal. Este modelo professa a autonomia do cidadão em suas atividades educacionais, de saúde e de lazer, sem auxílio do Estado, que proveria apenas ações básicas para os cidadãos. Foi iniciado no governo do presidente Fernando Collor de Melo em 1990, e fortaleceu-se no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1994 até 2002, em que “caracterizou-se, dentre outros aspectos, pela redução do papel do Estado, com ênfase no setor privado, e pela constituição do Sistema Nacional de Educação marcado pela descentralização, diversificação e flexibilização nas modalidades de oferecimento” (Morosini, 2006, p. 195).

As práticas neoliberais foram se consolidando e a concepção política do Estado mínimo que estimula o voluntariado praticado pela sociedade civil e favorecem empresários e mercado financeiro, tomou força.

Dentre as diversas consequências do neoliberalismo para as sociedades que o implantaram, evidenciam-se as desigualdades sociais e a falta de acessibilidade ao emprego, lazer e educação de qualidade por parte da grande maioria da população de baixa renda, típica em países em desenvolvimento como o Brasil.

A prática neoliberal e seus preceitos reformistas, favorece os mais favorecidos, fortalecendo ainda mais a classe economicamente dominante, desamparando a classe trabalhadora que precisa da intervenção do Estado para maior dignidade em suas vidas.

Na educação, o reflexo deste paradigma neoliberal apresenta-se na diminuição da responsabilidade do Estado quanto à efetivação de uma educação pública acessível,

inclusiva e mais igualitária, eximindo-se da responsabilidade pelos resultados educativos, avaliativos, administrativos e financeiros do processo educacional (Paulani, 2006)

No ensino superior, um exemplo da influência do o modelo socioeconômico neoliberal é observado desde a década de 1990 na “expansão centrada no setor privado ocorre de forma mais enfática, do mesmo modo que o declínio do financiamento das instituições públicas, o que se relaciona com a política neoliberal de educação...” (Morosini, 2006, p. 194)

As políticas educacionais para o ensino superior no país devem considerar, principalmente, os aspectos abordados na Constituição Federal, na LDB e nos Planos Nacionais de Educação, bem como em leis, decretos e resoluções aprovadas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Dentre as políticas educacionais para o ensino superior está a avaliação institucional, definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelecido pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e que define como modalidades avaliativas a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), estipulando a Auto Avaliação como “um processo contínuo de construção de conhecimentos sobre a própria realidade institucional,...”(Morosini, 2006, p. 193).

Outras políticas educacionais para o ensino superior visam a expansão da educação superior, a extensão universitária e a educação inclusiva. Neste sentido, a página eletrônica do MEC – Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>, recuperado 05 de fevereiro de 2021) apresenta vários programas, dentre eles:

- Programa Educação Tutorial (PET) que se destina a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores-tutores de grupos do PET;
- Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) destinado a democratizar o acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior;

- Programa Universidade para Todos (PROUNI) que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, para estudantes brasileiros ainda não graduados, em instituições privadas de ensino superior;
- Programa Bolsa Permanência Prouni (PBP PROUNI) oferece auxílio financeiro ao bolsista integral do Prouni, cuja exigência de renda é de até um salário-mínimo e meio por pessoa da família;
- Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é uma política educacional que concede financiamentos a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no SINAES;
- Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES) destinado a assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições com conceito satisfatório no SINAES, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária;
- Programa de Extensão Universitária (PROETX) cujo objetivo é apoiar as instituições públicas e comunitárias de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, com ênfase na inclusão social.
- Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado gerenciado pelo MEC, que seleciona candidatos a vagas em cursos de graduação ofertadas pelas instituições públicas de educação superior. A seleção é feita com base nos resultados obtidos pelos estudantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De outra forma, apesar dos programas e ações elencadas apontarem para a busca pelo ensino superior democratizado e pelo atingimento das metas do PNE de 2014, Torres (2019, p.162) analisa que o MEC do atual governo do presidente Jair Bolsonaro “tem por foco o gerenciamento/financiamento da educação dentro dos marcos ultraliberais” promovendo contingenciamento de verbas e a “mercantilização da educação”.

Observa-se cortes de verbas orçamentárias às universidades federais e ao sistema de Ciência e Tecnologia, suspensão de edital de pesquisas do CNPQ, fim de concursos públicos e fragilização da carreira docente, “promovendo a descaracterização de Regime de Dedicção Exclusiva / ensino-pesquisa-extensão” (Torres, 2019, p. 169).

Nesta direção, aponta Macedo (2019, p. 29):

“...houve um contingenciamento inédito das verbas do ensino superior

federal em maio de 2019, mais de 5 mil bolsas de pós-graduação da CAPES foram cortadas ou bloqueadas no mês setembro, o ProUni, ao invés de ofertar apenas bolsas de ensino presencial, passou a oferecer cada vez mais bolsas de Ensino à Distância (EAD).”

Macedo (2019) ainda coloca que o lançamento pelo governo federal em do programa “Future-se”, que pressiona as universidades e institutos federais a captarem seus próprios recursos, aponta para mais desigualdade no ensino superior.

Finalmente, Aguiar (2020) faz críticas ao Parecer CNE/CP nº 22/2019 do Conselho Nacional de Educação que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, quanto ao “avanço da perspectiva privatista na esfera pública e da lógica neotecnicista e empresarial” (Aguiar, 2020, p.620) também na formação docente no âmbito da educação superior.

As políticas educacionais, consideradas políticas públicas de relevância social, definem as ações do Estado para a educação do país, atuando também o espaço de aprendizagem. No atual contexto do ensino superior brasileiro, são delimitadas pela Constituição Federal, pela LDB e pelo PNE de 2014. Influenciadas pelo processo de globalização e pela política neoliberal, e, em nome de uma educação mais igualitária e de qualidade, vem promovendo redução de custo, a privatização do ensino superior, a constante necessidade de avaliação, ataques à autonomia universitária e à desvalorização da formação do professor. A atual política brasileira reforça esse cenário do ensino superior voltado para as necessidades do mercado e não para o desenvolvimento da nação.

Refletir sobre o currículono Ensino Superior, obriga a uma reflexão sobre as mudanças sociais que ocorrem na atualidade, bem como sobre as exigências de profissionais capacitados que têm que ter em atenção o seu público-alvo. Hoje em dia, as IES têm que pensar o seu currículo em termos de aprendizagem e produção de conhecimento, troca de saberes e diálogos entre professores e estudantes (Fiorin, 2015).

A partir da década de 1990, com o processo de globalização e o avanço do neoliberalismo, observa-se no Brasil nova organização do Estado, permeada pelo papel dos organismos internacionais, afetando as políticas sociais e educacionais. Segundo Almeida, Leite e Santiago (2013, p. 130) o período é marcado por “tensões em torno das políticas curriculares à medida que a educação está inserida nas relações mercadológicas, que toma como base a configuração da competitividade, de novas tecnologias e de reformas curriculares, entre outras.”

E assim, as políticas educacionais passaram a ter novas prioridades, como atender as demandas do mercado que estimulavam, por exemplo, a privatização do ensino superior e o controle de sua qualidade através do incentivo dado às novas formas de avaliação.

Nas palavras dos autores (Idem, p. 131):

“As políticas educacionais passaram a tomar como elementos básicos o financiamento, a formação de professores e a avaliação, temas que vão ter prioridade nos debates e que levaram a vários embates entre os diversos segmentos da sociedade.”

As decisões sobre a educação no país, no âmbito local, são tomadas à luz da lógica e de valores do mercado, a nível global. Se as decisões políticas e econômicas são tomadas na direção das expectativas mundiais, as políticas educacionais também serão impulsionadas por esse viés.

Segundo Lopes (2004, p. 26), “diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado.”. Neste sentido, Almeida, Leite e Santiago (2013) também apontam que na mudança para o século XXI, os currículos vêm sofrendo alterações e influenciando o ensino da educação básica ao ensino superior.

Lopes (2004), citando uma publicação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pontua que o currículo é “o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (Lopes, 2004, p. 26)

O sistema político e econômico vigente ao influenciar as políticas sociais e econômicas, também o fará no âmbito das políticas e reformulações curriculares. Conforme Almeida, Leite e Santiago (2013, p. 133), os elementos eleitos para “a reformulação das políticas curriculares têm relação com o projeto de sociedade.”

Os processos de reformulação nos currículos não são feitos de forma simples pois ocorrem de forma flexível, que podem ter múltiplos caminhos ao organizar e distribuir o conhecimento dentro da instituição de ensino. Nesse sentido, Apple (2006) aponta que o currículo deve basear-se nas dimensões científicas do conhecimento, porém os interesses sociais de um determinado contexto histórico também nele se conectam.

Lopes (2004, p. 111) considera que a política curricular:

“Trata-se de um processo de seleção e produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados,

portanto de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. ”

Significa dizer que ao selecionar e planejar o que será ensinado, as instituições de ensino refletem a dimensão política e cultural na qual estão inseridas e as relações que acontecem em seu interior, e conforme coloca Apple a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, estando o educador está envolvido em um ato político (Apple, 2006, p. 35).

Dessa forma, as políticas curriculares não são apenas documentos que se constroem despretensiosamente nos espaços de ensino e aprendizagem de forma neutra, apolítica e atemporal, ao contrário, são influenciadas pelo contexto político, econômico e cultural no qual estão inseridas a nível local e mundial bem como pela subjetividade dos educadores que as planejam e executam.

No ensino superior, as mudanças curriculares tem sido um tema de discussão. Segundo Silva e Pacheco (2005), as discussões sobre o currículo atravessam as disciplinas, sejam básicas ou profissionalizantes, no sentido de analisarem:

“... se possuem ou não actividades interdisciplinares, se as aulas práticas atendem ou não às necessidades dos alunos, se os programas estão ou não actualizados com o mercado, se os cursos estão preocupados ou não com as tecnologias e a partir daí pensam em organizar uma nova abordagem curricular.” (Silva & Pacheco, 2005, p. 2929)

Silva e Pacheco (2005) apontam que a forma com que o conhecimento é transmitido nesse nível de ensino, tem trazido pouca satisfação para os alunos que tem acesso a conteúdos “fracionados” e “descontextualizados” de pouco valor para o estudante. ” Segundo os autores, a educação contemporânea sinaliza para a concepção construtivista de aprendizagem que valoriza a “memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa. ” (Idem, p. 2930).

Nessa perspectiva, reforçam a necessidade da atuação do aluno em seu ato de aprender, de ser ativo no seu processo de aprendizagem, corroborando com o que estabelece a LDB por finalidade da Educação Superior no inciso I do Artigo 43 da lei: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo ” (Brasil, 1996)

A partir do Edital nº 4 de 1997 do MEC, que as Instituições de Ensino Superior foram convidadas a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. O edital serviu de referência para as IES organizarem seus programas

de formação e deu flexibilidade às instituições na construção de seus currículos para indicarem as áreas de conhecimento a serem privilegiadas ao invés de disciplinas, cargas horárias e conteúdos pré-definidos.

Visto dessa maneira, as IES ganham autonomia em suas políticas curriculares, por outro lado, o edital indica que as Diretrizes Curriculares das IES devem contemplar a formação de competências intelectuais em seus alunos para alcançarem o que está posto no inciso II do artigo 43 da LDB: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais”. (Brasil, 1996)

Observa-se assim que as novas diretrizes curriculares para o ensino superior, desde 1997, pretendem ajustar o que é ensinado às novas exigências sociais e mercadológicas do mundo globalizado e neoliberal.

Giroux aponta que o ambiente escolar é contraditório pois, se de um lado reproduz a sociedade, por outro, “contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação”. (Giroux, 1997, p. 28). Isso pode significar que, se por um lado a organização do currículo no ensino superior vai na direção do mundo globalizado da informação, da tecnologia e do conhecimento, no qual a técnica, a lógica do mercado e o discurso privatizador é imperativo, por outro, pode ser reorganizado dentro do espaço institucional e cultural acadêmico, no qual os professores possam ter autonomia para “ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (Giroux, 1997, p. 41).

Acerca disso, pensar o currículo no ensino superior é entender que a universidade é um espaço de aprendizagem, onde chegam sujeitos de diferentes idades, com formas distintas de aprender e com expectativas próprias sobre o futuro. Dessa forma, o currículo precisa contemplar, mais do que técnicas e teorias, a articulação destas ao contexto dos estudantes, suas vivências, seus objetivos e a sua formação enquanto cidadãos.

Nessa ótica, na construção do currículo é necessário professores entendam o conhecimento como inerente a seus alunos sendo algo a ser “questionado, analisado e negociado” (Giroux, 1997, p. 45). Além disso, o corpo docente, nas palavras de Giroux, mais do que dominarem o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo do conhecimento (...). (Giroux, 1997, p. 159), precisam questionarem diferentes metodologias, didáticas, técnicas de pesquisa e teorias da educação.

CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM COMUNIDADE EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR

2.1 Conceito de Metodologias Ativas

A construção do conhecimento está centrada na aprendizagem ativa do estudante, através das interações com o meio e a comunidade educativa em que está inserido, sendo capaz de estimular o pensamento crítico. Masetto (2012) afirma que as comunidades educativas das IES devem estar atentas às necessidades da sociedade contemporânea, de modo que sejam capazes de propor novas metodologias de ensino e de desenvolver nos estudantes competências cognitivas e instrumentais para atender às demandas atuais. Segundo Moran (2007, p.15) “a sociedade sempre encontra suas formas de educar”. Ora, tal significa que, em cada momento histórico, a sociedade define conteúdos, procedimentos e metodologias, através de suas políticas, baseados nos valores fundamentais daquele momento histórico.

Primeiro, o conceito de metodologia, cujo conceito etimológico, deriva da palavra *methodus*, que significa caminho ou via para a realização de algo. No dizer de Libâneo (2013) as metodologias de ensino são técnicas e estratégias que o professor lança mão no processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Dentro das metodologias, Masetto (2003, p. 88) diferencia estratégia de técnica sendo que:

“estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições. Ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes, enquanto a técnica, além dos meios, inclui os recursos “materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos”.

Tão importante quanto os conteúdos a serem ensinados, a metodologia escolhida fará a diferença na aquisição do conhecimento. Neste sentido:

“Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas.” (Bacick & Moran, 2018, p.40)

Assim, quando se refere especificamente a metodologias ativas, Berbel (2011, p. 28) diz-nos que estas:

“baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.”

Nesse cenário, Bacick e Moran (2018, p. 41) conceituam que “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na

construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Reforçando a importância do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, apontou que não há docência sem discência: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 22). E prossegue dizendo que o docente deve “respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando” (Freire, 1996, p. 62).

Assim, a função principal das metodologias ativas é a de estimular os estudantes a participarem ativamente na sala de aula, surgindo como sujeitos da ação em que as suas opiniões e conhecimentos são valorizados na construção do conhecimento. O professor assume o papel de facilitador/mediador no estímulo à problematização da realidade, reflexão e trabalho em equipe. (Berbel, 2011).

A autonomia do aluno é muito importante no processo pedagógico, servindo a investigação de catalisador da aprendizagem, ajudando no desenvolvimento da autonomia intelectual e de uma consciência crítica (Diesel & Martins, 2017). Em concordância, Barbosa e Moura (2013), referem que a aprendizagem ativa ocorre consoante a interação entre o estudante e o meio, isto é, quando o estudante interage com o objeto de estudo, construindo o seu conhecimento, ao contrário de o receber de forma passiva do professor.

A partir dos anos de 1980, as metodologias ativas surgiram com o objetivo de dar respostas à diversidade de fatores e questionamentos que permeiam o processo de aprendizagem e à obrigatoriedade dos alunos desenvolverem diversas habilidades (Arruda et al, 2017). Tal obrigação deve-se à “urgência de uma reorganização educativa no Ensino Superior” (Martins et al, 2019, p. 123) para acompanhar as mudanças complexas pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, exigindo a formação integral de profissionais que deixem o Ensino Superior com competências fundamentais para a inclusão no século XXI.

Segundo Moran (2019) diversos autores ao longo da história se preocuparam com a forma com que o sujeito aprende e questionaram o modelo de transmissão de conhecimento. Dentre eles, o autor cita Dewey (1950), Freinet (1975), Freire (1996), Rogers (1973), Bruner (1978), Piaget (2006), Vygostky (1998). Ele prossegue afirmando que, segundo os neurocientistas, aprender é um evento único e diferente para cada sujeito, que cada um aprende o que é mais relevante para si e que gera mais conexões cognitivas e emocionais.

Bacick e Moran (2018) falam que, para formar profissionais para o século XXI, as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, superando a educação tradicional e fazendo uso de metodologia ativa de aprendizagem.

A autonomia intelectual é um dos objetivos da educação, que deve ser estimulada e construída em todos os níveis de ensino. Não teremos avanços em nosso sistema de ensino supondo que uma educação que privilegia a pura transmissão de conhecimentos alcançará essa autonomia como um efeito colateral. (Bacick & Moran, 2018, p.28)

Para superar esse modelo de transmissão de conhecimento, é necessária uma ação conjunta entre os pares desse processo, estímulos aos sentidos e “espaços de práticas frequentes (aprender fazendo/refletindo), ambientes ricos de oportunidades e bons mediadores/mentores.” (Moran, 2019, p. 11), permitindo que o aprendizado seja construído e não apenas, assistido.

Moran (2018, p. 41) também afirma que a aprendizagem intencional e formal se constrói em consonância com três movimentos híbridos: a construção individual, de responsabilidade do estudante; a construção grupal na qual o estudante ampliará sua aprendizagem a partir da interação e compartilhamento de saberes e produções com seus pares, sob a supervisão docente; e a tutorial na qual se aprende com pessoas mais experientes de diferentes áreas de saber.

No que se refere à construção individual do estudante, Berbel (2011, p. 29) refere que a importância do engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens através de seu interesse e de suas escolhas é “condição essencial para o exercício da autonomia, da liberdade na tomada de decisões que, o prepararão para sua atuação no mundo do trabalho.”

Valente et al (2017, p.464) alegam que as metodologias ativas propiciam aos alunos criarem situações de aprendizagem e desenvolverem estratégias cognitivas:

“Na verdade, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento.”

Barbosa e Moura (2013) entendem que as metodologias ativas são estratégias usadas para promover a aprendizagem ativa, e “favorecer no aluno as atividades de

ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar” (Idem, p. 55). Os autores afirmam que o ambiente de aprendizagem ativa é “a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino.” (Idem, p.56)

Nesta direção, as metodologias ativas podem favorecer o ensino no nível superior. Martins et al. (2019, p. 125) apontam que “a inovação nas metodologias de ensino universitário provocou uma rutura com práticas pedagógicas tradicionais, estratificadas durante décadas”. Segundo os autores, a transferência unidirecional de conhecimento e a fragmentação da memorização estão sendo substituídos pela maior valorização da auto e hétero formação, da aquisição de competências, da “centralidade e autonomia do estudante, a flexibilização e articulação curriculares.” (Idem, p. 124)

As possibilidades que as metodologias ativas proporcionam aos educandos do Ensino Superior promovem atenção, motivação ao pensamento crítico e uma análise do processo de informação. Vale ressaltar que a competência para ensinar não pode ser reduzida apenas à promoção do conhecimento. Com isso, nas metodologias ativas tanto o aluno como o professor passam a ser atores de um processo dinâmico, em que ocorre uma integração de conhecimentos e experiências que são essenciais para a integração de uma aprendizagem relevante e significativa e gerar competências autônomas.

Por fim, é propício frisar que as metodologias ativas são uma fonte de desenvolvimento de competências que, quando aplicadas de modo que sejam significativas aos estudantes, fazem dos conteúdos trabalhados verdadeiras ferramentas de aplicação imediata no dia a dia nas situações da vida e do trabalho, e as Instituições de Ensino Superior parte do princípio de que os alunos são adultos e estão se preparando para uma profissão. Os métodos ativos podem ser interpretados como uma provocação à autonomia no aprendizado, cabendo ao professor fornecer subsídios por meio dos seus métodos e estabelecer a dinâmica deste processo. As metodologias ativas não excluem a necessidade de formação contínua do professor e nem retira dele a sua importância no processo educativo.

2.2 Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem do ensino presencial ao ensino remoto

Para se “estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno” (Brasil, 2001, p. 2) são necessárias mudanças significativas nos projetos políticos pedagógicos, na organização curricular,

nos tempos e espaços pedagógicos, nos direcionamentos metodológicos das disciplinas e nos processos avaliativos e educativos resultantes da nova organização e estruturação dos cursos. Assim, as orientações metodológicas exercem um papel muito importante, uma vez que a metodologia utilizada em sala de aula deve, como referido anteriormente, ser diferenciada da metodologia tradicional, na qual, os estudantes são meros receptáculos passivos da informação transmitida (Berbel, 2011).

Paiva et al (2016) apontam uma variedade de possibilidades de Metodologias Ativas:

Quadro 1: Tipos de metodologias ativas de ensino e aprendizagem

| |
|--|
| Aprendizagem baseada em problemas |
| Pedagogia da problematização |
| Problematização: Arco de Margueres |
| Estudos de caso |
| Grupos reflexivos e grupos interdisciplinares |
| Grupos de tutoria e grupos de facilitação |
| Exercícios em grupo |
| Seminários |
| Relato crítico de experiência |
| Mesas-redondas |
| Socialização |
| Plenárias |
| Exposições dialogadas |
| Debates temáticos |
| Leitura comentada |
| Oficinas |
| Apresentação de filmes |
| Interpretações musicais |
| Dramatizações |
| Dinâmicas lúdico-pedagógicas |
| Portfólio |
| Avaliação oral (autoavaliação, do grupo, dos professores e do ciclo) |

Fonte: Paiva et al (2016, p. 150)

Dentre as várias possibilidades de metodologias ativas, segundo Berbel (2011) a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), cujo termo em inglês é *Problem Based Learning* (PBL) é, geralmente, a mais usual.

O PBL foi utilizado inicialmente nas ciências Médicas, surgindo no final da década de 1960, na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, no Canadá (Daltro & Ponde, 2017, p. 105). A partir do pioneirismo canadense, o método se expandiu para outras escolas de medicina no mundo, “ sendo amplamente explorada

para formação de futuros profissionais na área de saúde” (Lacerda & Santos, 2018, p. 622).

Este tipo de metodologia foi desenvolvido para possibilitar aos estudantes o contato com os problemas reais, antes de terminarem a sua formação. Segundo Datro e Ponde (2017, p. 106), as discussões sobre o método PBL chegam Brasil no final da década de 1990, como uma metodologia capaz de aumentar o nível motivacional dos estudantes e “ampliar sua capacidade de solucionar problemas, com consequente desenvolvimento da autonomia”.

As autoras apontam que, na área da Psicologia no Brasil, o uso do PBL já acontece há mais de uma década. Este método se ajusta bem à Psicologia pois os casos problemas tratados pelos estudantes, são fenômenos psicológicos complexos, de múltiplos aspectos, através dos quais os estudantes têm a possibilidade de integrar conhecimentos básicos para as soluções clínicas.

Martins *et al* (2019, p. 125) também afirmam que o PBL se destaca entre as metodologias ativas não só na área de saúde como na “Psicologia e na Educação”. Colocam que o PBL, de base construtivista, tem como fundamento a construção do conhecimento a partir da solução de problemas reais em pequenos grupos ou equipes, orientados pelo professor ou um estudante tutor.

Masetto (2004, p. 183) contribui ao explicar:

“cabe ao estudante: explicitar todos os aspectos do problema, levantar hipóteses, explicitar os objetivos de aprendizagem, identificar fontes de informação, busca-las, ler, sintetizar, analisar, quando for o caso formular solução, auto-avaliar-se e receber avaliação de seu desempenho, trabalhando individual e coletivamente (em pequenos grupos).”

Quanto ao tutor, compete-lhe indicar o problema, orientar como trabalhar em grupo, planejando as estratégias e o processo de avaliação (Idem).

No PBL, o problema é o “ponto de partida e condutor do processo de aprendizagem” (Masetto, 2011, p. 7). Ele é apresentado aos alunos que, inicialmente, o analisa a partir de seus conhecimentos prévios que, em seguida, são estimulados a buscarem novos conhecimentos para sua solução. Neste percurso, os discentes são solicitados a exporem suas ideias, trabalharem coletivamente, organizarem seus pensamentos, fazer relatórios e, principalmente, terem postura ativa na execução das tarefas (Idem, p. 8).

Rocha e Lemos (2014) citados por Moreira e Andrade (2018, p. 50) evidenciam que o PBL vem ganhando espaço no Ensino Superior pois as discussões entre docentes e discentes frente ao problema apresentado assemelham-se ao que seria feito na vida profissional “em quatro fases distintas: intenção, planejamento, execução e julgamento”.

Barbosa e Mora (2013) apontam três categorias para o PBL a serem utilizadas em situações específicas como o Projeto Investigativo, quando há necessidade de pesquisa científica sobre a questão, o Projeto Construtivo para propor solução nova ou construir algo inédito e o Projeto Didático, voltado para explicar o funcionamento, desenvolvimento ou a necessidade de algo inerente ao problema.

O ensino através de tutorias que o PBL possibilita, proporcionará ao estudante um acompanhamento individualizado no contexto universitário e favorece, não só seu desenvolvimento intelectual como também as dimensões afetiva, pessoal e social (Veiga Simão *et al*, 2008, p. 77)

Masetto (2004, p. 182) afirma que o PBL é mais que uma metodologia a ativa, na verdade é um “novo paradigma curricular com filosofia curricular bem definida”. Assim, deveria ser utilizada de maneira sistemática e integrada, de forma interdisciplinar em cada curso.

A *Team Based Learning* (TBL), ou Aprendizagem Baseada em equipes, apresenta-se como uma variável da PBL e, segundo Rocha e Lemos (2014, p. 20146) garante aos alunos a “oportunidade de praticar o uso de conceitos do curso para resolver problemas”.

Os alunos são organizados em grupos e o conteúdo do curso separado em unidades, obrigando-os a estudar os materiais específicos para o trabalho em sala de aula. A partir deste estudo, é realizado um teste individual e, em seguida, o teste é refeito em equipe para que os alunos cheguem a um consenso sobre as respostas. Logo de seguida, as equipes recebem feedback sobre suas respostas, podendo argumentar sobre as respostas erradas. Ao final, o professor esclarece os equívocos e os alunos fazem as suas argumentações (Rocha & Lemos, 2014). Por outras palavras, podemos dizer que o TBL é uma “ferramenta pedagógica” que pode ser adaptada a vários contextos e conteúdos permitindo o pensamento crítico e o desenvolvimento de trabalho em equipe (Vilela *et al*, 2017, p. 378)

Martins *et al* (2019, p.126) colocam que de forma “recorrente” os métodos PBL e TBL vem sendo combinados no Ensino Superior, trazendo vantagens e

“otimizando” a aprendizagem dos estudantes. Nesta direção também vão Lacerda e Santos (2018, p. 622) e ainda sugerem que os currículos que utilizam as metodologias ativas, iniciem o curso superior com a TBL para “paulatinamente irem mesclando com método PBL ao longo do curso” pois o estudante teria, inicialmente, mais suporte do tutor/facilitador.

Outro tipo de metodologia ativa também muito utilizada é a Aprendizagem entre Pares ou *Peer Instruction* (PI) que, para Rocha e Lemos (2014), é indicada como continuidade do PBL. Consiste em promover o aprendizado a partir do debate sobre as dificuldades dos discentes frente a conceitos desafiadores (*Concep Test*). A essência deste tipo de metodologia passa por alterar a dinâmica da sala de aula onde o professor circula pela sala para incentivar discussões e conduzir o pensamento dos alunos (Moreira & Andrade, 2018, p.51)

Tanto o TBL quanto o PI são metodologias ativas que podem ou não serem utilizadas em conjunto com o PBL e propiciam ao estudante, principalmente, habilidades de comunicação, argumentação, trabalho em equipe, propiciando ao aluno a progressão em direção à autonomia e maturidade. (Idem, p. 48)

Destaca-se ainda dentre as metodologias ativas, a Sala de Aula Invertida ou *Inverted Classroom* ou ainda *Flipped Classroom*. Valente (2014, p. 86) explica que o uso desse modelo não é recente, que os primeiros estudos sobre esta metodologia iniciaram nos anos de 1990, mas “a partir de 2010, o termo ‘*flipped classroom*’ passou a ser um chavão”.

A Sala de Aula Invertida tem raízes no modelo de ensino híbrido “misturado, mesclado, blended.” (Bacich & Moran, 2015, p.1). Nesta metodologia, as instruções dos conteúdos acontecem fora da sala de aula, com a ajuda das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC). O aluno tem acesso ao material de apoio na plataforma educacional, na internet, videoaulas e outras mídias, e o tempo de sala de aula fica disponível para realização de outras atividades.

Moran (2015, p. 22) coloca que na dinâmica da Sala de Aula Invertida, o importante é “concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula atividades mais criativas e supervisionadas”. O autor aponta que, não basta assistir a vídeos antes e realizar atividades presenciais depois; o docente propõe o estudo de determinado tema proporcionando o primeiro contato do aluno com o conteúdo a ser desenvolvido, o aluno então busca informações básicas na internet, assiste vídeos, utiliza plataformas educacionais, lê textos disponíveis na *web*, o passo

seguinte é fazer uma avaliação a partir de algumas questões ou situações problemas relacionados com o assunto. Assim, o professor diagnostica o que foi aprendido, os pontos que precisa ajudar, tira as dúvidas e oferece problemas mais complexos aos alunos com maior domínio do conteúdo.

Valente (2014) refere que os aspectos fundamentais da implantação da Sala de Aula Invertida são “a produção de material para o aluno trabalhar *online* e o planeamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial”. (Idem, p. 90). Segundo o autor, a Sala de Aula Invertida tem sido implantada em universidades de renome com resultados educacionais promissores, além de estar “fundamentada em diversas teorias e concepções sobre aprendizagem”. (Idem, p. 95)

A variedade das metodologias ativas é grande e com potencial de levarem os alunos à autonomia e responsabilidade por seu aprendizado (Martins *et al*, 2019; Rocha & Lemos, 2014; Valente, 2014; Berbel, 2011), e o estudo de caso, aprendizagem baseada em projetos e gamificação são outros métodos que podem ser integradas à PBL, TBL, PI e Sala de Aula Invertida.

O uso de metodologias ativas vem sendo integrado e potencializado com as mídias e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), trazendo aos docentes do ensino superior o desafio de integrar os recursos tecnológicos disponíveis às suas práticas de ensino.

Schuartz e Sarmiento (2020, p. 430) afirmam que a utilização das TDIC no contexto educacional é “uma demanda já estabelecida”, principalmente devido aos avanços tecnológicos do mundo contemporâneo e o uso dessas ferramentas pelas camadas mais jovens.

Em continuidade, os autores colocam que o contexto digital requer do professor práticas pedagógicas mais flexíveis bem como uma postura de “provocador em uma sociedade que tem demandado sujeitos críticos, competentes, criativos e flexíveis.” (Idem)

O uso das TDIC não se resume na substituição do quadro-negro pelos slides de PowerPoint. Segundo Lázaro et al (2018, p. 3), utilizar as tecnologias no processo educativo é “envolver alunos associando tecnologia e currículo”. As autoras apontam uma variedade de recursos como a elaboração de *wikis* (página cujo conteúdo pode ser editado por vários usuários diferentes) para aprendizagem colaborativa, blogs, grupos de discussão em redes sociais, *webQuests* (atividade de perguntas em que a pesquisa acontece principalmente na internet), utilização de Ambientes Virtuais de

Aprendizagem (AVA) como *Moodle*, *Blackboard*, *Google for Education*, *Canvas*, *E-Proinfo*, este último, criado pelo MEC para a educação básica brasileira.

As TDIC permitem que o processo de ensino e aprendizagem aconteçam tanto no ambiente virtual quanto presencial e, quando aliadas às metodologias ativas, potencializam este processo. Ensino híbrido ou *blended learning* é o nome dado ao método que integra as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Moran (2018, p. 46) aponta que a combinação da aprendizagem híbrida com as metodologias ativas “facilita a ampliação da nossa percepção, conhecimento e competência em todos os níveis”.

O uso das TDIC pode tornar o ensino e a aprendizagem mais atrativo e motivar o estudante que já as utilizam diariamente, além disso, é possível e oportuno privilegiar aplicativos e recursos tecnológicos gratuitos, pois favorece a todas as classes sociais presentes no grupo de alunos. Na *web*, há inúmeros materiais abertos, disponíveis, com conteúdos confiáveis em todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Não obstante e, como refere Valente (2018), embora as IES tenham empenhado em disponibilizar os recursos tecnológicos, “está ficando claro que o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de as TDIC terem criado novas possibilidades de expressão e de comunicação, que podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas” (Idem, p. 78). Isto é, a utilização das TDIC ajuda a inovar as práticas da sala de aula.

Em função do contexto da pandemia da Covid-19, diversas IES, num curto espaço de tempo, tiveram que adaptar as atividades presenciais ao ensino *online* a fim de continuarem seus calendários acadêmicos. O ensino remoto foi uma alternativa factível para transpor os limites trazidos pelo isolamento social.

Segundo a UNESCO (2020) cerca de 91% dos estudantes do mundo interromperam suas aulas presenciais devido à pandemia do coronavírus SARS-Cov2. Palmeira et al (2020, p. 2) apontam que as IES adotaram estratégias para continuidade das atividades didáticas, chamadas por alguns de ensino a distância (EaD), por outros de ensino *online*, mas, “na verdade, no contexto atual, trata-se de um ensino remoto emergencial”.

A expressão “ensino remoto” é recorrente para se referir às aulas realizadas durante o distanciamento social, embora outras terminologias também foram utilizadas como “aulas on-line” ou “educação on-line” como referência às atividades educacionais realizadas fora do espaço escolar na dimensão síncrona. (Saldanha, 2020)

Nesta direção, Silva (2021, p.16) afirma que “ensino remoto de emergência” é a forma mais adequada para descrever a abordagem de ensino e aprendizagem que ocorreu durante a pandemia de COVID-19.

Segundo Maciel et al, desde o início da pandemia, o termo “ensino remoto passou a ser amplamente discutido” pelas IES que utilizavam somente o formato presencial:

“O ensino remoto de emergência é uma mudança temporária devido a circunstâncias de crise, envolvendo soluções totalmente remotas para que seriam ministradas presencialmente e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência for diminuída.” (Maciel et al, 2020, p. 98496)

No Brasil, o Ministério da Educação por meio da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais e autorizou sua substituição por aulas *online*, em meios digitais, que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. (Gusso et al, 2020; Maciel et al, 2020; Arruda & Siqueira, 2021). Em 17 de junho de 2020, a Portaria nº 544, consolida que as IES, da modalidade presencial passem a realizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), sugerindo a total adaptação, e em muitos casos abruptamente, para os recursos tecnológicos.

O Parecer CNE/CP nº 05 de 28 de abril de 2020 refere-se à reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Neste parecer, as recomendações ao ensino superior são, dentre muitas, de adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais, definir a realização das avaliações de forma remota, organizar o processo de capacitação de docentes para o aprendizado não presencial e realizar, de forma síncrona ou não, atividades *on line* de acordo com a disponibilidade tecnológica. (Brasil, 2020, p.18)

Nos estudos de Saldanha (2020), o caráter provisório do ensino remoto em tempos de pandemia fez com que este iniciasse destituído de projeto, de planejamento pedagógico e sem orientação metodológica para as práticas das atividades pedagógicas. De um momento para o outro, os professores passaram a ensinar e os alunos a aprender através de computadores, notebooks, smartphones e tablets (Maciel et al, 2020).

Neste sentido, Silva (2021) vai mais longe, afirmando que a crise da COVID-19, exigiu “prontidão online de professores e alunos” (Idem, p.58) e as mudanças foram tão repentinas que afetou a qualidade da educação. Os projetos educativos não tiveram

tempo de ser bem delineados e planejados, além disso, “a maioria dos professores não foi preparada para o desafio de trabalhar em ambientes inerentemente diferentes da sala de aula tradicional”. (Idem, p. 59).

Por outro lado, Palmeira et al (2020) evidenciam que diversas IES, a fim de dar continuidade às suas atividades acadêmicas de forma remota, efetivaram estratégias didáticas, mostrando o potencial de aplicação de metodologias ativas pelos docentes nessa nova modalidade de ensino. Fontes et al (2021, p.109) confirmam essa percepção alegando que, na pandemia, notou-se que professores buscavam formação através de cursos voltados para as metodologias ativas e uso de mídias para aulas remotas.

No período pandêmico, foi fundamental buscar suportes tecnológicos para o desenvolvimento das aulas remotas. Parada et al. (2020, p. 138) afirmam que houve a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas, a partir do uso de “plataformas online interativas e coletivas” que permitiram o contato entre discente e docente de forma não presencial.

As plataformas digitais, síncronas ou assíncronas, muito utilizadas foram Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet e Zoom (Alves, 2020, p. 352). Além disso, Moreira et al (2020) afirmam que ambientes virtuais de aprendizagem como o *Moodle* foram intensamente utilizados e que a associação destas tecnologias às redes sociais como WhatsApp e Facebook tiveram a “intenção de potencializar efeitos de aprendizados em sala de aula.” (Idem, p. 6287)

Barbosa et al (2020) confirmam que ferramentas digitais como Zoom, Teams da Microsoft, Hangouts e Duo, anteriormente mais utilizadas para reuniões corporativas, viabilizaram o ensino remoto. Além disso, Gusso et al (2020) apontam que Skype, Youtube e Meet também foram consideravelmente utilizadas.

As metodologias ativas, inseridas no contexto do ensino remoto, podem promover aprendizagens significativas dos estudantes, dentro dos objetivos de cada curso. Moran (2017, p. 4), considera que combinação das metodologias ativas aliadas às inovações tecnológicas é considerada uma estratégia para a inovação pedagógica nos seus diversos níveis de ensino.

Gusso et al (2020, p. 10) citam o ensino por projetos, por problemas, por competências; Maciel et al (2020, p. 98501) apontam a Aprendizagem Baseada em Problemas; Moreira et al (2020, p. 6286) mencionam a Sala de Aula Invertida; Miranda e Martins (2021, p.79) apresentam o Peer Instruction e a Gamificação.

A sala de aula invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas, são as metodologias ativas possíveis para o ensino remoto, na visão de Piffero et al. (2020, p.12). Segundo os autores, as metodologias ativas são aliadas na promoção de uma aprendizagem “efetiva e significativa.” (Idem, p. 13)

Ainda neste contexto, para Palmeira et al (2020, p. 4), as metodologias de ensino aplicáveis ao ensino híbrido também são “totalmente” adaptáveis ao ensino remoto. Os autores explicam que, no ensino híbrido, os momentos que deveriam acontecer em sala podem ser realizados por meio de videoconferências, através das plataformas e servidores online, permitindo contato entre aluno e professor, mesmo distantes fisicamente. Dessa forma, trazem como referência a sala de aula invertida, grupos focais, realização de projetos em grupo e solução de problemas como as metodologias do ensino híbrido aplicáveis ao ensino remoto.

Enfim, diante da célere expansão da COVID-19, as IES tiveram que se adaptar para minimizar os danos pedagógicos para seus alunos, adaptando as formas de conduzir as disciplinas e promovendo alteração no plano de ensino acadêmico (UNESCO, 2020).

As pesquisas de Arruda (2020) mostram que foi possível implementar a educação remota em um número significativo de universidades no mundo. Segundo o autor, mais de 98% dos estudantes brasileiros do ensino superior possuem acesso à internet em todas as regiões brasileiras (Idem, p. 269), indicando um número reduzido de estudantes sem acessibilidade. Tal fato pode favorecer a mediação tecnológica no processo ensino e aprendizagem, além de apresentar um cenário que revela maior número de IES adotando aulas a distância após a pandemia da COVID-19 (Oliveira et al, 2021).

O senso comum diz que o estilo de vida anterior à pandemia e chamado de “normal” não retornará. Da mesma forma, o ensino remoto emergencial trouxe mudanças para a educação superior e inúmeros desafios como, por exemplo, a capacitação de professores para desenvolverem suas atividades pedagógicas neste novo contexto.

2.3 Formação Docente continuada e Metodologias Ativas

A formação continuada do docente universitário está atrelada ao seu desenvolvimento profissional. É o que afirma Libâneo (2004, p. 227):

“A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.”

A docência no ensino superior é algo complexo, pois exige do profissional conhecimentos científicos específicos de sua disciplina, competência pedagógica e compromisso com a formação e aprendizagem de seus alunos. É neste sentido que os programas de formação continuada, buscados por iniciativa do próprio docente, ou oferecidos pelas IES, podem trazer qualidade para o ensino, desenvolvimento profissional para o professor e reconhecimento para a própria docência.

Camas e Brito (2017, p. 319) afirmam que, historicamente, há o forte entendimento que apenas o conhecimento específico é necessário ao professor universitário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 66, reforça a ideia de que ser mestre ou doutor já é suficiente para o “magistério superior” (Brasil, 1996). Contudo, a lei não menciona a importância da “formação didático pedagógica como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior” (Vasconcelos, 2009, p. 27).

Por isso, a formação continuada de professores vem assumindo grande importância para a educação brasileira, pois é considerada uma “prática permanente, necessária à melhoria da qualidade de ensino”, conforme aponta Amador (2019, p. 151). Embora não seja a única variável responsável por uma educação de qualidade, a formação continuada pode ser pensada como uma prática que auxilia o professor na condução do processo de ensino e aprendizagem (Idem).

Amador (2019) afirma que a formação continuada é um processo contínuo, permanente, de desenvolvimento pessoal e profissional, que tem como objetivos, além da atualização didática e pedagógica, a revisão de conceitos e a ressignificação das práticas. Além disso, o autor prossegue revelando que a formação continuada habilita o professor a acompanhar as “mudanças sociais, tecnológicas, educacionais, culturais, entre outras, pelas quais a sociedade vem passando [...]” (Idem, p. 158).

Em outros termos, significa que a formação continuada não se restringe a cursos realizados após a graduação do docente, mas uma multiplicidade de ações, “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p. 57).

No âmbito do ensino superior, Ramirez et al (2016, p.63) diz que é “imprescindível que a formação do professor universitário possa contemplar a preparação pedagógica, de modo que se compreenda o processo de ensino e aprendizagem”. Nesta direção também contribui Masetto (2008), que acrescenta que o professor tem responsabilidade quanto ao conhecimento a ser trabalhado em sala de aula assim como com a aprendizagem propiciada pelas relações interpessoais, horizontais e verticais, que se estabelecem durante o processo de ensino e aprendizagem.

O professor, que Imbernóm (2011, p. 28) descreve como agente de mudança individual e coletiva deve estar em constante atualização, pois a contemporaneidade exige que novos desafios sejam enfrentados se objetivo for a construção de profissionais críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

A formação continuada é a oportunidade para o professor desenvolver novos conhecimentos, ressignificar antigas práticas e para estruturar suas competências científica, pedagógica e didática. Nas palavras de Imbernóm (Idem, p. 72), a formação continuada deve “avaliar a necessidade potencial e a qualidade de inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; (...)proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação a diversidade e ao contexto dos alunos.”Logo, o ato de ensinar deve ser atualizado, revisado e transformado para que possa acompanhar as mudanças e as necessidades das diferentes épocas e gerações. Conforme explica Masetto (2003, p. 15):

“Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam.”

O mundo contemporâneo passa por grandes avanços tecnológicos da informação e comunicação que afetam o modo de pensar e agir da sociedade, assim, é essencial que o domínio da tecnologia também seja competência do docente. Na atualidade, inserir recursos tecnológicos na prática pedagógica é estratégia que motiva os alunos, otimiza o tempo dos professores e facilita a comunicação. Valente (2014, p. 145) contribui nesta visão ao dizer que “as TDICs (...) interligadas à Internet,

constituem-se um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas.”

Atualmente, além de ampliar a formação inicial e oferecer novos conhecimentos pedagógicos e didáticos, a formação continuada pode apresentar ao docente universitário as TDICS como importantes ferramentas e recursos de ensino e aprendizagem. As tecnologias podem representar uma “quebra de paradigma de seu próprio uso”, nas palavras de Camas e Brito (2017, p. 321), e quando o professor é oportunizado e motivado a utilizar as TDICS, ele se desprende de práticas repetitivas e ultrapassadas e torna suas aulas mais atrativas para os alunos que já utilizam esses recursos em suas rotinas.

No entanto, Silva (2020, p. 61) aponta ser fundamental que os docentes recebam apoio e formação profissional adequados, “particularmente na concepção de aprendizagens que façam uso de pedagogias vocacionadas para os modos de entrega digitais.”

Significa dizer que não basta capacitar professores de ensino superior quanto a estratégias de ensino em ambiente *online*, ou como promover a participação dos estudantes em ambientes virtuais ou ainda saber manejar adequadamente sistemas e softwares. Na concepção de Gusso et al (2020, p. 5) os professores precisam ter suporte de equipe multiprofissional “(i. e., professores, técnicos de informática, pedagogos, gestores etc.)” para planejar suas aulas e desenvolverem seu trabalho.

Visando superar algumas lacunas teórico metodológicas “provenientes da formação inicial e da própria prática pedagógica” (Amador, 2019, p. 157), a formação continuada pode ter como proposta a oferta das metodologias ativas enquanto novos modelos de ensino para se entender, experienciar e utilizar.

É possível propor mudanças no fazer pedagógico do docente universitário ao oportunizar acesso a novos conhecimentos, vivências de novas experiências e de novas formas de pensar a educação. Incluir as metodologias ativas nos processos de formação continuada prepara o professor para o desafio da docência contemporânea. Imbernón (2011, p. 43) aponta que a formação inicial de professores não oferece preparo para a aplicação de novas metodologias na sala de aula. O autor acredita que, se o professor estiver aberto a novas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a entender melhor o perfil de seus alunos, poderá oferecer “uma educação para o futuro” (Idem, p. 65)

Por isso, os espaços para a formação continuada devem ser planejados e propostos aos professores, para que possam adquirir conhecimentos, desenvolverem habilidades e atitudes na direção de favorecer a autonomia de seus alunos, estimular as decisões individuais e coletivas dos discentes quanto ao seu próprio aprendizado.

Quando oferecida no próprio ambiente de trabalho docente, pode trazer benefícios para toda a comunidade acadêmica pois apresenta-se como um objetivo institucional de busca por qualidade. É o que afirma Imbérnon(2011, p. 81):

“O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, como o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.”

A educação tem sido palco de grandes transformações. Recentemente o ensino presencial e tradicional cedeu espaço para o ensino remoto, em virtude da situação emergencial. O uso das TDICS se tornou uma realidade cada vez mais presente que enriquece o aprendizado, facilita o acesso à informação e a comunicação entre docentes e discentes. Buscar estratégias mais adequadas que alcancem os objetivos da aprendizagem ao mesmo tempo que atendam às especificidades dos alunos, tem sido desafiador para o docente universitários.

Nos dizeres de Zen (2011, p. 119):

“Há professores que conhecem estratégias diferentes, mas não se sentem seguros em aplicá-las, daí a necessidade de prestar cursos de formação continuada e trocar ideias com outros professores. E há ainda professores que utilizam diversas estratégias, mas sem saberem ao certo se são adequadas para seus alunos e para os propósitos que têm em mente”.

A docência no ensino superior é algo complexo, exige do profissional conhecimentos científicos específicos de sua disciplina, competência pedagógica e compromisso com a formação e aprendizagem de seus alunos. É neste sentido que os programas de formação continuada, buscados por iniciativa do próprio docente, ou oferecidos pelas IES, podem trazer não só qualidade para o ensino, mas também profissionalismo e reconhecimento para a própria docência.

2.4 Trabalho colaborativo para a qualidade do ensino e aprendizagem

O trabalho colaborativo compreende a interação das práticas de dois ou mais profissionais de ensino, que trabalham em conjunto, compartilham a liderança e a confiança e assumem a responsabilidade pelas ações que executam.

É o que afirma Roldão (2007, p. 27):

“O trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.”

Dessa forma, o trabalho colaborativo pode ser entendido como um processo que envolva os docentes para trabalharem em conjunto, com objetivos comuns e para vencerem as dificuldades que se apresentam em suas rotinas profissionais. Cada profissional contribui para o trabalho com sua experiência e seus conhecimentos.

Segundo Pinto e Leite (2014, p.145), no âmbito das instituições educacionais, o trabalho colaborativo tem sido valorizado por responder a alguns desafios que a aprendizagem apresenta e de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

O trabalho colaborativo favorece a construção coletiva das práticas pedagógicas, voltando-se, tanto para discutir junto às questões decorrentes do processo de ensino e aprendizagem no interior das instituições escolares, quanto para construir juntos novos fazeres pedagógicos relacionados à formação de professores e estudantes.

Segundo o pensamento de Roldão (2007, p.24), “embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, na prática o essencial do trabalho do docente continua a ser realizado individualmente.”

Nesta direção, Pinto e Leite (2014, p. 147) relatam que alguns estudiosos sobre o trabalho colaborativo afirmam que ele não acontece por “imposição externa.” As autoras citam a descentralização, o protagonismo dos sujeitos escolares e a autonomia da instituição escolar como “dispositivos com grande potencial para o favorecimento de processos colaborativos.” (Idem)

Instaurar uma cultura colaborativa no espaço acadêmico é necessário para que o trabalho coletivo aconteça.

Somente a presença de colaboração nas relações entre os docentes não denota a existência da cultura colaborativa no ambiente acadêmico; o processo de colaboração é mais elevado, envolvendo o trabalho em equipe, decisões compartilhadas e

“responsabilidade coletiva como princípio articulador e integrador das ações e do planejamento.” (Idem)

Dessa forma, o engajamento dos professores e a responsabilidade coletiva são fundamentais, aliados à garantia de tempo e espaço para discussões. É o que afirmam Fullan e Hargreaves (2001, p. 89), ressaltando que as culturas colaborativas não se pautam pela “organização formal, pelas reuniões ou procedimentos burocráticos” mas por relações que tendem à liderança compartilhada, à confiança mútua e à “corresponsabilidade pela condução das ações” (Boy & Duarte, 2014, p. 86) e avaliações sobre o que está sendo feito coletivamente.

2.4.1 Trabalho de equipe quanto a metodologias ativas: contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contempla diferentes fundamentos legais para o ensino superior brasileiro. A fim de respeitar as especificidades de cada curso superior, o Conselho Nacional de Educação (CNE) desenvolveu, a partir da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), estabelecendo resoluções e pareceres para os referidos cursos. (Brasil, 2013)

O Parecer CNE/CES 1071 (Brasil, 2019), traz a revisão das DCNs dos cursos de graduação em Psicologia e estabelece normas para o Projeto Pedagógico Complementar para a formação de professores. Em seu artigo 25 está definido que a formação de professores de Psicologia deve promover competências básicas para a prática pedagógica reflexiva e crítica, dentre elas:

“Parágrafo único. São competências básicas esperadas do professor de Psicologia, dentre outras:

[...] X – promover o trabalho em equipes e a cooperação entre atores da instituição educativa, família e comunidade; [...]” (Brasil, 2019)

No curso de Psicologia, a oferta da licenciatura é optativa, por isso a necessidade do Projeto Pedagógico Complementar que, pautado nos marcos legais para o exercício do magistério (Brasil, 2019), define o trabalho em equipe como uma das competências básicas a ser desenvolvida pelos docentes do curso.

O trabalho em equipe é mais do que agrupar pessoas com objetivos comuns para desenvolver ações com o mesmo propósito. Guillon (1994, p.120), aponta a equipe nos processos educacionais como sendo “um pequeno número de pessoas com conhecimentos complementares, compromissadas com propósito, metas de desempenho

e abordagem comuns e pelos quais se mantêm mutuamente responsáveis”. Deste jeito, nas equipes de trabalho, os docentes universitários podem compartilhar informações e experiências sobre o processo de ensino e aprendizagem além de saberem o que o colega faz, suas ideias e suas habilidades, elevando assim o próprio desempenho.

As DCNs do curso de psicologia propõem que os professores desenvolvam em seus alunos a habilidade de atuar em equipes; seria fundamental que os mesmos também trabalhassem de forma colaborativa e coletivamente com seus pares. Porém, segundo Masetto (2009, p.12) o docente universitário executa seu ofício de forma individual, isolada em sua disciplina com o programa que lhe foi oferecido, “sem contar com apoio dos colegas, e da estrutura, sem trabalho de equipe.” O autor aponta que o docente deveria aderir “a uma atitude de parceria e de equipe com outros docentes do mesmo departamento, ou da mesma disciplina, ou do mesmo semestre no qual lecionamos juntos para uma mesma classe.” (Idem)

Cada vez mais, os projetos pedagógicos das IES solicitam que seus docentes desenvolvam novas competências como metodologias ativas de aprendizagem em suas aulas mas também como saber trabalhar colaborativamente em equipe com seus pares e substituir sua ação isolada por ações coletivas. (Masetto, 2020, p. 853)

Tal qual aponta Perrenoud (2000, p. 80)

“O trabalho em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal. Há cada vez mais professores, [...], que desejam trabalhar em equipe, visando níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos. Alguns deles excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas vêem as vantagens de uma cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente.”

O autor sugere que o “verdadeiro trabalho em equipe começa quando os membros se afastam do muro de lamentações” (Idem, p. 89) e passam a negociar ações coletivas e buscar recursos e apoios necessários aos seus projetos.

Trabalhar de forma integrada com os colegas através de pesquisa interdisciplinar, de disciplinas integradas por projetos, são iniciativas que estimulam professores a trabalharem em equipe com seus pares e alunos. Outra opção é investir em projetos curriculares que integram a participação de alunos e professores como os de extensão universitária que atendam às necessidades de alguma comunidade. Esse tipo de projeto pedagógico requer um trabalho em equipe de gestores e professores em “sua construção, planejamento, execução e avaliação.” (Masetto, 2020, p.854)

Propiciar encontros semestrais, comumente denominadas em “semana de planejamento” nas universidades, nos quais professores e gestores construam o planejamento integrado das disciplinas e os planos de aprendizagem, que serão utilizados naquele semestre, são exemplos de estratégias de trabalho em equipe. (Idem). Delors (2000, p. 166) aponta que mesmo que o ofício do professor seja uma atividade solitária, visto que cada professor deve assumir seus deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável para “melhorar a qualidade da educação.”

Segundo Liberalquino (2016, p. 105), valorizar o trabalho de equipe é uma das competências para a autonomia profissional, e não consiste apenas em optar por um trabalho coletivo, mas discernir, diante das situações, sobre se o mais viável será trabalhar individualmente ou em grupo, “já que não é aplicável a todas as situações mas àquelas que o professor tenha consciência que sozinho não chegará a lugar nenhum.”

A organização de ações conjuntas como modo de trabalho tem no coordenador pedagógico do curso de Psicologia seu principal responsável. Esse profissional tem importante papel na articulação do trabalho dos professores em equipe e na formação continuada dos mesmos. Silva (2007, p. 4) afirma a necessidade que o coordenador deixe de ser um “burocrata” e passe a ser um “gestor de oportunidades”. O autor prossegue dizendo que um dos seus papéis é valorizar a integração dos docentes na busca pela “eficiência, eficácia e efetividade de seu curso.” (Idem)

Na visão deste autor, o coordenador deveria cuidar apenas da gestão do curso, deixando o trabalho administrativo e institucional para outros responsáveis. Na concepção de Silva (2007, p.7) o coordenador deverá conhecer e executar o planejamento estratégico da instituição (PPP, PDI, PPC) participando de forma sistêmica dos processos decisórios, afinal ele será o responsável pelo desempenho do curso e “recairá sobre ele o ônus ou o bônus do resultado das avaliações efetuadas pelo MEC e a conceituação do curso junto à comunidade universitária e a sociedade”.

Desta forma, além da formação profissional, habilidades de liderança, noções de gestão de pessoas e planejamento estratégico são importantes no perfil do coordenador para o alcance de maior qualidade no ensino.

Contributos como uma equipe mais coesa, crítica e criativa que tenha interesse e engajamento para a formação continuada e o trabalho colaborativo em equipe, depende do incentivo e da habilidade em implementar mudanças do coordenador do curso de psicologia. O coordenador é um elemento importante no gerenciamento pedagógico do curso, na inclusão das metodologias ativas como estratégias de ensino,

na articulação e mobilização da equipe para atingirem os objetivos educacionais da instituição.

CAPÍTULO 3– METODOLOGIA DO ESTUDO

3.1. Problemática

A partir da revisão da literatura sobre conceitos, teorias e estudos, com foco no ensino superior, nas metodologias ativas e na formação de professores, é possível entender que as metodologias de ensino e aprendizagem no ensino superior são tão importantes quanto os conteúdos a serem ministrados.

O desafio de teóricos e estudiosos da área da educação é em responder às demandas que “exigirão inovações na postura do professor, no desempenho de seu papel como mediador, nos conteúdos a serem trabalhados e nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com metodologias ativas voltadas para o processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação” (Masetto, 2011, p. 598)

Enquanto o papel principal do professor é o de “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos “(Bacich & Moran, 2018, p. 40), do aluno espera-se o protagonismo, seu “envolvimento direto, participativo e reflexivo” (Idem, p. 41) no seu processo de aprendizagem”. Significa dizer que, do professor espera-se a postura de mediador do processo de ensino e aprendizagem e, do aluno, a saída do lugar de passividade frente a aquisição de seu conhecimento.

Assim, o propósito desta investigação, partiu da necessidade de pesquisar e analisara forma como as metodologias ativas potenciam o saber, ou seja, o conhecimento necessário para o bom desempenho profissional, e o saber fazer, as habilidades necessárias, do futuro profissional psicólogo formado por uma IES privada. Interessa assim refletir sobre a eficácia das metodologias ativas para a formação do futuro psicólogo.

3.2. Questão de Partida

Em um estudo, a questão de partida servirá de “primeiro fio condutor da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.44) e por isso deve ser e clara, exequível e pertinente, para facilitar a compreensão do processo investigativo (Amado, 2016).

A partir dos critérios citados, da problemática e da revisão de literatura já sistematizada, a questão de partida encontra-se explicitada na Introdução, conforme se relembra:

- **De que forma as metodologias ativas potenciam o saber e o saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada no Estado de Goiás?**

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo geral

A fim de dar resposta à questão de partida, recorda-se o objetivo geral, já referenciado na Introdução:

- **Analisar a eficácia das metodologias ativas e o sucesso educativo quanto ao saber e saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada, no Estado de Goiás.**

3.3.2. Objetivos Específicos

A seguir, e de acordo com a questão de partida e o objetivo geral, apresentam-se os objetivos específicos, selecionados para o estudo:

- Analisar o saber e o saber fazer docente quanto à utilização das metodologias ativas;
- Analisar a percepção dos professores quanto à eficácia da contribuição das metodologias ativas para a formação do futuro profissional psicólogo;
- Analisar a percepção dos estudantes quanto à progressão das aprendizagens, tendo por base a utilização das metodologias ativas.

3.4. Estratégia Metodológica

Diante dos vários tipos de conhecimentos produzidos pelo homem, o conhecimento científico constituiu-se como autoridade na construção do saber, com linguagem própria, coerente e monitorada “por uma comunidade que a controla e administra sua reprodução.” (Minayo, 2010, p. 10).

O conhecimento científico traz veracidade a uma pesquisa através da utilização de métodos e técnicas com o propósito de obter novos conhecimentos no campo da

realidade social (Gil, 2008, p. 26). Dessa forma, é muito importante definir o método que possibilitou chegar a esse conhecimento visto que há uma “diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir.” (Idem, p. 8)

Neste contexto, e para obter resposta à Questão de Partida, atendendo às características do estudo a efetuar, o presente trabalho configura-se como um estudo de caso simples, com abordagem qualitativa. Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

A abordagem qualitativa deve-se ao contato direto com a comunidade educativa, o objeto de estudo, bem como uma análise aprofundada das percepções dos participantes – estudantes e professores do curso de Psicologia de uma IES privada de Goiás. A “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2000, p. 22).

De acordo com Amado (2016, p.57), esta metodologia de investigação promove no investigador a capacidade reflexiva facilitando a compreensão da realidade e conferindo mais significado ao “como” e “porquê”, tendo como centro o objeto de pesquisa. Assim, será possível compreender, interpretando, os significados das subjetividades e das interações que se desenvolvem no contexto de estudo (Idem).

Para Stake (2009, p. 28), “o investigador de um caso qualitativo procura preservar as múltiplas realidades, as perspectivas diferentes e até contraditórias do que está a acontecer”. Significa compreender o que as pessoas apreendem em contato com a realidade que as cercam e como elas representam suas percepções na forma de ideias, opiniões, comportamentos e ações.

Assim, o estudo qualitativo oferece a possibilidade de conhecer mais profundamente a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes no curso de Psicologia em análise, a partir da percepção dos estudantes e professores.

3.5. Instrumento de coleta de dados

Antes da recolha de dados, este estudo foi submetido à Plataforma Brasil que é a base nacional e unificada de registros de pesquisas com seres humanos no Brasil. A

pesquisa foi, inicialmente, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Farmacêuticas de Estudos e Pesquisas S/S, em seguida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e só então liberada para o início. Paralelamente, o estudo foi ainda submetido à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto da Universidade Lusófona do Porto.

As bases da pesquisa foram a revisão de literatura, com foco no ensino superior, nas metodologias ativas e na formação de professores. Minayo (2017) aponta que o investigador deve utilizar os conhecimentos adquiridos por outros autores, como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Como instrumento de recolha de dados, foi selecionada a entrevista semiestruturada, flexível, individual, a 10 professores e outra a 08 estudantes do curso de Psicologia da IES em análise. Na recolha de dados, a intenção é garantir um clima de confiança para que o informante fique à vontade, para se expressar livremente.

Este procedimento pode oferecer meios que auxiliam na identificação, análise e possível resolução dos problemas levantados nesta pesquisa. Permite ainda explorar novas áreas de intervenção que poderá contribuir para a formação do futuro profissional psicólogo, visando também a incidência no agir pedagógico e consequente melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes.

A entrevista é definida como “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação (Gil, 2008, p. 109) e perfeitamente viável para coletas de dados no âmbito das metodologias qualitativas.

Na entrevista semiestruturada, o entrevistado tem a possibilidade de falar livremente sobre o assunto, mas quando este se desvia do tema principal, o entrevistador esforça-se para sua retomada (Idem, p. 11). Assim, foram feitos dois guiões de questões abertas e específicas, um direcionado aos professores relativamente às suas práticas e formação profissional, e outro aos alunos a fim de registar suas opiniões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

É importante apontar que a entrevista é intensamente utilizada na pesquisa social pois possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e do comportamento humano, além disso, “os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.” (Idem, p. 110).

Quanto aos procedimentos para a recolha e registro de dados, as entrevistas foram realizadas na modalidade online, via plataforma ZOOM, para os dois grupos,

estudantes e professores, e decorreram entre os dias 09/02 e 26/04/2022. Os entrevistados revelaram preferência pela modalidade de entrevista virtual pelas facilidades e pelo hábito em usar esta ferramenta tecnológica desde o período pandêmico. As entrevistas foram realizadas sempre com autorização prévia do gestor da Instituição de Ensino Superior, e aplicação antecedida de consentimento livre e informado dos participantes, sendo todos, discentes e docentes, maiores de 18 anos. A duração da participação, para os estudantes e professores, variou entre os 30 a 50 minutos, consoante as respostas às questões. As entrevistas foram gravadas do início ao fim e transcritas no mesmo período.

Aos participantes foram solicitadas as respostas às questões da entrevista, a qual foi antecedida da leitura e assinatura do respectivo consentimento livre e informado (ver apêndice). A duração da participação, para os estudantes e professores, variou entre os 30 a 50 minutos, consoante as respostas às questões.

Antes de realização das entrevistas, foi realizada uma conversa com os professores e alunos, sujeitos da pesquisa, com o intuito de lhes esclarecer os objetivos da investigação, tendo o cuidado de informar que a sua participação era de forma voluntária e os dados seriam preservados através do anonimato. As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados, e armazenadas em nuvem para posterior transcrição.

O guião da entrevista foi elaborado de acordo com a questão de partida e os objetivos da pesquisa de forma que, posteriormente, os registros das respostas fossem sujeitos à análise de conteúdos, segundo categorias e subcategorias de análise. Categoria é uma forma de pensamento e reflete a realidade do momento (Bardin, 2011) e o critério de classificar os elementos da análise em categorias, “impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros.” (Idem, p. 118). Após organizar os conteúdos em categorias, atribuiu-se um código a cada unidade correspondente ao sentido que lhe foi atribuído, confrontando-se as unidades de registro a que se atribuiu o mesmo código (Amado, 2014, p. 313)

Quanto à transcrição das entrevistas, a mesma encontra-se, igualmente, nos Apêndices.

3.6. Contextualização do Estudo

O estudo decorreu em uma instituição de Ensino Superior, localizada no município de Aparecida de Goiânia.

De seguida, apresenta-se uma contextualização histórica, geográfica, social e local da IES onde decorreu o estudo.

3.6.1. Contexto histórico, geográfico e social

O município de Aparecida de Goiânia pertence à região metropolitana de Goiânia, capital do estado de Goiás. Vem consolidando-se como polo industrial e agroindustrial ocupando atualmente o segundo lugar no ranking de competitividade empresarial. (Carvalho et al, 2018). Nos últimos anos, a densidade demográfica do município de Aparecida de Goiânia apresentou crescimento e, no aspecto econômico e financeiro, suas receitas apresentam aumento. Quanto o aspecto sociocultural e o IDH, Aparecida de Goiânia vem aumentando o índice de empregos formais e de desenvolvimento humano. (Carvalho et al, 2018, p. 195).

A maior fonte do PIB de Aparecida de Goiânia vem dos serviços (72%), seguido, por uma distância significativa o setor industrial (28%).

3.6.2. Local da pesquisa

A Instituição do Ensino Superior (IES), em análise é detentora de dezasseis (16) cursos de graduação e quarenta e um (41) cursos de pós-graduação. Contempla um total de cerca de quatro mil duzentos e cinquenta (4.250) estudantes, sendo duzentos e noventa e sete (297) estudantes do Curso de Psicologia. Tem trezentos e vinte (320) professores em todo centro acadêmico, dezesseis (16) professores no curso de Psicologia e, destes, dez (10) são graduados em Psicologia, enquanto que os outros seis (6) possuem graduações em outras áreas do saber.

Criada em 1969 pelo professor Alcides Ribeiro Filho, inicialmente como escola, cujo propósito era de oferecer educação básica com qualidade e com mensalidade acessível. Em 1985, o mesmo professor a transformou em Associação que, por sua vez, criou a Faculdade, credenciada em 23/10/2000 pela Portaria MEC n. 1.682, iniciando suas atividades no mesmo ano com os cursos de Letras e Pedagogia. Atualmente e concomitante à ampliação e implantação dos cursos superioresque oferece, a Faculdade

credenciou-se em 24/12/2020, através do Parecer CNE/CP nº 8/2020, em Centro Universitário. (Brasil, 2020)

Esta IES vem consolidando-se como iniciativa privada, na região centro-oeste, com gestão colegiada, programa de bolsa, parcerias públicas e privadas no âmbito nacional e internacional, bem como convênios, como os Programas do Governo Federal, Estadual e Secretaria Municipal, e “ainda dinamizados por sindicatos, comércios, indústrias e igrejas.” (Freitas, 2021, p. 61).

3.6.3. Contextualização do Curso de Psicologia da IES privada

O curso de Psicologia da IES em análise tem como missão:

“Qualificar o estudante de Psicologia, por meio do desenvolvimento de habilidades teóricas, conceituais, analíticas, práticas e humanísticas, para realizar pesquisas, diagnosticar, informar, promover, proteger e reabilitar a saúde psicológica individual e coletiva das pessoas em todos os contextos sociais.”

O curso de Psicologia bachareado foi autorizado pela Portaria MEC nº 310, de 15/07/2016, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 18/07/2016. Iniciou o seu funcionamento em 2017, com uma carga horária de 4060 (quatro mil e sessenta) horas, divididas em 10 (dez) semestres/períodos. O curso oferece 3 (três) estágios básicos no 5º, 6º e 7º períodos e 3 (três) estágios específicos nos 8º, 9º e 10º períodos. O ano de 2022, muito pelo reflexo das questões pandêmicas, não ofereceu o 4º e 10º períodos por falta de turma.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), através da Resolução nº 5 de 15 de março de 2011, em função da diversidade de orientações teóricas, metodológicas e práticas, a formação em Psicologia deverá diferenciar-se em ênfases curriculares, entendidas como um “conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (Brasil, 2011, Art. 10º). Para tanto, a instituição deverá explicitar e detalhar as ênfases curriculares que irá adotar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), oportunizando ao aluno a escolha de uma ou mais dentre as ênfases propostas. Nesta IES, as ênfases oferecidas são em Processos Clínicos e Saúde e em Processos Organizacionais e do Trabalho.

Desde 2019 o PPC do curso vem passando por mudanças devido ao Parecer CNE/CES nº 1017/2019, aprovado em 4 de dezembro de 2019, que revisou as DCNs dos cursos de graduação em Psicologia e estabeleceu novos referenciais. Dessa forma, apesar deste parecer ainda não ter sido homologado nacionalmente pelo MEC, a IES já introduziu mudanças como a destinação de 20% da carga horária a estágios e a prestação de serviços à comunidade, através de projetos de extensão, com “práticas interdisciplinares, transdisciplinares e intersetoriais” (Brasil, 2019, Art.13), ao longo de todo o curso.

Em virtude da mudança do PPC por causa do parecer de 2019, desde o primeiro período os estudantes são inseridos em projetos de extensão universitária, aproximando-se da comunidade, principalmente em conjunto com outros cursos da área da saúde da IES, de modo inter e transdisciplinar. As aulas do curso acontecem no período noturno, das 19:00h às 21:50h de segunda a sexta-feiras, e aos sábados quando necessário. O curso realiza processo seletivo para monitoria, através de edital, realizado por meio de uma avaliação escrita dos conteúdos referentes à disciplina na qual o estudante será monitor. O monitor fica à disposição dos acadêmicos, por um período de oito horas semanais, durante o semestre letivo.

O Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (PPC), referente à IES em análise, não é disponibilizado no site da instituição, não sendo por isso possível ter acesso aos princípios norteadores do curso, às informações sobre as ementas das disciplinas e sobre os eixos que expressam os fundamentos epistemológicos e históricos, teóricos e práticos da grade curricular.

Em paralelo, a título de comparação, a Universidade Federal de Goiás (UFG) oferece curso de Psicologia bacharelado, em 10 semestres, com ênfases em Processos Psicossociais e Processos Clínicos, com turno integral de funcionamento e carga horária de 4856 horas, sendo 1024 horas na ênfase escolhida, 200 horas de atividades complementares e 640 horas de estágio supervisionado I e II.

Apesar do curso da instituição pública oferecer uma carga horária maior, as horas cursadas na ênfase escolhida e nos estágios são menores que no curso pesquisado. Além disso, o PPC do curso de Psicologia da UFG, consultado no site da universidade (<https://www.ufg.br/>), aponta que está referenciado pela Resolução nº 5 de março de 2011, não incorporando ainda as inovações trazidas pelo parecer de 2019.

3.6.4 Matriz Curricular do Curso de Psicologia da IES Privada

A Matriz Curricular do curso de Psicologia (Anexo 01) contém 72 (setenta e duas) disciplinas distribuídas em: carga horária das disciplinas científicas, 3040 horas; atividades complementares, 200 horas e atividades de estágio, 820 horas, sendo que, destas, 200 horas são para os estágios básicos I, II e III e 620 horas para os estágios profissionais I, II e III durante os quais os estudantes realizam atendimentos supervisionados por seus professores. Cada ênfase do curso perfaz um total de 1060 horas, contabilizadas na carga horária total e divididas entre as disciplinas teóricas e os estágios profissionais.

O curso é realizado em, no mínimo 5 (cinco) anos, e apenas no primeiro e segundo períodos são oferecidas disciplinas de áreas diferentes do conhecimento da Psicologia como Língua Portuguesa, Inglês Instrumental e Estatística Aplicada à Psicologia.

A disciplina da Língua Brasileira de Sinais (Libras) está disposta nas ênfases em Processos Clínicos e Saúde e em Processos Organizacionais e do Trabalho, oferecidas por essa IES. O processo de inclusão de Libras, como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos superiores, ocorreu a partir do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005).

O currículo do curso de Psicologia abrange também a disciplina de “Cidadania”, no quarto período e de “Saúde Coletiva” no quinto período, possibilitando o “compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral” (Brasil, 2018).

É importante ressaltar que a IES permite ao estudante desenvolver Atividades Complementares, desde o primeiro semestre do curso; no entanto, essas atividades, no final do curso, devem totalizar 200 horas.

O curso oferece ainda enriquecimento curricular através de seminários internos ou externos, atividades de iniciação científica, monitoria, projetos de extensão desde o primeiro período. Com efeito, todos os anos o curso participa de eventos científicos promovidos pela IES como o “Pesquisar”, que estimula a iniciação científica nos acadêmicos, e o Movimento Científico e Cultural de Aparecida de Goiânia – MOCCA, que visa aproximar o universo acadêmico da comunidade.

3.7. Sujeitos da Pesquisa

A realização deste trabalho contou com 18 (dezoito) participantes, sendo 07 (sete) professores com graduação em Psicologia, 03 (três) professores com graduação em outras áreas de conhecimento e 08 (oito) estudantes, um de cada período do curso em questão. Pelo fato de neste ano letivo não ter havido formação de 4º e 10º períodos, e tendo definido entrevistar um estudante de cada período, em vez de 10, só podemos entrevistar 8 (oito) estudantes.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por entrevistas

Foram feitas entrevistas individuais com o objetivo de conseguir subsídios sobre as percepções dos entrevistados referentes aos itens constantes no guião (apresentado nos apêndices). As estruturas das entrevistas estão em consonância com os objetivos para este estudo, tendo sido sujeitas a uma análise de conteúdo, segundo categorias de análise.

Foi escolhido o software WebQDA considerando “a contribuição significativa deste instrumento de pesquisa qualitativa na facilitação das tarefas de organização, análise e interpretação dos dados.” (Porto et al. 2020, p. 957). Este programa auxiliou, tanto na criação dos códigos como no seu agrupamento, o que possibilitou a identificação e a categorização dos dados.

Os nomes dos participantes nas entrevistas foram substituídos de forma a preservar a sua identidade, sendo apresentados os Professores como P1, P2 e assim sucessivamente. O mesmo processo foi feito para os estudantes, sendo apresentados como E1, E2

As categorias iniciais foram construídas por meio da leitura exaustiva das entrevistas pela pesquisadora considerando o referencial teórico utilizado na investigação. Em seguida, os arquivos com a transcrição em texto das entrevistas foram inseridos no sistema de fontes do software. Assim, a análise das entrevistas iniciou-se pelas ferramentas de codificação interpretativa do sistema, que permite ao pesquisador definir códigos árvore para a hierarquização dos dados em códigos e subcódigos (Figura 1).



Figura

1: Códigos Árvore (Fonte: WebQDA)

4.2 Caracterização dos sujeitos entrevistados

4.2.1. Professores

Tabela 1 – Síntese do perfil dos professores

| Sujeitos Participantes | Sexo | Idade | Formação Acadêmica | Anos de docência no Ensino Superior | Anos de Docência nesta IES |
|-------------------------------|-------------|--------------|---|--|-----------------------------------|
| P01 | M | 37 | Graduação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Ciências do Comportamento | 9 anos | 4 anos |
| P 02 | M | 27 | Graduação em Psicologia, mestrando em Psicologia Clínica | 1 ano | 1 ano |
| P 03 | F | 29 | Graduação em Psicologia | 6 anos | 4 anos |
| P 04 | F | 33 | Graduação em Psicologia | 3 anos | 2 anos |
| P 05 | M | 30 | Graduação em Psicologia e mestrado em Psicologia | 3 anos | 3 anos |
| P 06 | F | 43 | Graduação em Psicologia, Mestrado em Educação | 7 anos na Pós Graduação e 6 meses na Graduação | 7 anos e 6 meses |
| P 07 | F | 37 | Graduação em Psicologia, mestrado em Psicologia Clínica | 11 anos | 2 anos e 8 meses |
| P 08 | M | 44 | Graduação em Ciências Sociais e Doutorado em Antropologia. | 10 anos | 10 anos |
| P 09 | M | 40 | Graduação em Farmácia, Matemática, Filosofia e Gestão em Serviços Jurídicos. Mestrado em Filosofia da Linguagem, Mestrado em Biologia Celular e Molecular, Doutorado Ciências da Saúde. | 16 anos | 7 anos |
| P 10 | M | 34 | Graduação em Letras e Direito, Mestrado e Doutorado em Ciência da Educação | 6 anos | 6 anos |

Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente ao perfil dos docentes participantes, é possível constatar que têm entre 27 e 44 anos de idade, com média de idade de 35 anos e 4 meses. A maioria dos docentes entrevistados é do sexo masculino (6).

No que diz respeito à formação académica, verificamos que sete possuem graduação em Psicologia e três (**P8, P9 e P10**) em outras áreas do saber. **P2** está cursando mestrado; **P3** tem planos para iniciar o mestrado ainda neste ano de 2022; os outros sete professores já concluíram o mestrado. Dos quatro professores que possuem doutorado, somente **P1** é graduado em Psicologia e fez doutorado na mesma área (ver tabela1).

Em média, estes docentes lecionam na IES em análise, há sete anos. **P8** é o docente mais antigo, com 10 anos de lecionação na instituição, sendo que foi aqui que deu início à carreira docente. É Graduado em Ciências Sociais e Doutorado em Antropologia. Por sua vez, o docente há menos tempo na IES é **P2** (1 ano) Graduado em Psicologia, e a cursar mestrado em Psicologia Clínica.

Dos docentes entrevistados, metade tinha já experiência de lecionação no Ensino Superior (P1, P3, P4, P7 e P9) e a outra metade (P2, P5, P6, P8 e P10) iniciaram a sua carreira académica na instituição. Tais dados comprovam um quadro docente relativamente experiente e estável.

4.2.2. Estudantes

Tabela 2 – Síntese do perfil dos estudantes

| Sujeito | Sexo | Idade | Semestre que cursa | Tempo estuda nesta instituição | Ficou retido em alguma disciplina | Qual disciplina? |
|---------|------|-------|--------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------|
| E 01 | F | 34 | 8º Período | 3 anos | Não | -- |
| E 02 | F | 23 | 7º Período | 3 anos | Sim | Anatomia |
| E 03 | F | 19 | 1º Período | 8 meses | Não | -- |
| E 04 | F | 20 | 2º Período | 8 meses | Não | -- |
| E 05 | F | 20 | 5º Período | 2 anos e 6 meses | Não | -- |
| E 06 | F | 20 | 6º Período | 3 anos | Não | -- |

| | | | | | | |
|------|---|----|------------|------------------|-----|--------|
| E 07 | F | 30 | 9º Período | 4 anos e 6 meses | Não | -- |
| E 08 | M | 26 | 3º | 1 ano e 6 meses | Sim | Inglês |

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da tabela referente ao perfil dos estudantes entrevistados aponta 75% dos discentes na faixa etária dos 20 anos, e as estudantes (**E1** e **E7**), dos períodos finais do curso, na faixa dos 30 anos. Somente um estudante (**E8**) ficou retido em uma disciplina complementar do curso de Psicologia.

Em continuidade à análise, apenas um estudante é do sexo masculino, seguindo a tendência nacional de maior percentagem de estudantes do sexo feminino ingressantes e concluintes no curso de Psicologia no país. (Brasil, 2020)

4.2.3 Análise Categorical das Entrevistas

A análise categorial das entrevistas a professores e estudantes contou com quatro (4) categorias e quatorze (14) subcategorias, para cada grupo, conforme quadro a seguir:

Tabela 3: Categorias, subcategorias e referências (Professores)

| Categorias | Subcategorias | Refs |
|--|---|-------------|
| Políticas educativas/currículo | Políticas curriculares | 8 |
| | Matriz curricular do curso | 36 |
| Aplicação das metodologias ativas em sala de aula | Otimização do uso de ferramentas tecnológicas nas metodologias ativas | 23 |
| | Condicionismos e dificuldades da aplicação das metodologias ativas | 59 |
| | Eficácia das metodologias ativas | 35 |
| | Compreensão conceitual de metodologias ativas | 22 |
| Metodologias de ensino e aprendizagem | Metodologia centrada no professor | 15 |
| | Metodologia centrada no estudante | 53 |
| | Trabalho colaborativo | 34 |

| | | |
|---|--|----|
| | Planificação da ação pedagógica | 4 |
| Formação e atualização pedagógica docente na IES | Formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais | 20 |
| | Necessidade de formação pedagógica do docente na IES | 36 |
| | Contributo da Direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na IES | 40 |
| | Contributo da formação pedagógica para aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem | 30 |

Tabela 4: Categorias, subcategorias e referências (Estudantes)

| Categorias | Subcategorias | Refs |
|--|---|-------------|
| Políticas educativas e currículo | Conhecimento do currículo pelos estudantes | 5 |
| | Aplicação do currículo pelos professores | 19 |
| Metodologias de ensino e aprendizagem | Metodologia centrada no professor | 13 |
| | Metodologia centrada no estudante | 44 |
| | Interligação entre teoria e prática | 9 |
| Aplicação das metodologias ativas em sala de aula | Eficácia das metodologias ativas | 21 |
| | Participação mais ativa e autónoma do estudante | 19 |
| | Integração da visão crítica do estudante | 12 |
| | Concretização de debates | 06 |
| | Otimização do uso de ferramentas tecnológicas | 31 |
| Formação e desenvolvimento do estudante | Formação para o uso de plataformas e ferramentas digitais | 41 |
| | Comunicação entre pares e com o professor como | 42 |

| | | |
|--|---|----|
| | base de formação e desenvolvimento | |
| | Aulas presenciais versus aulas remotas na formação e desenvolvimento do estudante | 39 |
| | Contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem | 41 |

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.4 Análise Categorical das Entrevistas aos Professores

Tabela 5 – Políticas educativas/currículo

| Categoria | Subcategorias | Refs. |
|--------------------------------|----------------------------|-------|
| Políticas educativas/currículo | Políticas curriculares | 8 |
| | Matriz curricular do curso | 36 |
| | | |

Refs = referências

Fonte: webQDA, 2022.

Tendo em atenção a tabela, podemos verificar que, quanto à categoria **Políticas educativas relacionadas com o currículo**, na percepção dos nossos entrevistados, destaca-se a subcategoria **Matriz curricular do curso**, com 36 refs, seguida da subcategoria **Políticas curriculares** com apenas 8 refs.

A propósito das **Políticas curriculares**, **P6**, começando por fazer alusão ao modelo de ensino praticado nas IES refere que:

(P6) “Eu acho que tem uma contradição a que contradição é essa, o currículo e as políticas educacionais e essa metodologia é bacana, só que o aluno vem de um processo de aprendizagem e de um processo cognitivo que ele tá desencontrado, tá desencontrando, entendeu?”

Seguindo este pensamento, **P3** acrescenta que “*alunos por meio do próprio desenvolvimento cultural, eles chegam aqui na universidade com a defasagem grande, né?*” Isto é, na percepção das nossas entrevistadas, as políticas públicas direcionadas

para o currículo são pouco eficazes, dado que alunos, quando chegam às IES tem dificuldades em se adaptar ao novo modelo de aprendizagem.

Por sua vez, **P7** acredita que o currículo do curso encaixa na política de educação atual “*que é realmente levar para comunidade, fazer com que o aluno seja protagonista nessa prática*”. A mesma opinião tem **P8** que refere que as “*diretrizes curriculares do curso de Psicologia*” dão ênfase às políticas educacionais quando os estudantes passam a ser protagonistas.

Encontramos assim nestes excertos, perspectivas diferentes das políticas educativas curriculares do curso, o que, de alguma forma nos surpreende, uma vez que, como sabemos, as políticas curriculares, são, por natureza, discursos normativos. Na verdade, as políticas têm que ser capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Por outras palavras, as políticas curriculares, para serem públicas “e universalmente distribuídas, precisam ter em conta relações concretas” (Miller & Macedo, 2018, p. 957).

Quanto à subcategoria **Matriz curricular do curso** (36 refs) começamos por relembrar que o curso passa pela reformulação do PPC trazendo mudanças para uma nova matriz que está a ser implementada gradualmente. Esta mudança deve-se ao fato de o MEC sugerir que “*os cursos de psicologia devem intercalar disciplinas teóricas com práticas curriculares de extensão*” (**P3**), o que, a IES em análise logo procurou fazer.

A nossa entrevistada refere ainda que:

(P3) “*Então, o curso tem uma matriz muito bacana. Inclusive ela foi eh, modificada agora né? Tentando fechar alguns buracos, né? que existiam na matriz antiga que eu achei que ficou muito boa, inclusive*”

Isto é, a atual matriz curricular está muito mais ligada à prática “*tanto nas áreas, né, nas organizações nas escolas dos hospitais, né, nos Caps, no Hospital Psiquiátrico. Então isso é muito bacana, que eu acho que de alguma maneira ajuda, auxilia muitos alunos Ok?*”.

P7 refere também o fato do curso estar numa fase de transição. Pontua que, a nova matriz curricular, “*vai passar para termos, desde o primeiro período, uma disciplina com um projeto de extensão*”.

Já **P4** nos refere que, quando lecionava a disciplina de Psicologia, Ciência e Profissão, na matriz curricular antiga, procurava relacionar “*os conteúdos teóricos com a prática curricular*” e já aí “*buscava esses projetos por exemplo de intervenção, onde o aluno tivesse contato com uma realidade da prática profissional, mas também com aspecto teórico da disciplina*”. Agora, com a nova matriz, assume que ainda se torna mais fácil aplicar essa metodologia nas disciplinas que leciona.

Para **P5** a nova matriz curricular trouxe uma maior autonomia para o aluno, “*nesse diálogo entre prática e teoria, eu acho que é um processo que está em construção ainda assim, né?*”. Isto é, **P5** acredita que a nova a filosofia que está por detrás da nova matriz curricular ainda tem que se interiorizada, tanto pelos docentes, como pelos estudantes do curso.

Finalmente, para **P6** o importante passa por “*entender a questão da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade. Então eu acho que a gente está nesse conflito, sabe? Em ter boas teorias, em ter um bom currículo*”.

Assim, e dado que o currículo visa a melhoria da qualidade das aprendizagens, a sua grade deve estar ligada às necessidades do aluno, sendo ainda dinâmica e adaptável às realidades sociais.

Tabela 6 - Aplicação das metodologias ativas em sala de aula

| Categoria | Subcategorias | Refs |
|--|---|-------------|
| Aplicação das metodologias ativas em sala de aula | Otimização do uso de ferramentas tecnológicas nas metodologias ativas | 23 |
| | Condicionalismos e dificuldades da aplicação das metodologias ativas | 59 |
| | Eficácia das metodologias ativas | 35 |
| | Compreensão conceitual de metodologias ativas | 22 |

Refs= Referências

Fonte: webQDA, 2022.

Tendo em atenção a tabela, podemos constatar que, quanto à categoria **Aplicação das metodologias ativas em sala de aula**, destaca-se a subcategoria **Condicionalismos e dificuldades da aplicação das metodologias ativas** (59 refs). Segue-se **Eficácia das metodologias ativas** (35 refs), **Otimização do uso de ferramentas tecnológicas nas metodologias ativas** (23 refs) e, por último, **Compreensão conceitual de metodologias ativas** (22 refs)

A propósito da subcategoria **Condicionalismos e dificuldades da aplicação das**

metodologias ativas, os docentes referem:

(P1) ” *Eu vejo isso em todos os locais, é a necessidade de instituições particulares necessitarem pagar suas contas e ter mais alunos. O que inviabiliza ou dificulta uma personalização mais adequada, a gente consegue até adequar à turma, uma turma diferente da outra, o ritmo diferente...mas fica difícil personalizar ou pequenos grupos ou até mesmo individualizar essa tutoria”.*

(P3) “*Eu preciso que eles façam e eles são muito acostumados de vir aqui e receber somente. Eles acreditam que, principalmente no primeiro momento que eles não têm essa vivência. É difícil sair daquele automático, eles perguntam: então a senhora não vai dar aula?”*

(P7)” *Nós estamos acostumados, como tem 11 anos de docência em outro estilo de aula, então venho me adaptando e tentando fazer com que eles se adaptem também, porque eles também estão acostumados com outro tipo. Eu encontro certa resistência dos alunos, e uma resistência minha porque muitas vezes é difícil a gente sair de um lugar que você está acostumado para se encaixar um outro, mas isso eu venho quebrando, venho aos poucos desconstruindo”.*

(P8) “*Então, acho que são essas duas coisas, a capacitação do professor para as metodologias ativas e a postura paternalista que os alunos assumem em relação ao professor”*

Pela análise dos excertos apresentados, podemos verificar que os professores apontam a dificuldade em romper com a cultura tradicional do ensino superior bancário, ainda centrado na fala e na aula expositiva. Referem ainda os constrangimentos inerentes às instituições particulares que, pelos seus avultados encargos financeiros, aumentam significativamente o número de alunos por turma, o que inviabiliza uma personalização do ensino, em pequenos grupos-

Na percepção dos professores entrevistados, há resistência dos estudantes e

docentes diante de novos métodos de ensinar e aprender, pois todos estão acostumados ao método tradicional e mudar, parece difícil. Há expectativa dos estudantes de uma postura paternalista em relação ao professor, expressa na necessidade de receber tudo pronto de modo expositivo. Deste modo, quando o estudante é colocado para participar ativamente do processo de aprendizado, ele entende, equivocadamente, que o professor está se esquivando do trabalho e da tarefa de ensinar.

As dificuldades apontadas pelos professores vão ao encontro do pensamento de Cunha (2005, p.10) ao referir que a universidade ainda apresenta a “concepção positivista de ciência”, a qual se configura por um saber pronto e acabado, com disciplinas organizadas e seqüenciadas, que tem no professor a principal fonte de transmissão de conteúdo e privilegia a memória como critério de avaliação. Diversos autores (Freire, 1968; Zabalza, 2004; Pimenta & Anastasiou, 2008; Moran, 2015; Masetto, 2018; dentre outros) enfatizam a importância de superar a educação bancária, mercantilizada.

Para a subcategoria **Eficácia das metodologias ativas**, os nossos entrevistados assumiram que:

(P7) “É gritante, é desproporcional o quanto eles aprendem, muito mais naquele seminário que eles construíram do que a aula que ele assistiu, eles desenvolvem mais atitude, oratória...”

(P4) “... possibilidade de pensar na prática profissional, num recurso de buscar o diálogo entre teoria e prática”.

(P9) “Em relação a aplicações a vida profissional me parece que sim, o aluno tem condições de pelo menos ter um norte para análise, uma idéia do que pode estar acontecendo com um paciente e no caso de como recorrer, como, enfim, tentar solucionar esses problemas, eu acho que a metodologia ativa estimula bastante essa visão talvez interdisciplinar”.

Pelos excertos dos nossos entrevistados, podemos verificar que estão convictos que a aplicação de metodologias ativas em sala de aula, os fazem pensar na importância do conhecimento interdisciplinar, bem como uma maior aprendizagem quando fazem a ligação entre a teoria e a prática profissional.

Os professores, “ao trazerem os estudantes para o centro do aprendizado, redirecionam estratégias, formas de pensar, organizar e avaliar a aprendizagem” (Guimarães, 2018, p.3). Apresentam o ato de aprender como algo prazeroso, ressignificando a aprendizagem e aproximando-se das ideias de Jacques Delors e os Quatro Pilares da Educação (1999, p. 92): “Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.” Os professores, ao estimularem seus alunos a entender, saber, pesquisar, estudar em profundidade assuntos relativos à Psicologia e à atualidade, colaboram para a geração de mais oportunidades profissionais no futuro.

Os professores também apontaram como evidências de eficácia no uso das metodologias ativas, o desenvolvimento da autonomia, protagonismo e maturidade dos estudantes, o que influencia positivamente no processo de tomada de decisão no campo da prática.

Em relação à retenção do aprendizado, na opinião dos entrevistados, as metodologias ativas podem gerar maior interação do estudante com seus pares. Exemplificamos com algumas falas os pontos abordados acima:

(P1) “A grande coisa que eu vejo é o desenvolvimento de autonomia desse aluno, eu vejo que ele começa a demonstrar, claro, as outras fragilidades, suas inseguranças no primeiro momento, e com as tutorias e supervisões ele começa a identificar as suas fortalezas e conseguir tomar decisões de modo independente”.

(P8) “O que eu mais identifico é esse amadurecimento do nosso aluno. As metodologias ativas favorecem esse amadurecimento porque eles percebem que eles precisam assumir a responsabilidade do processo”.

(P5) “O conhecimento passa a ser algo formativo que faz parte da própria subjetividade do aluno, vai fazendo parte de uma certa lógica interna”.

(P1) “São mais eficazes, especialmente relacionadas ao ensino de línguas (...) Se eu quero tornar alguém mais autônomo e

capaz de se perceber neste mundo enquanto sujeito capaz, autônomo independente, né?”

Verificamos assim que, para os nossos entrevistados, nas metodologias ativas de aprendizagem o conhecimento não é apenas transmitido, é construído, através do “*amadurecimento*” científico do estudante.

Quanto à subcategoria **Otimização do uso de ferramentas tecnológicas nas metodologias ativas**, **P6** tem alguma dificuldade em saber se os usos das ferramentas tecnológicas fazem parte das metodologias ativas “*Eu utilizo, não sei se entra, data show e utilizo muitos vídeos*”. Pela resposta de **P6**, embora utilize tecnologia educativa não tem a certeza se estes materiais promovem aprendizagens significativas.

Paralelamente, pelo discurso de **P8**, ficamos com a percepção que, alguns docentes, utilizaram ferramentas tecnológicas apenas no período da pandemia e, porque as aulas eram lecionadas de forma remota “*... às vezes usava alguns aplicativos com o quiz, com jogos, que envolviam, despertavam o interesse dos alunos*”.

Neste contexto, **P3** refere que utilizou:

(P3) “em um semestre, eu não vou lembrar o nome do aplicativo, depois eu posso dar uma olhada e te enviar mas é um aplicativo de perguntas e respostas onde já posta no momento a dizer se o aluno acertou ou se ele não acertou então eu trazia o QR code, eles apontavam e aí eles faziam e saia a resposta na hora, então eles ficavam muito empolgados em querer acertar né? Então antes de responder eles precisavam ter acesso aquele conteúdo. Foi bem bacana”.

Assumiram, ainda e de uma maneira geral, que durante a pandemia passaram a adotar, para a realização de encontros síncronos online, os aplicativos Google Meet e Zoom. Também no contexto pandêmico adotou-se o uso do Google Académico, para arquivamento de textos e apostilas em extensão.pdf, bem como com compartilhamento dos slides da aula e postagem de atividades avaliativas (**P8**). Porém, findo o período pandêmico “*a gente voltou ao presencial e eu não tenho utilizado*” (**P6**).

O ensino remoto emergencial ocorrido no período pandêmico foi uma mudança temporária da “*entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa*”

(Arruda, 2020, p.266). Os docentes passaram a utilizar estratégias remotas para conteúdos que foram elaborados para o ensino presencial, oferecendo aulas em formato de lives, mediadas pela utilização de TDICs.

Embora as atividades pedagógicas possam ser realizadas sem o recurso das ferramentas digitais, a verdade é que estas, se bem aplicadas, ajudam a promover aprendizagens significativas. E este é na verdade o pensamento de **P1**:

(P1) “Eu estimulo os meus alunos a buscarem essas informações e exemplos em vídeos e artigos, para eles trazerem e apresentarem ou compartilharem com os outros, às vezes palestras virtuais, às vezes alguma outra coisa, para eles também entenderem que podem pesquisar podem contribuir, às vezes até ajudando o professor a ver o que tá de atual sobre o assunto”.

Na percepção dos professores a utilização do vídeo (filmes, séries, documentários) com posterior orientação, debate, discussão de caso e problematização, alcançam a aprendizagem ativa dos seus estudantes.

(P2) “(...) é trazer filmes, trazer pedaços de séries também, trazer algumas músicas. Então, acho que principalmente essa parte mais tecnológica eu busco trazer porque auxilia bastante, assim, nessa correlação entre teoria e prática, que às vezes é um pouco difícil de ficar clara”.

(P7) “Eles vão ali acessando, já buscando em bases científicas, né, em plataformas científicas, peço para eles fazerem em casa, mas eu uso também bastante filmes, vídeos, a gente analisa música...”

Pelo extrato destes relatos, verificamos que os docentes, através do recurso a tecnologias digitais, consegue estimular o estudante a participar no processo de ensino e aprendizagem de forma mais direta. Neste contexto, o uso das tecnologias ajuda a repensar as metodologias a utilizar em sala de aula.

Segundo Grinspun (2002, p. 25) “a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica”, significa dizer que a presença da tecnologia potencializa o acesso à informação, ampliando as possibilidades de formação e de interação. Sendo assim, é necessário “transpor tais elementos tecnológicos para a sala de aula, enquanto

ferramentas de contextualização da aprendizagem.” (Martins et al., 2014, p. 4).

Por outro lado, e nas palavras de Moran (1995, p. 27) o vídeo ajuda o professor e atrai os alunos, mas não “modifica substancialmente a relação pedagógica”. É importante a aproximação que o vídeo faz entre sala de aula e sociedade urbana, além de ser uma estratégia de ensino prazerosa visto estar ligado à experiência de lazer e relaxamento. No entanto, Moran alerta para o aproveitamento da “expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do planejamento pedagógico” (Idem, p.28)

Encontramos ainda docentes que dizem recorrer ao uso do celular “*eles, na maioria, todos têm celular, né? Eles vão ali acessando, já buscando em bases científicas, né em plataformas científicas*” (P7). O mesmo procedimento tem P10 que nos refere que, entre outras tecnologias utiliza “*os próprios celulares dos próprios estudantes, os aplicativos especialmente para a língua portuguesa e língua inglês, alguns para autoaprendizagem e alguns como dicionários são melhores ou mais adequados para determinados objetivos, dependendo da finalidade de cada um deles estudar, né?*”

Finalmente, encontramos docentes que referem como ferramenta tecnológica, o uso do data show (P6, P8 e P10)

Convém não esquecer que, no dizer de Valente (2018, p.2) a lousa foi substituída por apresentações em Power Point e os professores acreditam que desta forma estão fazendo uso das TDICs. O surgimento do data show, aliado aos notebooks modernos e programas como o PowerPoint, possibilitou dinamizar muito as apresentações, agora com textos, imagens, sons e vídeos combinados aos efeitos de transições e animações nos mesmos. (Bonilla et al, 2018, p. 2) No entanto, se os alunos ficarem passivos, lendo os slides juntamente com o professor, o formato da aula não apresentará mudança.

No que diz respeito à subcategoria **Compreensão conceitual de metodologias ativas**, encontramos três tipos de discurso: aqueles que referem de forma teórica o que são metodologias ativas, os que assumem não saber e, finalmente os que não só as teorizam, mas também as aplicam em sala de aula.

No primeiro grupo, encontramos P1 que, sob o ponto de vista teórico nos refere o conceito de metodologia ativa:

(P1) “*metodologias ativas eu entendo que que são a forma de aprendizado em que teórico práticas colocam o indivíduo em situação*”

prática com complexidades relativas ao seu conhecimento, em caráter de supervisão ou de orientação, estabelece o vínculo teórico prático nesse conhecimento e a cada nova exposição é exigido maiores conhecimentos e maiores aperfeiçoamentos”

Porém, quando o questionamos para referir o tipo de metodologias ativas que conhece, assume que “*em rotulações de metodologia, não lembro muito...*”

P5 conhece “*a formação generalista*”, mas já assistiu a palestras que referem “*o aluno como parte ativa no processo educativo*”. Desta forma, sempre que se fala em metodologias ativas, pensa “*em participação do aluno de forma ativa*”. Porém questionado sobre o tipo de metodologias que conhece responde que “*eu não te sabia dizer nenhuma metodologia específica assim...*” .

Por sua vez, **P6** diz que já ouviu falar do assunto:

(P6) “já ouvi falar né? O que eu entendo é eu proporcionado ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem que o aluno tenha condições de assumir o seu próprio processo de aprendizagem, que em vez do processo estar na minha mão”

Não obstante no seu discurso, a exemplo dos entrevistados anteriores, não enuncia qualquer tipo de práticas inovadoras a aplicar em sala de aula. Porém, não podemos deixar de referir que a docente, numa outra questão, mais ligada ao uso de ferramentas tecnológicas, refere que recorre muito ao:

(P6) “mapa mental. Porque sempre quando eu vou iniciar o texto, antes do iniciar da aula, eu coloco texto no formato do mapa mental né, para dizer para elencar os conceitos né, aí depois é que eu vou para fazer a verticalização do conteúdo”.

Assim sendo, como o mapa mental representa uma metodologia ativa que ajuda no processo de sistematização do conhecimento, **P6**, embora diga desconhecer as nomenclaturas das metodologias ativas, acaba por nos revelar, embora num outro contexto, que recorre frequentemente à técnica do mapa mental.

P2 é um caso curioso. Acredita que metodologias ativas são “*tudo aquilo que extrapola esse conceito mais tradicional de educação*”. Em sua opinião, a metodologia

ativa em sala de aula passa por *“fazer a diferença para esse processo de ensino e aprendizagem utilizando de algumas outras técnicas, algumas outras estratégias”*. Porém, não refere as estratégias de aprendizagem, mas, antes, o recurso das tecnologias educativas, dizendo-nos que a mais conhecida *“acaba sendo recursos de mídia mesmo. Então a gente já faz uma aula usando projetor, usando Notebook, trazer essas questões áudio visuais, então intercalar vídeos”*.

Quanto aos docentes que desconhecem esta prática pedagógica, começemos por **P4** que nos diz que *“é aquilo que o professor usa como instrumento, como recurso, para transmitir um conteúdo, é uma mensagem para os alunos. Isto é o que conheço de metodologia ativa, né?”*.

Mais claro no seu discurso foi **P7**, que começa por nos dizer que nunca fez qualquer tipo de curso sobre essas práticas metodológicas e que *“quando eu me formei em licenciatura isso não existia”*. Em sua opinião, a sua aplicação em sala de aula *“vem vindo pela prática mesmo, no sentido de sair daquela concepção aluno passivo, né?. Professor detentor de saber que vai transmitir aquela informação e sim mesmo, uma construção do saber”*. Como tal, *“a gente já parte para uma comunicação ativa, né e não informação mesmo”*. Assume que, na sua sala de aula, oferece *“oportunidades de debates, né? Então a gente joga uma problemática, um tema e os alunos, eles, ou dividido sala em duas vertentes e a gente faz como se fosse um debate.”* Termina, afirmando *“não sei nem se isso é uma metodologia ativa reconhecidamente, né?”*.

Finalmente **P9**. Começa por dizer que o seu conhecimento em metodologias ativas não é muito aprofundado. Acredita que *“seja uma forma de estudo mais participativo, geralmente relacionada com a diversidade de assuntos em transdisciplinares voltados para uma resposta, né? Que faz uso de métodos mais participativos para o aluno”*. Porém quando interpelado sobre os modelos que conhece, diz-nos que *“Citar especificações ou classificações eu não saberia”*.

Por último, os docentes que não só saber definir o conceito de metodologia ativa como as enumeram:

(P3) *“Eu entendo que são metodologias que facilitam né, essa atividade mesmo do aluno onde ele não fique aqui no sentido de somente receber aquele conteúdo mas de participar, de desenvolver, de fazer parte junto com o professor. Eu vejo a metodologia ativa como uma relação onde ambos né? vão construir*

algo a partir daquele conteúdo, a partir daquele tema”

Refere ainda que, em sala de aula, como metodologia ativa, recorre à roda de diálogo *“então os casos clínicos dos meus estagiários levo pra sala de aula e a gente discute, tendo o aluno como terapeuta daquele caso e aí e aí a relação também com a teoria”*. Recorre igualmente aos seminários e aos aplicativos informáticos uma vez que *“eles gostam muito disso. Tipo um gamer sabe? A sala então é bem bacana”*.

Já P8 entende como metodologias ativas as práticas pedagógicas que encaram

(P8) “os estudantes como protagonistas do processo como condutores da atividade que vai ser realizada e o professor como mais como um orientador que vai apontando caminhos que são criados lá na frente de fato abrindo caminho pelos próprios estudantes, para que eles próprios descubram”

Não obstante referir o tipo de metodologias ativas *“sala de aula invertida, é uma, construção de mapas mentais, mapas conceituais”*, ficamos com a percepção que não as aplica em sala de aula, uma vez que no final refere *“agora me lembro dessas”*.

Finalmente **P10**; acreditamos que, neste conjunto de docentes entrevistados é o que mais conhecimento e experiência tem, sobre as metodologias ativas

(P1) “Metodologias ativas de ensino e aprendizagem são aquelas em que a gente aplica a ações pedagógicas em que o estudante se torna o centro do aprender ou seja, ele é aquele que vai buscar construir adquirir o seu próprio conhecimento através de estratégias que o professor vai mediar. Então professor é um mediador e o estudante é aquele que de fato vai, através das suas próprias ações, aprender”

Afirma não só conhecer, como utiliza recorrentemente o método de ensino de sala de aula invertida. Também gosta da aprendizagem baseada em problemas *“Gosto de outras, como eu falo o nome dela, thinking design, fazendo protótipos, isso ajuda muito na flexibilidade”* Continua no seu discurso *“Gosto também de usar a rotação por estações, que acho que ajuda bastante também ali determinadas temáticas..... como próprio formato de seminário que é muito bom de se fazer; o próprio portfólio que é uma prática também que o próprio estudante tem que construir a partir do que já*

estudou”. Termina referindo que aplica todos estes modelos de ensino “*na sala de aula*” (P10).

Na verdade, utilizações de variadas metodologias de ensino aumentam as possibilidades de os alunos reterem mais os conteúdos, organizarem um pensamento crítico e desenvolverem competências para resolver problemas.

Curioso é o fato de alguns docentes não saberem especificar teoricamente os tipos de metodologias ativas, mas, na verdade, na sua sala de aula, de uma forma ou de outra, acabam por as aplicar, sobretudo as metodologias centradas no estudante.

Tabela 7 - Metodologias de ensino e aprendizagem

| Categoria | Subcategorias | Refs. |
|--|-----------------------------------|--------------|
| Metodologias de ensino e aprendizagem | Metodologia centrada no professor | 15 |
| | Metodologia centrada no estudante | 53 |
| | Trabalho colaborativo | 34 |
| | Planificação da ação pedagógica | 4 |

Refs= Referências

Fonte: webQDA, 2022.

Tendo em atenção a tabela, observamos que, quanto às **Metodologias de Ensino e Aprendizagem**, destaca-se a subcategoria **Metodologia Centrada no Estudante**. Segue-se **Trabalho Colaborativo** e com distância considerável a **Metodologia Centrada no Professor**. A subcategoria **Planificação da Ação Pedagógica** teve pouca representatividade nesta categoria.

A subcategoria **Metodologia Centrada no Estudante** foi a mais robusta com 53 refs e trata da opinião dos entrevistados a respeito das metodologias centradas no estudante utilizadas pelos docentes, no processo de aprendizagem.

A este propósito, **P2** refere que a sua metodologia de ensino está centrada no estudante “*e quando a gente trabalha no tripé de ensino pesquisa e extensão isso também é uma forma de focar no aluno porque eu tô preparando ele para o mercado de trabalho para que aquilo que ele aprende na universidade possa também transcrito na comunidade*”. Situação idêntica é a de **P3** que refere que nas suas aulas “*roda de diálogo*” fica mais como “*facilitador*” dando protagonismo ao estudante.

Por sua vez, **P4** refere que as suas aulas são centradas nos estudantes e, que no início das aulas os convida a participar, tendo o cuidado de referir que a participação é voluntária “*para que eles entendam os benefícios que têm*”.

P5 refere que ao dar a aula, está sempre a pensar no estudante e, como tal, a sua

metodologia é de “*aula dialógica*”, incentivando-os a participar através de “*pensamento, de diálogo, de questões....*”

No seguimento da metodologia centrada no estudante, **P8** diz-nos que “*são eles que de fato que conduzem, seminários temáticos com um texto base a partir do qual eles devem construir* . Mais à frente refere que “*o seminário para trazer para sala, ideias importantes a partir determinados autores, de determinados temas*”.

Quanto a **P10**, subentende-se que o seu modelo de ensino está centrado no estudante, uma vez que afirma que “*a que mais utilizo é seminário e é aprendizagem baseada em problema. Essas duas. São essas duas as principais*”.

Finalmente **P6**. Acreditamos que este faz parte do núcleo dos professores que centram as sua metodologias no estudante, pois refere que “*conceito que eu mais utilizo para elaborar as minhas aulas é voltada ao conceito de Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal*”. Paralelamente refere que

(P6) “Eu gasto um tempo na minha aula desconstruindo esses atalhos e tentando fazer com que eles percebam esse papel ativo que eles precisam ter nesse processo”

No entendimento de Bacich e Moran (2018, p.321) a educação deve garantir o desenvolvimento de todos, e de cada um, “na perspectiva de uma multidimensionalidade cognitiva, socioemocional e comportamental.” Assim, diante das metodologias expostas, é importante referir que nenhuma delas é mais importante que a outra ou deve ser utilizada unicamente; diferentes estudantes aprendem de diferentes formas e para garantir a equidade do aprendizado, a sugestão é a aplicação das metodologias em sua diversidade.

Os entrevistados relataram ainda que as metodologias centradas no estudante são muito mais possíveis de serem executadas no ensino presencial. E que no momento atual, diante das mudanças do perfil do estudante, que hoje é mais atento e tem mais informação, o ensino tradicional perde espaço e deixa de ser efetivo.

(P1) “No momento presencial, a gente pode inclusive treinar com ele a postura de modo geral, em escutar o colega, em argumentar, em conseguir organizar o pensamento de modo rápido para comunicar aquele caso, aquela queixa, a resolução”.

(P6) “Você não pode ignorar que as pessoas hoje estão mais atentas, estão mais pré dispostas, estão questionando mais, elas estão menos passivas, e eu acho que é por isso que funciona, de uma forma tradicional não funciona porque houve uma quebra de paradigma.”

Quanto à subcategoria **Metodologia Centrada no Professor**, **P1**, começa por nos dizer que na primeira metade do semestre as suas aulas são “*expositivas*”. Por sua vez, **P2** revela que, embora tenha muito uma metodologia centrada no estudante, assume que, paralelamente, tem afinidades com as metodologias tradicionais de ensino, “*a educação bancária como a gente chama*”, considerando “*tranquila*” a sua formação. No entanto, **P2** entende que “*eu sou um sujeito, né, dentro do mundo, e para nem todo mundo vai funcionar*”.

É provável que as práticas pedagógicas tradicionais ainda sejam reproduzidas por alguns professores que foram formados por elas e considerarem positivos os resultados em seus próprios processos de aprendizagem. Dessa forma, acabam por repetir antigos formatos de aulas expositivas, centradas em si.

P4, embora pratique uma metodologia centrada no estudante, entende que a metodologia tradicional de ensino condicionou os alunos a “*sentirem mais confortáveis a aprenderem desta maneira*.” Na mesma direção vai **P8** ao dizer que:

“Os nossos alunos já chegam no ensino superior acostumados a uma aula expositiva, esperando que o professor despeje o conteúdo e eles simplesmente, copiem, memorizem, decorem e vão embora com aquilo decorado, porque vai cair numa prova”.

E, provavelmente por isso, **P8**, recorre algumas vezes a aulas expositivas. “*Eu construo no quadro um esquema e vou partir desse esquema, junto com eles, explicando, discutindo...*”

Outro fator apontado pela escolha do método tradicional de ensino nos revela **P7** e **P9**:

(P7) “Eu ainda utilizo muita aula expositiva, então, essa metodologia de aulas expositiva eu utilizo bastante, porque é muita teoria, as minhas disciplinas, elas são muito teóricas apesar de terem componente práticos.”

(P9) “Me parece que a exposição, eventualmente, é bastante importante, a partir de uma abordagem quase que completamente histórica ou um exercício de conceitos”.

Observa-se que os docentes assumem que a escolha metodológica pertence a eles e é influenciada, tanto por fatores subjetivos, quanto pela análise que eles fazem dos componentes curriculares, das peculiaridades da disciplina e do perfil dos docentes. Neste sentido, é importante observar o que dizem Escobar et al. (2017, p. 104) ao afirmarem que, atualmente, um modelo de “educação bancária” já não se sustenta mais pois, “a marca do ato educativo requer diálogo de mais de uma pessoa”, requer relações entre sujeitos, e quando se diz sujeito, diz-se de alguém “ativo no processo de ensino/aprendizagem.” (Idem, p. 105). Aulas expositivas, recheadas de teoria, compostas pela fala do professor e a escuta do aluno, não desenvolve diálogos, não oportuniza relações e não favorece a aprendizagem.

Parece em alguns momentos haver certa confusão conceitual do que são metodologias ativas em sala de aula, como pode ser visto no relato de **P6** que afirmou que a metodologia que ele mais utiliza é o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky.

Para a subcategoria **Trabalho colaborativo**, a maioria dos entrevistados consideram importante, pois estimula o “*compartilhar de experiências, de possibilidade de trocar informações entre a equipe.*” (**P4**). Entendem o trabalho colaborativo como um espaço de “*compartilhamento de experiência para investigação de problemas, né, [...] um problema específico da disciplina*” (**P5**), além de “*favorecer o intercâmbio e a colaboração entre colegas*” (**P8**).

Os professores vão ao encontro de Alarcão (2014, p.23) que indica que a “interação colaborativa” entre os professores, são ações desenvolvidas pelos docentes em cooperação com seus pares para construir “horizontes de compromisso”. Esta interação pretende “alinhar os objetivos de partida, os processos e as metas a alcançar.” (Idem)

(P1) coloca um exemplo interessante, ele diz:

“Vou colocar aqui um exemplo, de um evento: estamos fazendo um evento de Psicologia, qual o tema que tá em voga? Vocês

estão vendo uma coisa, tem algum contato? O que é importante? Quais as demandas que estão tendo dos alunos para a gente? Quem tem maior disponibilidade? Quem é o professor que está mais habilitado a falar sobre isso? Então a gente colabora para melhorar aquela demanda que a gente identificou.”

Do mesmo modo **P4** fala da possibilidade de “ensinar, de dividir, de compartilhar, pra que os outros docentes, colegas, também possam usufruir de experiências positivas”. Por outro lado, **P7** refere que o grupo de docentes é muito unido, mas apenas quando solicitado e que poderia ter mais “colaboração mútua” e depois acrescenta “você me perguntando, me fez refletir sobre isso”.

As colocações de **P7** vêm ao encontro do pensamento de Casal e Fragoso (2019, p.3) quando referem que “o trabalho colaborativo tem vindo a emergir como estratégia de ensino-aprendizagem nas últimas décadas”. Embora estes nossos entrevistados considerem importante o trabalho colaborativo, assumem que não é uma prática frequente entre a maioria dos docentes do curso, como veremos nas falas dos nossos entrevistados:

(P6): “a gente se encontra na reunião de colegiado”, ou **P1:** “a gente se sonda constantemente mas...”. Apesar disso, **P5** diz: “há um incentivo da Coordenação que a gente faça essas questões colaborativas e, na medida do possível, a gente sempre tenta dialogar entre a gente para construir em conjunto, né!”

Casal e Fragoso (2019, p.3) aborda ainda essa situação ao dizerem que, “de um modo geral os professores dispõem de pouco tempo e recursos para (auto) organizar a troca e o debate coletivo das práticas de ensino”. Os autores indicam que os professores ficam esperando que as hierarquias tomem a iniciativa e, portanto, investem pouco nestas ações.

De todo modo, é importante dar atenção ao discurso de **P6:**

“Eu acredito muito nesse trabalho colaborativo pela minha própria até concepção de ser humano que é uma concepção que você aprende com o outro, né? Que o aprendizado se dá na relação com o outro e que você precisa do outro para desenvolver determinadas competências, desenvolver determinadas habilidades. Então, eu não vejo, por exemplo, um processo de ensino-aprendizagem fora dessa

relação colaborativa, eu não consigo conceber isso assim no meu entendimento, até enquanto psicóloga e enquanto professora.”

Não obstante, pelo seu discurso, **P10** procura, a todos os níveis, realizar trabalho colaborativo, uma vez que, em sua opinião:

(P10) *“é muito bom porque quando a gente conversa a gente tem oportunidade de se conhecer um pouco mais, de se aproximar um pouco mais, inclusive pelo trabalho do outro, e faz com que a gente amplie nossa visão também e dá vontade de fazer trabalhos mas colaborativas né, convidar para mais palestras para outros trabalhos, além só daquele momento de sala de aula, que já enriquecedor, mas a gente quer chamar para os congressos e isso enriquece o trabalho também com os estudantes do ponto de vista de que quando os próprios estudantes conversam entre si, eles falam uns com os outros acontece o mesmo eles trocam visões opiniões conhecimentos experiências e também”*

Finalmente, a subcategoria **Planificação da ação pedagógica**, apresentou bem poucas referências (4), e através destes excertos, podemos registrar que dois professores apresentaram planejamento das ações pedagógicas para suas aulas:

(P1) *“São divididos em dois momentos mesmo, né? O que eu faço basicamente: primeira metade do semestre é o primeiro bimestre, uma aula expositiva, de modo geral sempre chamando atenção de alunos e coisas do gênero. Agora, nas disciplinas de estágio, há um pequeno momento introdutório, que chamo de nivelador, geralmente dura um mês, e a gente coloca ele em situação da complexidade do caso. No estágio 3, que também é um pouco mais prático, o mesmo princípio de nivelamento, só que instituições organizacionais, então a prática que eu tendo a fazer: é um nivelamento, tirar dúvidas básicas, para que não incorram erros graves na situação.*

(P7) *“eu organizo muito bem o cronograma, acho que isso facilita, entrego para o aluno no primeiro dia de aula, tudo que ele vai ver em cada aula, disponibilizo o material, os slides que eu construo, porque nas aulas*

expositivas eu utilizo o slide com pouco texto.”.

A planificação da ação pedagógica é o momento em que o professor decide como vai organizar o processo de ensino e aprendizagem (Zabalza, 2009). Não existe uma estrutura rígida que possa servir a todas as situações pedagógicas; é necessário ajustar a prática às peculiaridades, de acordo com as necessidades de cada turma. O planeamento é que possibilita a construção deste projeto pedagógico o qual o professor vai “adaptando, adequando, aperfeiçoando, reformulando de acordo as necessidades que se forem identificando”. (Condumula, 2018, p.24)

A ausência de relatos de planeamento das ações pedagógicas por parte dos entrevistados pode alertar para a pouca atenção para a preparação, sequencia e gestão das situações de aprendizagem em sala de aula. Se o professor não tiver tempo e espaço para planejar sua ação pedagógica parece-nos difícil a introdução dos métodos ativos na formação dos alunos. Para atuar com novas ferramentas, é preciso “uma preparação para planear e implementar em diversas situações no trabalho pedagógico.” (Idem, p.30)

Tabela 8 - Formação e atualização pedagógica docente na IES

| Categoria | Subcategorias | Refs. |
|---|--|--------------|
| Formação e atualização pedagógica docente na IES | Formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais | 20 |
| | Necessidade de formação pedagógica do docente na IES | 36 |
| | Contributo da Direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na IES | 40 |
| | Contributo da formação pedagógica para aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem | 30 |

Refs= Referências

Fonte: webQDA, 2022.

Considerando a tabela, podemos verificar que, relativamente à categoria **Formação e atualização pedagógica docente na IES**, a subcategorias **Contributo da Direção do curso para a qualidade do ensino (40 Refs.)** foi a que apresentou maior número de referências por parte dos entrevistados, seguida das subcategorias **Necessidade de formação pedagógica do docente na IES (36 Refs.)** e **Contributo das formação pedagógica para aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem (30 Refs.)** que ficaram muito próximas e finalmente, a subcategoria **Formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais (20 refs.)**.

Sobre os “**Contributo da Direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na IES**” os docentes entrevistados apontaram que a coordenação de curso da IES tem o que **P6** nomeou de uma “*comunicação clara com os professores, não é arbitrário, tudo é explicado, é ponderado, é colocado, é sugestionado, você pode fazer a negociação, entendeu?*”. Segundo **P6** a possibilidade de participação nos processos de discussão gera o sentimento de que a IES tem “*confiança no trabalho*” do professor. Afirma ainda que esta comunicação clara, atua como um mecanismo de feedback da IES que sinaliza “*tanto quanto você não tá indo bem, quanto as vezes acontece alguma coisa que você precisa rever*”.

Nesta linha de pensamento ligada à comunicação com a direção do curso, encontra-se também **P10**, “*Uma das mais importantes não há mais importante é a comunicação, estar aberto para ouvir né? O professor ali a coordenação de direção estar aberta ao ouvir sugestões questionamentos*”.

Para **P8** a coordenação do curso e a direção incentiva a formação e a produção de conhecimento, pois conforme relata a IES “*estimula os professores que são comprometidos com o curso a buscarem especializações, procurarem fazer cursos e a demonstrar conhecimento através de publicações e de realização de eventos*”. Paralelamente, **P10**, refere ainda que, o trabalho docente é “*valorizado, a gente se sente valorizado do ponto de vista da própria direção e da própria coordenação*” e isso, em sua opinião faz com que se sintam “*acolhidos*” o que é muito raro acontecer em “*outras instituições*”

A opinião dos entrevistados sobre a coordenação do curso vai ao encontro de Carvalho (2014, p.5) que afirma que o coordenador de curso é a “*figura primordial para o bom desempenho de um curso superior*” e precisa ter, dentre as características fundamentais, além de boa formação académica na área do curso que coordena, habilidades de liderança, comunicação e boa relação interpessoal com o corpo docente.

Na opinião de **P2** a coordenação de curso, além da preocupação com os professores, também oferta atenção aos estudantes, principalmente àqueles que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem, “*é uma coordenação bastante preocupada assim com a integração desses alunos e estabelecer novas metodologias, para que todos consigam ter um desempenho esperado, assim, no curso.*” **P2** refere-se também a uma “*necessidade mercadológica*” pois a IES precisa “*dos alunos pagando a universidade, para que isso aconteça, esse aluno que tem dificuldade, a instituição privada, ela vai ter um olhar maior e criar ferramentas para que ele*

aprenda, porque se ele não aprende ele reprova, se ele reprova ele abandona o curso”.

A coordenação do curso de Psicologia foi referida pelos nossos entrevistados como cumpridora de suas funções na gestão da infra-estrutura do curso, na gestão político-didática e na gestão acadêmica/didática, através da qual o coordenador deve “promover amplo relacionamento com os alunos do curso, para envolvê-los, motivá-los, dar suporte pedagógico e orientação sobre a diversidade profissional do curso.” Silva (2007, p.5)

Especificamente sobre a direção da IES, alguns dos nossos entrevistados apontaram o que entendem pela condução eficiente da equipe gestora. **P4** diz que “*essa equipe de gestão que se prontifica a conduzir a formação em alguma instituição de ensino, deve contribuir não só para a formação continuada dos professores mas uma relação de proximidade, princípios que trabalhem relacionamento interpessoal professor e aluno, [...], possibilidades de ofertar oportunidades para os discentes terem uma postura proativa no processo de ensino aprendizagem.*” **P 5** também considera “*fundamental que a direção, ela garanta no mínimo assim, né, mínimo de qualidade entre os docentes e os discentes,*” e que conduzam as “*questões administrativas, burocráticas ou dinâmicas intra salas*” para que estas não cheguem no “*âmbito da sala de aula*” causando interferências no processo pedagógico.

Na subcategoria “**Necessidade de formação pedagógica do docente na IES**”, **P8** aponta que, em sua graduação, não houve investimento na construção do papel de docente, : “*tenho uma falha na minha formação de professor, é que eu não fiz licenciatura, eu fiz o bacharelado, acho que até para terminar mais rápido, porque era mais um ano de licenciatura, então eu optei por não fazer*”. Segundo **P8** essa provavelmente é uma fragilidade de muitos docentes psicólogos “*que são bacharéis nas suas áreas e que acabaram fazendo também mestrado, talvez até um doutorado, mas muito pautado na prática de pesquisa e não de ensino*” o que pode gerar fragilidade de recursos didáticos e pedagógicos.

Na verdade, esta realidade ainda está muito presente no Ensino Superior, uma vez que a maior parte dos professores continua a ter falta de conhecimento científico da forma como se dá o processo de ensino e aprendizado, “*apoiando-se, apenas na sua experiência de aluno e na experiência que a prática lhe vai fornecendo*”.

Outra necessidade de formação pedagógica identificada por **P1, P4 e P6** diz respeito a competência relacional e afetiva que atravessa a relação professor e estudante

no processo de aprendizagem. **P1** diz que que é preciso desenvolver e aprender o que ele chamou de *“habilidades sociais, de entender e acolher uma situação desconfortável para o aluno, adaptar-se, ser rígido se for necessário, mas conseguir fazer uma leitura do momento e aplicar de modo proporcional aquela ação”*, **P4** afirma que na docência é preciso *“buscar... habilidades de relações interpessoais, por exemplo, para o manejo dos conflitos que podem surgir com os alunos no processo de ensino”*, o que é endossado por **P6** o qual também afirma que é importante uma *“uma formação sócio emocional”* para a tarefa da docência.

Finalmente, **P10** refere que participa *“de todos os eventos possíveis das iniciações científicas, que foram possíveis que foram disponibilizadas”*, uma vez que, em sua opinião, *“esse é o perfil de um professor universitário”*. Remata dizendo que *“um professor universitário (...) quando ele termina a graduação ele já está entrando na especialização numa outra especialização que ele tinha até aquele momento, ou seja, vai estudar a vida inteira.”*.

Esses apontamentos dos nossos entrevistados são bem relevantes se considerarmos que para a docência ser mais do que suas disciplinas e conteúdos, é preciso ser uma profissão de relações, interações humanas, principalmente no curso de Psicologia, cuja interação com o outro se fará presente todo o tempo do futuro profissional psicólogo. As palavras de Tardif e Lessard (2005, p.35), *“um trabalho cujo objecto não é constituído de matéria inerte de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da acção dos professores”*

Conforme a percepção de **P1 e P3** outro ponto indicado como relevante na formação dos docentes é a competência para a oratória. **P1** declara que *“é imprescindível, manejo de turmas, manejo de pessoas e oratória”* e **P3** reforça *“Eu acredito que uma questão de um oratória, precisa, porque tem muitas pessoas que têm muito conteúdo, mas na hora de passar mesmo não consegue, é uma coisa que eu escuto dos alunos”*.

Dada a relevância e necessidade de manutenção do alunado na IES, mediante um ensino que garanta envolvimento e resultado, quando questionados sobre o **“Contributo das formação pedagógica para aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem”**, **P7** sugere que a IES poderia, de alguma forma, assumir a tarefa da qualificação, *“poderia ter cursos de metodologia ativa, de uso tecnologia”* e *“que poderiam ser na Instituição as atualizações”*.

P6 ressalta, no entanto, que ter formação não é suficiente para ter condição de aplicabilidade, *“se você só tem a teoria, mas não sabe aplicar na prática, é porque você não aprendeu, é porque você não viu o modelo, você não viu ninguém fazendo, ninguém disse para você assim “olha, é assim, assim, assim, assim, você tá vendo?”*, enfatizando assim que são múltiplas as variáveis que facilitam e dificultam o processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido **P2** é de opinião que a aplicação de metodologias ativas em sala de aula é muitas vezes difícil de concretizar, porque os docentes, em sua maioria não foram *“formados vivenciando esse tipo de metodologia de ensino. A gente não viu nenhuma na nossa formação”*. Ele conta que apenas na residência teve a oportunidade de vivenciar um modelo diferente das aulas expositivas *“os próprios residentes têm que encontrar os palestrantes, os próprios residentes organizam os eixos temático, então era totalmente diferente do que eu estava acostumado na graduação, e foi muito importante, muito interessante”*.

De acordo com **P1**, ainda hoje *“a formação pedagógica para docentes, na sua grande maioria, tem o conceito de palestra né! Aula expositiva, eu expus e você aprende a partir do que você tem experiência de absorção”*.

Reconhecemos, nestes excertos, que os professores reconhecem a necessidade da formação pedagógica, sobretudo para a aplicação das metodologias ativas, mas entendem também ser da responsabilidade da IES a realização dessa formação. Como afirma Zabalza (2004, p.108) *“como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções”*, significa dizer que a docência não se aprende na prática. São necessários requisitos, conhecimentos e competências próprios da área para que alcancem o nível de excelência exigido pelo mundo atual.

No que se refere à categoria de **“Formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais”** três dos professores entrevistados responderam que este se deu mais na prática do que em espaços formais de qualificação promovidos pela IES: **P1** diz *“Acabei tendo sim, na época do mestrado a gente utilizava Moodle em 2010, lá na UnB, então foi um primeiro começo”*; **P2** fala: *“Não tive informação nenhuma delas”* e **P6 e P9** referem que foram *“aprendendo com a experiência”*.

P3 faz referência uma oficina realizada pela instituição *“foi até com coordenador de medicina que ele deu para nós, que ele deu muitas possibilidades, né de aplicativos de de possibilidades de como a gente poderia trabalhar (...) foi uma*

oficina aqui para todos os professores de todos os cursos de toda a faculdade”. A mesma experiência é relatada por **P5** dizendo que “ *um professor da Medicina deu as orientações; uma inspirações. Ele deu algumas questões... apresentou algumas ferramentas online de resposta de perguntas*”. Provavelmente era a essa formação que **P9** refere que durante o período pandêmico “*foram ministrados vários cursos*”.

P8 diz-nos que realizou “um curso oferecido pelo convênio do Santander com uma universidade lá da Espanha. Um curso muito bom, me ajudou muito, né? Tem me ajudado muito e foi o único que eu fiz” Refere que a Universidade espanhola oferecia bolsas de formação e, como tal, resolveu candidatar-se, ganhou a bolsa “fiz gratuitamente e me ajudou muito”. E é neste contexto que sugere que a instituição em análise fizesse algo semelhante.

Finalmente, **P10** diz-nos que fez cursos de formação de extensão universitária “fiz alguns de dentro de alguns cursos de especialização (...) e disciplinas próprias do curso de mestrado e também do curso doutorado (...) já tinham neles integrados disciplinas ali no currículo relacionadas à tecnologia”.

Na perspectiva de Bacich e Moran (2014, p. 52), as tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências, [...], no entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado...” No entanto, é necessário observar a importância da gestão da IES seguir também neste caminho, oportunizando formação para seu corpo docente utilizar as tecnologias em sua rotina de sala de aula.

4.2.5. Análise Categorical das Entrevistas aos Estudantes

Apresentamos a análise das categorias constatadas na entrevista realizada com os oito estudantes.

Tabela 9: Políticas Educativas e Currículo

| Categoria | Subcategorias | Refs. |
|----------------------------------|--|-------|
| Políticas educativas e currículo | Conhecimento do currículo pelos estudantes | 5 |
| | Aplicação do currículo pelos professores | 19 |

Refs= Referências

Fonte: webQDA, 2022.

Considerando a tabela, podemos verificar que, relativamente à categoria primeira categoria dos estudantes, **Políticas Educativas e Currículo**, o destaque ficou para a subcategoria **Aplicação do currículo pelos professores** (19 Refs.) seguida por **Conhecimento do currículo pelos estudantes** (6 Refs.)

Na subcategoria **Aplicação do currículo pelos professores**, **E2** nos diz: *Eu acho que eles se adequam bastante, eu vejo tudo que a gente aprendeu até aqui (...)*”

Outros entrevistados entendem que a aplicação do currículo no curso de Psicologia acontece de forma mais eficiente quando o docente se assume como um facilitador da aprendizagem, aquilo que os alunos denominam de “descentralizador”:

(E5) “porque o curso de psicologia hoje na verdade, ele é mais realmente para o aluno descobrir coisas sobre ele mesmo. Eu acho que é uma maneira também, né de tirar, descentralizar a educação do professor”.

Ao triangularmos a informação, verificamos que, se por um lado os professores **P3, P4 e P7** referem-se ao currículo do curso de Psicologia citando a necessidade de maior interligação entre teoria e prática, os estudantes entendem que, com relação à aplicação do currículo pelos professores, passa por estes, de alguma forma, se tornar facilitadores da aprendizagem.

Curiosamente, **E6**, a propósito de certa disciplina refere que “*ela ministra o conteúdo certinho*”, levando-nos a acreditar que conhece o programa da disciplina.

Importante referir que apenas **E6** citou a relevância das práticas interdisciplinares:

(E6) “(...) tem os alunos de enfermagem e fisioterapia também, e eu vejo assim que esse atendimento interdisciplinar que nós temos com paciente, que inicialmente era da Fisio, faz com que nosso trabalho em grupo fique muito melhor; a gente pega um caso, começa a estudar e cada aluno de cada área fala assim: a gente pode fazer isso, aí o outro “não mas a gente pode fazer isso também”, eu acho que esse trabalho em grupo enriquece muito mesmo”.

A abordagem integrada do currículo é uma prática de referência que tem vindo a ser desenvolvida por diversas instituições educativas, e permite uma visão integradora

dos saberes, contribuindo para o desenvolvimento das áreas de competências do perfil dos estudantes. Assim, a interdisciplinaridade é fundamental para uma nova abordagem do currículo (Thiesen, 2013). E, acordo com Fazenda, Varella e Almeida (2014), a interdisciplinaridade maioria dos países ocidentais, é analisada tendo em atenção à organização dos currículos, a forma como se aprende, e a formação de professores.

Acerca da subcategoria **Conhecimento do currículo pelos estudantes**, quem melhor discorre sobre o fato é **E1**:

“a gente vê muitas disciplinas assim, que às vezes assim, pelo menos o nosso ponto de vista, que às vezes a gente discute entre nós, não é tão importante assim para nós, né...” E continua *”ou então da mesma forma que às vezes tem disciplina que a gente poderia ter passado no primeiro período (...), então a gente pegou no sétimo período, sendo que nós acharíamos mais viável pegar no primeiro período, porque a gente não teve nenhum ensino de ninguém, né, alguns professores que passaram o básico o resto a gente ensinou, mas o resto sim, eu acho que tá tudo ok”*.

Isto é, **E1** tem a percepção da forma errada como a grade curricular antiga funcionava em algumas disciplinas, demonstrando uma atitude e um pensamento crítico sobre o curso.

E7 contribui na mesma direção: *“... nós entendemos perfeitamente bem o que ele quis falar, por quê? Porque a gente sabia esse conteúdo, uma coisa que nós vimos lá no primeiro período, né...”*.

Observa-se a capacidade de perceber a integração e continuidade dos componentes do currículo por parte de alguns estudantes, principalmente os que estão em períodos mais adiantados.

Ao triangularmos estas percepções com a de **P6** podemos concluir haver preocupação com o currículo pautado na transdisciplinaridade, de forma a criar um ensino de qualidade.

Tabela 10: Metodologias de ensino e aprendizagem

| Categoria | Subcategorias | Refs. |
|---------------------------------------|-------------------------------------|-------|
| Metodologias de ensino e aprendizagem | Metodologia centrada no professor | 13 |
| | Metodologia centrada no estudante | 44 |
| | Interligação entre teoria e prática | 9 |

Refs= Referências

Fonte: webQDA, 2022.

Considerando a tabela, podemos verificar que, relativamente à categoria **Metodologia de ensino** e aprendizagem aplicada pelos professores do curso de Psicologia, destaca-se a subcategoria **Metodologia centrada no estudante** (44 Refs.), depois **Metodologia centrada no professor** (14 Refs.), finalizando com **Interligação entre teoria e prática** (9 Refs.)

Na subcategoria **Metodologia centrada no estudante**, os entrevistados apontaram as metodologias utilizadas por seus professores que dão ênfase ao papel de protagonismo do aluno:

(E5) “Aula inversa, essa foi realmente a mais interessante que eu achei que a gente estuda o conteúdo em casa e aula dialogada e expositiva né, com o uso de Power Point, uso de imagens, debates de conversas...”

(E4) “Eles pedem para a gente ler uma aula antes né, aí ou expõe as ideias principais do texto para a gente dissertar sobre , discutir, ou vão falando mesmo assim.”

(E7) “A gente vê o texto, faz uma roda de conversa e explana tudo que tá no texto, tem filme também, já usaram o documentário, essas coisas”.

Pela análise do excerto dos textos dos entrevistados, observamos que, para eles, alguns professores utilizam metodologias centradas no estudante, oportunizando situações de aprendizagem nas quais o estudante interage com o conteúdo discutindo, dissertando, explanando. Esta percepção dos estudantes compatibiliza com o discurso dos professores que, em sua maioria, afirmam utilizar metodologias centradas no estudante em sua prática pedagógica.

Na posição de Diesel (2017, p. 276), ao aplicar tais metodologias, “o estudante estará exercitando diferentes habilidades como refletir, observar, comparar, inferir, dentre outras, e não apenas ouvindo aulas expositivas, muitas vezes mais monologadas que dialogadas”, do mesmo modo que os estudantes referiram em seus relatos.

Por outro lado, há estudantes que entendem que os professores aplicam metodologias centradas no estudante quando, na verdade, aplicam metodologias tradicionais de aprendizagem. Este conceito equivocado está na fala de **E4**:

“Essas metodologias mais centradas no estudante, elas são praticadas por todos os professores, onde a nossa função é mais assim, da gente mesmo escrever o que o professor fala. Eles chegam he muitos, na verdade poucos, usam o slide que é expor, o conteúdo assim, né? Eles são de falar mesmo, falar. Eles põem no quadro sim, às vezes anota no quadro, eles pedem para a gente ler uma aula antes.”

De acordo com os entrevistados, o seminário é uma das metodologias centradas no estudante mais utilizada pelos docentes do curso. Conforme aponta **E6**: *“seminários, porque é uma forma que todos os professores têm de fazer, [...], nós trocamos de lugar entre aspas com os professores”*. Segundo **E6** os seminários são *“uma forma muito legal, não fica aquele padrão”*.

Triangulando estas percepções coma as informações dos professores, observamos a referência da aplicação dos seminários em diversos discursos.

Além dos seminários, os estudantes referiram outras metodologias também referidas por seus professores. **E8** cita o trabalho de grupo: *“as atividades em grupo também, a gente acaba tendo além do que o professor propõe, algumas vezes o professor propõe apenas aquele tópico, mas através daquele tópico que a gente passa a ter uma visão mais ampla sobre a matéria”*. Por sua vez, **E3** acredita que o recurso a filmes, por parte dos professores demonstra uma preocupação na aprendizagem centrada no estudante uma vez que *“eles passam muitos filmes assim, como uma forma da gente aprender, e a gente sempre tem que fazer um resumo ou deixar as nossas opiniões sobre aquele determinado filme que tem tudo a ver com a matéria que a gente está estudando.”*

Os estudantes também confirmam os relatos de P4 e P6 quanto à utilização de atividades que desenvolvem habilidades sociais e competências sócio emocionais:

(E3) “Tem o...igual...colocou objetos em cima da mesa, cada um pegou um objeto e aquele objeto tinha um significado. Então foi uma aula bem diferenciada, foi bem dinâmica, eu e assim, a gente, ouviu muitas histórias, muitos significados para cada pessoa, então foi bem dinâmico, assim foi bem participativo e eu gostei dessa metodologia.”

(E5) “Porque os professores, querendo ou não, tem um papel muito fundamental na vida de cada um que tá ali e os alunos também precisam ser

ouvidos, no meu pensar. Cada pessoa tem uma percepção diferente, cada pessoa tem uma ideia diferente. Então eu acho muito legal. Quando eles descem, eles dão essa oportunidade para gente falar um pouco do que a gente entendeu”.

Berbel (2011, p. 37) afirma que “a interação com seus professores é uma das principais fontes para a melhoria da qualidade motivacional. A empatia com o professor facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, [...]” É possível observar que as metodologias centradas no estudante promovem a motivação dos nossos entrevistados, que as endossam e as percebem como a realização de um trabalho de qualidade.

O melhor conceito de metodologias centradas no estudante foi, em nossa opinião, trazida por **E2**:

“Eu acho que é a metodologia de compartilhamento de saberes mesmo, sabe. Eles não começam a falar e só isso, e aí a gente fica escutando. Eles sempre estão ali querendo que a gente contribua. Um conhecimento, ele é formado pelos dois, então, precisa dessa cumplicidade entre eles então.”

Assim sendo e, seguindo o explanado por **E4** “*tem que ter um pouco da nossa participação também, porque se deixar só com o professor a gente não aprende, né?*”

A subcategoria **Metodologia centrada no professor** apresentou menos que a metade da subcategoria anterior (13 Refs.), da mesma forma que ocorreu na análise das entrevistas dos professores (15 Refs.). Podemos assim inferir que, nas percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas centradas no professor, são pouco utilizadas no curso de Psicologia.

Alguns estudantes apontaram que a metodologia tradicional é mais utilizada pelos seus professores, que utilizam apenas as aulas expositivas como fonte de aprendizagem:

(E4) “Eles chegam e muitos, na verdade poucos, usam o slide. Eles são de falar mesmo. Eles põem no quadro, às vezes anota no quadro, mais utilizado a principal é a fala mesmo, de explicar o conteúdo”.

(E7) “A gente estuda o conteúdo e o professor explica durante a aula as nossas dúvidas, mas previamente temos que fazer a leitura dos textos. E tem professor que chega dá o slide, explica lá o slide e fica por isso mesmo”.

No entanto, alguns dos alunos entrevistados confirmam que a metodologia expositiva de conteúdos teóricos facilita o seu entendimento.

Triangulando estas declarações com a dos professores, podemos verificar que alguns docentes do curso, por exemplo, **P7**, alegando que as suas disciplinas são teóricas, recorre normalmente a aulas expositivas.

Alguns estudantes também preferem as aulas mais expositivas, sobretudo os mais jovens, como **E4** que, com os seus 20 anos, se encontra no segundo semestre do primeiro ano e, próprio da insegurança inicial:

(E4) “Ah eu acho que ter uma boa explicação, né, do tema gosta dos recursos de audiovisuais também que a gente lendo e escutando é melhor para entender, tipo o slide né”?

(E8) “As aulas que a gente está tendo nesse terceiro período, a maioria delas está sendo centrada mais no slide e no slide entendo que a turma entende melhor todos os conteúdos.”

No entanto, outra parcela de estudantes entrevistados afirmou que as aulas com exposição teórica, centrada nos slides, poderiam ser incrementadas com atividades variadas para prender mais a sua atenção.

(E7) “Acho que poderia ter sido algo diferente ou poderia ter sido algo melhor sabe, para aprender aquele assunto e prender aquele aluno e a gente ficar sempre com gostinho de quero mais”.

(E5) “Tira esse papel de que só professor detenha esse conhecimento, se ele não me passar eu não vou saber de nada”.

A mudança da aplicação de metodologias tradicionais de ensino, centradas no professor, para as metodologias que favorecem o protagonismo do estudante, exige a quebra de paradigma de docentes e discentes. Nas palavras de Carvalho (2009, p. 99)

“não se trata mais de perguntar o que o professor pretende do estudante, nem o que o estudante pretende mostrar ao professor, mas o que o professor e o estudante, engajados na descoberta e elaboração do conhecimento, pretendem desse conhecimento”.

No que concerne à subcategoria **Interligação aulas teóricas e práticas**, obtivemos poucas referências (04 Refs.).

(E2) “Eles não começam a falar e só isso, e aí a gente fica escutando. Eles sempre estão ali querendo que a gente contribua. Principalmente agora que a gente tá fazendo estágios”.

(E3) “Porque eu tenho um exemplo vivo ali, entendeu? Então, não é só a teoria, eu vejo ali o objeto, eu vejo, eu entendo, entendeu?”

(E6) “Eu acho que seria mais a questão desses atendimentos que nós estamos fazendo para todos. O meu período, a gente faz como se fosse a primeira avaliação do paciente, aí a gente caminha de acordo com a demanda para Clínica Escola”.

Percebemos que os estudantes se referem à ligação entre teoria e prática mais especificamente nas disciplinas de estágio. Mas não só. Por exemplo, **E3**, com 19 anos de idade e aluna do primeiro período do 1º ano, refere que, em algumas disciplinas, os professores combinam a teoria com relatos práticos e isso, em sua opinião, “*sair só do teórico e assim ter mais exemplo, mostrar mais, entendeu?*” é mais produtivo em termos de aprendizagem. Esta opinião tem **E8**, com 28 anos e estudante do terceiro período, que refere que na disciplina de Antropologia, a professora “*usava muito o slide e também usava muito atividade em grupo*”, o que permitia juntar a teoria com a prática e “*assim a gente passa a ter uma visão mais ampla da matéria*”.

Triangulando esta informação com a dos professores, constatamos que, também estes se focam mais na ligação entre a teoria e a prática, nas disciplinas de Seminário.

Apesar das poucas referências específicas da interligação entre teoria e prática nos relatos de docentes e discentes, é importante reconhecer que muitos docentes procuraram trazer a prática diante da teoria em outros momentos além dos estágios e das práticas em laboratório. Na concepção de Masetto (2009, p.10) “quando pensamos na aprendizagem de habilidades e competências rapidamente nos damos conta de que

atendemos a esta área com as práticas profissionais e estágios que fazem parte do currículo.” No entanto, a prática pode anteceder a teoria, através, por exemplo, do contato com a realidade, e pode incentivar a “busca de informações para compreendê-la, o que traz vantagens para uma aprendizagem significativa”. (Idem, p. 16)

Tabela 11: Aplicação das metodologias ativas em sala de aula

| Categoria | Subcategorias | Refs. |
|---|---|-------|
| Aplicação das metodologias ativas em sala de aula | Eficácia das metodologias ativas | 21 |
| | Participação mais ativa e autônoma do estudante | 19 |
| | Integração da visão crítica do estudante | 12 |
| | Concretização de debates | 06 |
| | Otimização do uso de ferramentas tecnológicas | 31 |

Refs = referências

Fonte: webQDA, 2022.

Na categoria **Aplicação das metodologias ativas em sala de aula**, a subcategoria **Otimização do uso de ferramentas tecnológicas** (31 Refs.), surge como mais referida, seguida da subcategoria **Eficácia das metodologias ativas** (21 Refs.), e da subcategoria **Participação mais ativa e autônoma do estudante** (19 Refs.). A subcategoria **Integração da visão crítica do estudante** ficou em quarto lugar e a **Concretização de debates** apresentou apenas seis referências.

Sobre a **Otimização do uso de ferramentas tecnológicas**, os estudantes entrevistados relataram, que os professores utilizam, com frequência em sala de aula, as apresentações de slides por meio de Notebook e Datashow, com suporte de caixa de som. **E3** “eles usam o projetor né, o notebook; eles sempre estão acompanhados com o notebook e a caixinha de som, porque né, precisa, por conta do áudio dos filmes” e **E6** “os professores usam o Power Point para passar slides e vídeos”

Alguns dos entrevistados relataram que os professores utilizam da Plataforma de ensino da instituição para postar atividades de avaliação e material de estudo, **E2** destacou que “alguns professores têm os textos em PDF, então a gente não precisa estar imprimindo a apostila. E aí eles mandam todos os textos, alguns professores, manda os slides da aula e também tarefas e trabalhos que a gente tem que fazer, postam lá no sistema”, **E5** pontuou que esse uso não é frequente “de vez em quando utiliza a plataforma da universidade, alguns, poucos professores, talvez um ou dois,

que coloca material lá, mas também quando coloca é só uma atividade para envio” o que destoa do relato de E8 o qual afirmou que “a maioria dos meus professores, todos eles colocam atividade online, então a gente responder através do sistema [...]. Quando a gente entra na plataforma já tem um vídeo, é um mini vídeo, explicando como acessar os boletins, todos os bancos que tem no sistema”.

E7 referiu que os estudantes utilizaram a plataforma da universidade, prioritariamente no tempo da pandemia *“nós tínhamos que lançar as atividades pela plataforma da universidade, mas eles utilizaram basicamente só no tempo pandemia”.* Para acesso dos ambientes remotos de ensino E7 contou que utilizavam *“telefone celular, nós temos computador, temos uma biblioteca da, Faculdade, né? Que disponibiliza esses recursos para nós”.*

Outro recurso adotado, também durante o período de distanciamento social provocado pela COVID 19, foi a realização de encontros síncronos online nos aplicativos Google Meet e Zoom, conforme pode ser visto no fragmento da fala de E7 *“durante a época da pandemia nós começamos com o Meet, depois passamos para o Zoom”.*

E1 confirma a percepção de E7 de que as ferramentas tecnológicas foram mais exploradas no contexto pandêmico, e com o retorno às aulas presenciais, o uso das mesmas diminui *“eu acredito assim que tem muito pouco, o que usa é mais tradicional, né? Que no caso é o datashow, né? Então assim eu vejo assim, muito poucas ferramentas tecnológicas são usadas, eu acho que poderia ter um aproveitamento melhor. Utilizava mais na aula EAD, só que agora a gente não utiliza mais...”*

E6 relatou que o grupo de pesquisa do qual faz parte adotou o Zoom como aplicativo de vídeo conferência, e o Google Acadêmico para comunicação e integração das atividades de pesquisa *“é todo pelo Google Acadêmico, aí tem o Google Acadêmico como forma de se comunicar e o grupo a gente se reúne pelo zoom é um grupo da própria Universidade, é um grupo de Pesquisas em Neurociências”.*

Ressalta-se, no entanto, que parece ter havido uma pequena confusão de E6 quanto aos nomes e funções dos aplicativos do Google Apps redirecionado à área de educação, pois o Google Acadêmico é um mecanismo virtual de pesquisa de livre acesso que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica em diferentes formatos de publicação. Já o Google Sala de Aula é um sistema de criação, gerenciamento de conteúdo, distribuição e a avaliação de trabalhos. E4 relatou o uso

deste aplicativo também *“a gente tem o Google sala de aula que ele (o professor) deixa disponibilizado lá as apostilas e também no Drive”*

O estudando **E2** contou sobre a utilização do Google Forms para aplicação de questionários e atividades de verificação de aprendizagem em duas disciplinas distintas, sendo uma na área da organizacional e outra na área do psicodiagnóstico como pode ser visto no fragmento que se segue:

(E2) “estamos fazendo o estágio, referente a questões de organizacionais, que a gente vai ter que fazer um laudo, ali das questões organizacionais dessa empresa e a gente está usando o Google Forms para fazer as questões, para enviar para a empresa”; “a gente está na matéria de psicodiagnóstico adulto e infantil, o professor passou um teste do QUATI nesse Google Forms”.

Se triangularmos esta informação com a dos professores todos concordam que o recurso às ferramentas tecnológicas é importante no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, há um ponto ressaltado na fala de alguns estudantes que é preciso refletir, pois os mesmos apontam que o uso de ferramentas tecnológicas foi provocado pelo contexto da pandemia, o que parece sugerir que tal não ocorria anteriormente. Sendo assim, infere-se diante destes relatos, que os alunos parecem compreender o ensino remoto, a que chamam erradamente EAD, como sinônimo de uso das ferramentas tecnológicas, talvez porque ele ocorre por meio das TICs.

Bacich e Moran (2018, p.14) falam da emergência da cultura digital que trará a “convergência entre espaços presenciais e virtuais” e novos modos de expressar “pensamentos, sentimentos, crenças e desejos” utilizados para também para novas formas de aprender.

Na subcategoria “**Eficácia das metodologias ativas**”, os alunos entrevistados relataram que com as metodologias ativas ocorre um processo de construção e reflexão pessoal de aprendizagem, por que o aluno desenvolve autonomia de pensar, organizar e elaborar o seu próprio aprendizado. **E5** refere que *“desenvolvi uma autonomia muito melhor né, muito mais assertiva, em questão a estudos, a cronograma, dedicação somente para estudar, desenvolvi o pensamento de que eu posso construir o meu conhecimento”*. Por sua vez, **E8** apontou que a participação coletiva e a integração entre os alunos são mais valias do uso das metodologias

ativas, *“as metodologias ativas são mais eficazes porque todos do grupo, todos da sala e que fazem grupo acabam entendendo o conteúdo melhor, através dessa metodologia ativa, eu percebi que eu aprendo mais e a turma também, por causa das interações do seminário, que é muito importante, a gente aprende muito, perde a vergonha, perde o medo, passar a falar mais”*. E complementa afirmando que *“as melhorias que eu tive foram nas minhas notas, aumentaram, passei a interagir mais com a disciplina tanto com o professor, quanto com os apostilas e automaticamente a gente passa a se comunicar mais e trocar mais ideia com o restante da turma”*. Termina dizendo que *“a metodologia ativa na minha concepção é melhor para nós aprender”* (E8)

O que se apreende da fala dos estudantes entrevistados é que com a utilização das metodologias ativas, o engajamento com o conteúdo, com o professor e com os colegas é maior, diferente do que ocorre com as metodologias tradicionais, nas quais a relação do aluno com o conteúdo é de receptor passivo de informações. Esta percepção vai ao encontro do relato dos docentes que evidenciam a eficácia da utilização das metodologias ativas, através da autonomia, amadurecimento, desenvolvimento da oratória e solução de problemas.

Os estudantes afirmam que com a realização de seminários, por exemplo, para além do desenvolvimento do aprendizado teórico, conquistaram desenvoltura para falar em público, E6 *“no começo do curso, eu tinha dificuldade de falar em público, aí, a partir do momento em que nós começamos a fazer esse tipo de dinâmica, eu comecei a ficar bem comunicativa, hoje em dia onde eu chego eu quero falar, eu converso muito, falo no auditório, falo no microfone, então é tipo uma desenvoltura assim muito boa em relação a falar em público eu me sinto bem confortável”*.

E2 conta que o uso da metodologia ativa possibilitou que superasse a timidez e a vergonha de expor suas opiniões, auxiliando no processo de aquisição de competências relacionais para o trabalho em grupo, *“Eu sou uma pessoa muito introvertida, depois desse contato e dessa forma que os professores começaram a abrir essa abordagem para gente, eu comecei a me soltar um pouco mais. No primeiro estágio, eu praticamente só falava quando eu era obrigada mesmo, sabe? Mas agora eu percebo que até em questões de aula, não só no estágio, eu faço questionamentos, eu contribuo com alguma coisa, não é tipo com muita coisa, mas para mim é uma superação”*.

Podemos assim constatar que os nossos estudantes assumem a opinião dos

seus professores de que a utilização das metodologias ativas promove o seu crescimento científico. Podemos constatar que os estudantes acreditam que, com tipo de metodologias aplicadas em sala de aula, no caso de **E1** permitiu-lhe “*ter mais conhecimento*”, o mesmo acontecendo com **E2**. Por sua vez **E5** está segura que “*falar por mim, eu acredito que eu desenvolvi uma autonomia muito melhor*”.

E6 afirma que a utilização deste tipo de metodologias em sala de aula lhe deu igualmente mais autonomia comunicacional:

(E6) “Então, no começo do curso, eu tinha dificuldade de falar em público aí, a partir do momento em que nós começamos a fazer esse tipo de dinâmica, eu comecei a ficar bem comunicativa, hoje em dia onde eu chego eu quero falar, eu converso muito, falo no auditório, falo no microfone, então é tipo uma desenvoltura assim muito boa em relação a falar em público eu me sinto bem confortável”.

E7, referindo-se especificamente à professora da disciplina de Antropologia, que atualmente não se encontra mais na instituição, diz-nos que

(E7) “a forma como ela dá aula e a forma como ela nos cobra tanto dentro de sala de aula, como em trabalhos, como avaliações melhorou assim... eu como o aluno e eu como pessoa 100% sem sombra de dúvida, né? Nossa, mas cobra muito. (...)Então, hoje se coloca uma prova para a gente fazer, a gente acha normal, não fica assim, meu Deus uma prova...”

Para a subcategoria **Participação mais ativa e autónoma do estudante**, na opinião de **E4** “*acho que tem que ter um pouco da nossa participação também, porque se deixar só com o professor a gente não aprende, né? A gente tem que ter essa participação de ir atrás do conteúdo*”.

Finalmente **E1** faz referência a programas e a eventos que os ajudam a desenvolver a sua participação ativa e autónoma “*igual, nós temos um evento muito importante que é o MOOCA, né? E ele traz oportunidade de pesquisa para a gente poder fazer né? E também o PESQUISAR incentiva bastante o aluno a pesquisar, né, [...], eu também já apresentei trabalhos meus, que nós fizemos, né*”.

Segundo Berbel (2011, p.30) “Educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou

formação de professores, um ato político pedagógico”.

Na subcategoria **Integração da visão crítica do estudante**, **E1** refere que a aplicação das novas metodologias de ensino e aprendizagem

(E1) “Melhorou a questão assim, até de ter um ponto de vista crítico, né? Você ter uma visão mais crítica, saber discutir algum assunto, entendeu? Entrar em debate, ter mais conhecimento”.

Por sua vez, **E2** refere que as novas metodologias de ensino e aprendizagem o levaram a fazer *“questionamentos, eu contribuo com alguma coisa, não é tipo com muita coisa, mas para mim é uma superação. Então eu, acho que melhorou bastante essa minha forma de me expressar”*.

Já **E5** nos diz que desenvolveu o *“pensamento de que eu posso construir o meu conhecimento”* e **E8** acaba por nos dizer que *“algumas vezes o professor propõe apenas aquele tópico, mas através daquele tópico que a gente passa a ter uma visão mais ampla sobre a matéria”*.

O Pensamento Crítico é uma competência transversal fundamental para todos, mas particularmente para os estudantes do Ensino Superior. É necessário incentivar a construção reflexiva e colaborativa das aprendizagens. Para isso é necessário recorrer a diferentes pedagogias como blended learning, pensamento computacional, embodied learning, aprendizagem experiencial, gamificação e discussion-based teaching (Paniagua & Istance, 2018). Ora, pelo discurso de todos os nossos entrevistados, nem sempre isso acontece.

Finalmente, quanto a subcategoria **Concretização de debates**, **E1** expõe sobre o processo de discussão e construção do conhecimento entre os alunos no momento da aula *“é mais a questão do debate, de apresentar o texto, né, explicar, expor para a sala e a gente entrar no debate, na discussão sobre aquele texto, né”*.

Já **E5** aborda sua perspectiva sobre o que seria um momento de grande aprendizado da aula *“os grupos, eles realmente têm essa função de promover debate entre os colegas afim, né, de saber quais são as opiniões diferentes que tem sobre o mesmo assunto então além da gente aprender a ter uma questão de diálogo é civilizado e tudo mais a gente aprende também a lidar né a gerir pessoas”*.

Pelos discursos dos estudantes, podemos perceber que existem momentos de debates em sala de aula, e que os estudantes identificam esse momento como uma

estratégia de ensino que promove o desejo de aprender, vindo assim ao encontro da opinião dos docentes.

Tabela 12: Formação e desenvolvimento do estudante

| Categoria | Subcategorias | Refs. |
|---|---|-------|
| Formação e desenvolvimento do estudante | Formação para o uso de plataformas e ferramentas digitais | 41 |
| | Comunicação entre pares e com o professor como base de formação e desenvolvimento | 42 |
| | Aulas presenciais versus aulas remotas na formação e desenvolvimento do estudante | 39 |
| | Contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem | 41 |

Refs = referências

Fonte: WebQDA, 2022.

Considerando a tabela, podemos verificar que, relativamente à categoria **Formação e desenvolvimento do estudante**, destaca-se a subcategoria **Comunicação entre pares e com o professor como base de formação e desenvolvimento** (42 Refs.), depois **Formação para o uso de plataformas e ferramentas digitais** (41 Refs.) e **Contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem** (41 Refs.), finalizando com **Aulas presenciais versus aulas remotas aulas na formação e desenvolvimento do estudante** (39 Refs.).

Na subcategoria **Comunicação entre pares e com o professor como base de formação e desenvolvimento**, temos as seguintes opiniões dos nossos entrevistados:

(E2) “Você fala de grupos tipos de seminários ou grupos que professores trabalham em grupos com os alunos, né? Eu acho que potência bastante sabe, porque você tá ali trocando conhecimentos com outra pessoa, e uma coisa que você pode ter, como talvez um caminho certo, a outra pessoa pode ter um caminho diferente, e aquilo ali colabora para você formar uma opinião, um conceito sobre as coisas”.

E3, a frequentar o primeiro período do curso, diz que a comunicação entre pares e com o professor, como base de formação e desenvolvimento faz-se, a exemplo de **E2**, através dos grupos de trabalho “*acho bem bacana trabalhar em grupo, isso me ajuda bastante na comunicação*” (**E3**). A mesma percepção tem **E4** que sublinha que

“os trabalhos em grupos é bom para a gente interagir com as pessoas”. Isto é, não só promove os debates, anteriormente referidos como subcategoria, como, através da comunicação entre pares, se se desenvolve a formação do estudante, com qualidade.

E6, com 20 anos de idade e a frequentar o sexto período, refere que, sobretudo na disciplina de Antropologia, a docente separava a turma por grupos *“lemos o texto correspondente à aula, aí nós que apresentamos a aula”*. Este modelo, segundo a nossa entrevistada está *“sendo bem frequente, principalmente seminários, a maioria das disciplinas aplicam seminários sim, agora nesses períodos”*, postura pedagógica ativa que promove de forma dinâmica, a comunicação entre pares.

Finalmente **E8**, com 26 anos e a frequentar o terceiro período, diz-nos que as atividades de grupo são excelentes para a formação e desenvolvimento uma vez que *“nas atividades em grupo também a gente acaba tendo, além do que o professor propõe, algumas vezes o professor propõe apenas aquele tópico, mas através daquele tópico que a gente passa a ter uma visão mais ampla sobre a matéria”*.

A partir destes excertos, podemos concluir que o trabalho entre pares referenciado pelos estudantes, como o modelo de comunicação entre pares e com o professor, gera não só a construção do conhecimento, como a reflexão e a mudança de perspectiva a partir das trocas entre pares e com seus professores. Eles apontam o fortalecimento de habilidades como cooperação, escuta qualificada e flexibilidade como benefícios do trabalho colaborativo.

Neste entendimento, a aprendizagem entre pares realizada através da transferência de experiências e boas práticas, é um modelo de aprendizagem que, conduzido de forma correta pelo professor, *“permite alcançar melhor os resultados visados”* (Roldão, 2007).

Para a subcategoria **Formação para o uso de plataformas e ferramentas digitais**, para apoio às aulas remotas, podemos observar, através do discurso dos nossos estudantes entrevistados haver alguma contradição.

E1 começa por nos dizer que *“não teve. Na pandemia usava muito o zoom. havia muito constrangimento, alguém não sabe mexer com áudio, áudio ligado então assim... a gente teve que se virar (...)”*. E termina afirmando que, *“com relação também a plataforma da faculdade também teve dificuldades(...)”*.

A mesma informação é-nos dada por **E2** que, de forma simples nos diz *“Formação? Não...Os professores... Quando eles começaram a passar esses testes no Google forms, eles nos instruíram como entrar e como acessava as questões”*.

Relativamente à IES, foi-lhes passado um vídeo de como acessar à plataforma mas *“aí dentro mas aí se dentro daquele vídeo, a gente tivesse faltando algumas informações, a gente vai aprendendo no decorrer do semestre”*. **E8** diz, de forma peremptória que **“não”**. Porém, relativamente à IES, *“quando a gente entra na plataforma já tem um vídeo, é um mini vídeo, explicando como acessar os boletins, todos os bancos que tem no sistema”*.

Finalmente, neste núcleo, encontramos **E7** que assume que não teve formação e que na *“época os professores também estavam aprendendo porque foi algo novo para eles, né? Então é nós aprendíamos juntos, não tivemos curso”*.

Opinião contrária tiveram **E3** e **E5**. **E3** assume que tiveram formação e *“o coordenador até passou uma lista de passo a passo de como que funciona. Então a gente está bem informado no sistema da universidade”*.

Por sua vez **E5**, embora não tão efusivo na sua afirmação, assumiu que tiveram *“uma breve orientação”*. No início da pandemia tiveram orientação *“de como se acessava e se tinha que fazer algum cadastro, na plataforma zoom”*.

E6 não respondeu diretamente à questão dizendo-nos que *“já tinha conhecimento nas plataformas digitais, eu já tinha antes da Universidade”*. Porém, em relação à IES, refere que *“quando a gente ficou totalmente remoto, ela disponibilizou alguns vídeos com passo a passo de como que mexia, mas eu sinceramente eu não cheguei a ver tanto, porque eu já tinha conhecimento prévio”*.

Finalmente, não podemos deixar de referir **E4** que não respondeu de todo à nossa questão *“Ah, eu só fiz informática básica mesmo, eu acho bem fácil de utilizar”*, mas referindo que tinha formação em novas tecnologias.

Assim sendo, embora as opiniões sejam divergentes quanto ao apoio para o uso das plataformas digitais, a maioria acaba por referir que a instituição colocou um vídeo formativo que, se para uns era suficiente, para outros, não lhes tirava as dúvidas que iam surgindo

Lázaro et al (2018, p. 9) referem, que embora *“muitas universidades têm investido em plataformas educacionais que tornam possível a relação do aprendizado com o uso da tecnologia”*, porém, um número significativo de professores não são preparados para utilizarem esse recurso tecnológicos, de forma ativa, nas metodologias de ensino.

Moran (2015, p.16) nos diz que a *“tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica,*

profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”. É muito difícil pensarmos que a educação contemporânea acontece apenas no espaço físico da sala de aula, ela é “blended, misturada, híbrida” (Idem). Professores e alunos precisam se comunicar mediados ou não pela tecnologia, dentro do contexto pandêmico ou no “novo normal”.

Para tanto, é importante a etapa de acompanhamento dos alunos, de formação para a utilização das novas tecnologias de forma efetiva. É importante também que plataformas e recursos tecnológicos possam ser utilizados de forma criativa, motivadora e menos cansativa por parte dos professores.

No que diz respeito à subcategoria **Contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem**, podemos constatar que, a maioria dos estudantes entrevistados, mais do que falar dos contributos do coordenador para um ensino de qualidade, acaba por ter uma atitude opinativa sobre o coordenador.

E1 diz-nos que “*ele está ativo ali tanto na questão dos alunos, que não dá para reclamar*”. Por sua vez, **E2** refere que, dado que o atual coordenador já foi seu professor “*a gente tem uma abertura melhor com ele, porque a gente já teve um momento em sala, a gente já teve aquele momento de conhecimento, de troca de conhecimento. Então, eu acho que é mais aberto a nos acolher, entendeu?*” **E4** reforça a abertura que tem por parte do coordenador para com ele resolver os seus problema, o mesmo se passando com **E5** “*eu gosto muito de conversar com o coordenador, ele se dispõe muito a ajudar os alunos, a compreender o ponto de vista do aluno, né? E também a fazer com que o aluno seja estimulado constantemente a não desistir do curso*”. No seu discurso sobre as características do coordenador, refere que este tem um lado humano muito bom “*ele contribui, por exemplo, com os núcleos de apoio psicoterapêutico, com disponibilidade não somente para alunos e professores, devários cursos de várias grades, mas também para comunidade, de modo geral*”. **E8** assume que gosta “*muito da coordenação do curso de psicologia é que tem muito diálogo com os alunos*” e **E7** relata que os estudantes tiveram alguns diferendos com a anterior coordenação, mas que atualmente as coisas estão a correr muito bem. É a única que nos fala dos contributos do coordenador para qualidade do ensino e aprendizagem. “*O nosso coordenador atual quer o melhor do nosso curso, (...) eu acredito que ele quer é o melhor para nossa formação profissional, nossa formação pessoal*” E continua “*Ele não quer formar futuros psicólogos que não vão agir como tais, né? Então ele se preocupa extremamente com a nossa formação acadêmica, e isso é muito bom*”.

Termina assumindo que o coordenador tem “*a preocupação de como nós vamos sair da faculdade. A preocupação de como nós estamos nesses processos formativos, é muito bom é muito interessante. Porque, como se diz, não solta a nossa mão, né? Não deixa a gente lá, ao léu...*”

Finalmente, **E3**, muito por questões religiosas, assume que só não “gosta” do coordenador como não “gosta” dos gestores da IES. “*Olha, na minha opinião, eu sinceramente de todo meu coração, não gosto da direção (...), não gosto mesmo, para mim é uma direção muito bagunçada*”. Assumindo-se Adventista do Sétimo Dia, “*ele, o nosso coordenador, ele chegou e falou assim para gente que ele não poderia fazer nada sobre as nossas aulas na sexta a noite, porque para mim sexta é um dia de guarda e no sábado também vai ter aulas para nossa turma e assim a gente vai ficar muito prejudicado. Nosso curso é cinco anos a gente vai terminar em quase 6 anos entendeu?*”. Por isso, em sua opinião, tanto a direção da IES como o coordenador do curso “*deviam pensar mais nessa questão e melhorar nessa questão e outras também de organização de informar a gente direitinho*”. Não obstante as suas críticas, termina assumindo que gosta “*bastante dos professores, são professores competentes, são professores muito bem estudados e assim para mim isso contribui*”.

Assim e, triangulando as percepções dos nossos estudantes com a dos professores, podemos constatar que todos estão satisfeitos com o atual coordenador, uma vez que este trabalha com base numa política de diálogo e espírito colaborativo.

Finalmente, quanto à subcategoria **Aulas presenciais versus aulas remotas na formação e desenvolvimento do estudante**, verificamos haver algumas divergências. Os que são favoráveis ao ensino presencial para a aplicação das metodologias ativas, referem a questão da proximidade e de maior dinâmica na sala de aula:

(E1) “Você está ali perto, agora, quando se trata do não presencial, é mais difícil, porque não tem como ter aquele contato. Igual, a gente pegou uma matéria do teste psicológico, né? E aí ela queria mostrar o Rorschach, algumas pranchas do Rorschach, então, assim, foi difícil de você ver aquelas pranchas (no ensino remoto), meio complicado”.

(E3) “Presencial com certeza, porque assim é mais dinâmico, né? Quando você tá de frente da tela, é mais difícil você interagir, entendeu? Talvez,

alguns alunos ficam mais intimidados, só observem e tal, agora, quando é presencial, você olha que o outro começou a interagir, você já vê e então vou começar interagir também, entendeu”?

E7 disserta sobre a sua opção pelas aulas presenciais, de uma forma geral “ *Deus me defenda de ficar na aula do Zoom, aquela aula expositiva e todo mundo cansado, demonstrando cansaço, não eu não rendia (...)*”. Em sua opinião o estudante tem que estar em sala de aula de aula até porque

(E7) “*o professor também tem que ser valorizado, que ele tá lá, na profissão dele. Então presencialmente a gente dá o sangue né, para estar lá na faculdade. E valoriza o trabalho professor também, que ele preparou uma aula para estar lá, né? Ele se preparou para estar lá, então porque eu também não me preparar para estar lá? então chegar na faculdade, o cansaço eu deixo lá fora(...)*”.

Também **E8** é apologista do ensino presencial dado que “*a gente tá vendo o Professor ali, né. Pessoalmente, cara a cara, a gente entende toda a informação, né ouvindo ali dele de perto*”.

Já **E6**, é de opinião que os professores aplicavam as metodologias ativas nos dois modelos de ensino, embora acredite que o mais utilizado foi no ensino presencial dado que “no não presencial acaba que não tinha tanto tanta verbalização dos alunos. A maioria não ligava as câmaras, não ligavam os microfones, então presencial fica bem melhor”.

Por sua vez **E2**, embora comece por afirmar que tudo depende da metodologia ativa utilizada pelo docente em sala de aula, acredita que “*ela tá sendo mais e melhor utilizada da forma presencial, porque a gente não tá tendo só aquele contato ali*”. Em sua opinião, “*à distância, querendo ou não, apesar da gente poder tirar essas dúvidas e fazer todos os questionários, que a gente tem, ainda assim é difícil, porque a gente precisa mandar e-mai, como tava ocorrendo na época da pandemia*. Remata afirmando que “*agora no quesito presencial, a gente está tendo acesso a algumas metodologias, como alguns vídeos que completam os estudos, a esses slides que os professores passam e a forma que a gente debate também, dentro de sala, era uma coisa que era bem difícil na forma remota, porque grande parte das pessoas*

não ficaram nem com a câmera ligada, nem se arriscavam a conversar com os professores. Então eu acredito que essa metodologia ativa está sendo melhor na forma presencial”

Posição contrária tem **E5** que acredita que as metodologias ativas são mais utilizadas no ensino remoto “*porque no presencial, assim na cabeça de muitos alunos, acaba que vem aquele pensamento professor vai me passar o conteúdo eu vou aprender pela fala dele e não por uma busca de conhecimento meu”*.

Como apontamento, referimos a opinião de **E4** que, embora nunca tivesse aulas de ensino remoto, acredita que ambos, o presencial e o remoto, são uma boa opção para a aplicação das metodologias ativas “*Porque não presencial acho que é gravar a fala, né? Tipo tem umas vídeo aulas é bem utilizado, é como se fosse na presencial, né? A gente teve uma matéria EAD que tinha os vídeos de explicação da matéria, tinha um texto e o professor reuniu com a gente umas duas vezes para fazer um aulão tipo tirar as dúvidas”*.

Os estudantes trazem a importância do ensino presencial para o dinamismo da aula, a troca de experiências e interação com seus colegas e professores como fontes de aprendizado. Triangulando esta informação com a dos docentes, vemos existir complementaridade nos discursos, quanto à importância do ensino presencial para a aplicação das metodologias ativas.

Considerações Finais

O modo de ensinar e de aprender vem alterando a concepção de aprendizagem no âmbito das ciências da educação. A formação continuada do professor, as práticas curriculares e as novas metodologias de ensino adequam-se ao novo contexto social, econômico e tecnológico do mundo contemporâneo.

Do atual professor é esperado o papel de mediador, que facilita a aprendizagem e motiva a participação de seu aluno. Do estudante, a postura de protagonista, com iniciativa e autonomia frente ao próprio aprendizado.

Percebe-se, no entanto, professores e estudantes ainda pouco habituados e habilitados para estes novos comportamentos, presos ao modelo tradicional de ensino no qual o professor detém todo o conhecimento e o aluno carrega consigo a ideia de passividade.

É neste contexto que temos como fio condutor a seguinte questão: De que forma as metodologias ativas potenciam o saber e o saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior?

Tendo em vista a necessidade de responder a esta questão, recorreremos a uma abordagem de pesquisa qualitativa, que se concretizou mediante a realização de entrevistas a docentes e estudantes do curso de Psicologia de uma IES privada.

Todo processo de ensino aprendizado só acontece por meio da complementação dos papéis de docentes e alunos, por isso optou-se no percurso metodológico desta investigação entrevistar professores e estudantes para compreendermos suas perspectivas do processo de utilização das metodologias ativas.

No que se refere a compreensão conceitual o que se percebe é pouco domínio por parte dos docentes do que vem a ser as metodologias ativas de aprendizagem. No entanto, ao referirem-se às suas práticas pedagógicas, observamos a presença das metodologias ativas no fazer diário destes profissionais. Tais relatos são confirmados pelos alunos acerca da aplicabilidade das metodologias centradas nos estudantes,

Em alguns momentos parece haver confusão conceitual entre o que são as metodologias ativas, e o que são ferramentas tecnológicas de ensino, principalmente para alguns estudantes que entendem que o ensino remoto do período pandêmico como metodologias ativas, apontando, inclusive, que não gostaram desta estratégia de ensino.

Ambos concordam que no curso, ainda existem professores e estudantes que resistem a alterar o modelo clássico de ensino, principalmente por uma questão cultural, de costume, conforto e até certo apego a este método vivenciado por eles em anos de educação bancária. Desta forma, podemos constatar que ainda é forte a presença das estratégias de ensino tradicionais pautadas apenas na exposição teórica de conteúdos feita pelos docentes.

No entanto, tanto docentes quanto discentes defendem a eficácia das metodologias ativas, considerando que elas permitem melhor e maior compreensão conceitual e teórica dos temas abordados nas disciplinas, além de possibilitarem o treino comportamental de habilidades de falar em público e trabalhar em equipe.

Assim, ao concluirmos sobre a eficácia apresentada por nossos entrevistados, entendemos ter atingido o objetivo principal deste trabalho de analisar a eficácia das metodologias ativas e o sucesso educativo quanto ao saber e saber fazer destes estudantes.

Apoiando-nos em dados obtidos com as entrevistas, foi-nos possível identificar que os docentes destacam como condicionalismos para a implantação das metodologias ativas em sala de aula a resistência de seus alunos frente às novas metodologias, considerando que o professor, ao estimulá-los em sua autonomia, na verdade está esquivando-se de seu ofício. Outro condicionalismo apontado foi o tensionamento entre os interesses educacionais e econômicos das IES pois, ao mesmo tempo em que é preciso particularizar o ensino para garantir o interesse dos pequenos grupos e a qualidade da formação, é preciso garantir a sobrevivência financeira institucional por meio do lucro.

Podemos verificar que as metodologias de ensino centradas no professor coexistem com as centradas no aluno, mas atualmente já não são a maioria, uma vez que está na percepção dos estudantes que as aulas oferecidas por seus professores são motivadoras, trazem conhecimento da disciplina e facilitam a vivência prática, que auxiliará no futuro profissional dos discentes.

Sobre a interação com seus professores, alguns alunos entrevistados referem-se a atividades que trabalham competências sócio emocionais e habilidades sociais que geram sentimentos de acolhimento e empatia em relação aos professores. Quando a afetividade é trabalhada dentro da sala de aula, pode gerar motivação e interferir no aprendizado de forma significativa. Até aqui, consideramos ter atingido o primeiro e segundo objetivos específicos da pesquisa.

Nas entrevistas de professores e estudantes, verificamos referências robustas sobre a utilização de metodologias centradas no estudante, através de abordagens mais amplas de estudo que inclui substituir aulas expositivas por aprendizagens ativas geralmente realizadas de forma colaborativa, em grupos. Acreditamos ter atingido nosso terceiro objetivo através da análise destes relatos.

Da mesma forma, foi possível apreender, por meio do relato dos discentes, que as metodologias centradas no estudante referidas por seus professores lhes permitem um processo formativo pautado num movimento mais dinâmico e participativo, no qual há mais chance de formação de senso crítico e percepção acurada da realidade concreta de vida e de trabalho.

Outro ponto a considerar é a pouca iniciativa de trabalho cooperativo entre os docentes da instituição, quanto às trocas e compartilhamentos entre professores, que acontece em função de desafios ou dificuldades que surgem no dia a dia, assim o trabalho colaborativo vem das demandas externas e não de uma ação planejada pela instituição.

De acordo com os docentes a tarefa de formar e apoiar os docentes no processo de atuação com metodologias ativas e tecnologias de ensino é da instituição por meio da alta direção e da coordenação do curso de Psicologia. No entanto, apesar de serem incentivados a buscarem formação continuada, a IES não oferece cursos ou momentos protegidos na agenda dos professores para efetivarem esta formação.

Finalmente, professores e estudantes relataram que o uso das tecnologias de ensino foi mais intensamente adotadas por ocasião da exigência sanitária de distanciamento social causada pela pandemia da COVID-19. Segundo os participantes do estudo, o aprendizado para o manuseio das tecnologias se deu na prática diária do uso, pois não houve tempo de preparação prévia. Além disso, os entrevistados apontaram a pouca utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem.

Os dados coletados permitem afirmar que as metodologias ativas potenciam o saber e o saber fazer dos estudantes do curso de Psicologia estudado; que os professores, apesar de não terem formação adequada, aplicam metodologias centradas no estudante, sendo percebidas por seus alunos como eficientes no desenvolvimento de novas habilidades e atitudes que serão úteis no futuro exercício profissional.

Na investigação identificamos que alguns dos professores entrevistados apresentam um esforço pessoal para atender às demandas de formação, tendo em vista

que esta IES motiva mas não exige a formação continuada. Identificamos ainda o conhecimento superficial de professores e estudantes sobre as políticas educativas e o currículo do curso, e na interligação destes nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento acadêmico e institucional.

Destacamos que essa discussão é vasta e não se esgota neste estudo, uma vez que, fica manifesta, na percepção dos professores e estudantes entrevistados, a importância das metodologias ativas para o ensino e a aprendizagem. A pergunta é, como aplicá-las no ensino superior se muitos professores não tiveram formação didático pedagógica para tal, e como realizar a mudança gradual das metodologias tradicionais para a aplicação exclusiva das metodologias centradas no estudante? Além disso, como vencer resistências culturais de professores e alunos e, como lidar com imposições burocráticas vindas do próprio MEC, que prejudicam a implantação efetiva das metodologias ativas no âmbito desta IES?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agapito, A. (2017). Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, 16 (32), pp. 123-140. Acedido em 07 de abril de 2021. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>
- Aguiar, M. Â. (2020). Políticas de educação: retrocesso, desafios e perspectivas. *Revista Retratos da Escola*, 14 (30), 618-620. Acedido em 05 de fevereiro de 2021. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, *interação colaborativa e supervisão. Políticas de governação e liderança das escolas*. In A. Carneiro, et al (Coord.). *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto:Universidade Católica. E-boock
- Almeida, A. et al (2020). *Aprendizagem Significativa*. São Paulo: SL Editora
- Almeida, L, Leite, C, & Santiago, Eliete. (2013). Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 119-135. Acedido em 07 de abril de 2021. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000100007&lng=p&tlng=p.
- Almeida Filho, N. (2007). *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora UnB.
- Alves, L. (2020). *Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade*. *Educação*, 8(3), 348–365. Acedido em 05 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Amado, J. (2016). A Formação em Investigação Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa. In A. P. Costa, F. N. Souza & D. N. Souza (Orgs.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*, (I, pp. 39-67). Aveiro: Ludoteca.
- Amador, J. T. (2019). Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. *Humanidades & Inovação*, 6 (2), 150-167.
- Araujo, U. F., Fruchter, R., Garbin, M. C., Pascoalino, L. N., & Arantes, V. A. (2014). A reorganização de tempos, espaços e relações na escola com o uso de metodologias ativas de aprendizagem e ferramentas colaborativas. *ETD -*

- Educação Temática Digital*, 16 (1), 84–99. Acedido em 05 de fevereiro de 2021.
Disponível em <https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.133>
- Araújo, J. C. (2015). Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa (1890 – 1931). 37^a *Reunião Nacional da ANPED – Florianópolis*. Acedido em 23 de abril de 2021.
Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>
- Arruda, J. S., & Castro Siqueira, L. M. (2021). Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Revista Pemo*, 3(1), 314292-314292.
- Arruda, E. P. (2020). Educação Remota Emergencial.: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 7 (1). 257-275. Acedido em 05 de fevereiro de 2021.
Disponível em <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>
- Apple, M.W. (2006). *Ideologia e Currículo* (3^a ed.) Porto Alegre: Artmed
- Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). (2021). *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2019/2020*. Curitiba. Acedido em 08 de dezembro de 2020. Disponível em http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf
- Associação Brasileira de Estudos de Psicologia (ABEPSI). (2011). *Primeiro Projeto de Curso de Psicologia*. Acedido em 08 de dezembro de 2020. Disponível em <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1932-primeiroprojetoedecursodePsicologia.pdf>.
- Associação Brasileira de Estudos de Psicologia (ABEPSI). (2011). *Parecer de Educação e Cultura*. Acedido em 08 de dezembro de 2020. Disponível em <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1959-parecerdeeducacaoocultura.pdf>.
- Astolfi, J. (2003). Le métier d’enseignant entre deux figures professionnelles. In J-P Astolfi (Dir.), *Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*, (pp. 23-52). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Azevedo, S. (2003). Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In O. Santos Júnior et. al. (Orgs). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais* (pp.

35-46). Rio de Janeiro:Fases

- Azevedo, F. (1996). *A cultura brasileira* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Melhoramentos.
- Azevedo, F. (1976). *A transmissão da cultura: a cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre. Penso.
- Bacich, L., & Moran, J. (2015). *Aprender e ensinar com foco na educação híbrida*. Revista Pátio, 17 (25), 45-47.
- Barbosa, A. M., Viegas, M., & Batista, R. L. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25 (51). 255-280.
- Barbosa, E. F. & Moura, D. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39 (2), 48-67. Acedido em 23 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>.
- Basílio, V. (2010). *A prática pedagógica do professor no Ensino Superior: o desafio de tornar-se professor*. Dissertação de Mestrado. Teresina: Universidade Federal do Piauí.
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed
- Behrens, M. A. (2001). *A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno*. Campinas: Papirus.
- Borges, R. A., Castilho, A. E., Sasaki, M. A., Santos, S., & Junior, L. (2021). Ensino Superior a distância: metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. *Revista de Educação a Distância*, 8 (1), 1-22.
- Borges, J. C., & de Oliveira, J. R. (2018). A Docência no Ensino Superior como Profissão: um estudo sobre a visão de um grupo de professores do ensino superior. *I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do IFSul – Charqueadas*. Acedido 21 de julho de 2021, Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/i-seminario-nacional-de-ept/trabalho/72615>>.
- Boy, L. C. G. & Duarte, A. M. C. (2014). A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, 30(4), 81-104.
- Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

- (Inep). *Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas*. Brasília
- Brasil. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas*. Brasília
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 8/2020. Credenciamento do Centro Universitário Alfredo Nasser*. Acedido em 29 de maio de 2021, em <https://www.santosjunior.com.br/Legislacao/despachosdoministro28082020.pdf>
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2020- Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Acedido em 31 de julho de 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Coronavírus: monitoramento das instituições de ensino. Portal do Ministério da Educação*. Brasília, DF, 2020f. Acedido em 02 de maio de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Retificação Parecer CNE/CP Nº: 11/2020*. Acedido em 31 de julho de 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. *Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Acedido em 31 de julho de 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>
- Brasil (2019), Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº2 de 20 de dezembro de 2019*. Acedido em 21 de janeiro de 2021 em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 1071*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar para a Formação de Professores de Psicologia.
- Brasil (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Resolução N° 7 de 18 de dezembro de 2018*.

Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Acedido em 21 de julho de 2021. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808

Brasil. (2017). *Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017*. Acedido em 31 de julho de

2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm

Brasil. (2016). Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Acedido em

26 de junho de 2020. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

Brasil (2014). *Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014*. Acedido em 12 de janeiro de 2021

em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Brasil. (2013). *Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Brasil. (2011). Ministério da Educação. *Resolução N° 5, de 15 de março de 2011*. Institui

as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Acedido em 21 de julho de 2021. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192

Brasil (2007). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Brasil: 500 anos de*

povoamento. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Acedido em 23 de junho de 2020. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>.

Brasil. (2003). Ministério da Educação. *Reforma da Educação Superior Brasileira*.

Acedido em 23 de junho de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diagnosticoreformaeducacaosuperiorbrasileira.pdf>

Brasil (2001). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos*

Superiores

em Tecnologia. Parecer CES/CNE 436/2001, homologação publicada no DOU 06/04/2001, Seção 1, p. 67. Parecer CP/CNE 29/2002, homologação no DOU 12/12/2002, Seção 1, p. 96. Resolução CP/CNE 03/2002, publicada no DOU 04/03/2002.

- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (1965), Ministério da Educação. *Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965*. Acedido em 11 de janeiro de 2021 em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>
- Brasil. (1932). *Decreto n. 21.173 de 19 de março de 1932*. Converte o atual Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, em Instituto de Psicologia.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, 32 (1), 25-40.. Acedido em 05 de julho de 2021. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>
- Brasil, M. S., & Gabry, M. C. (2021). As Competências para o Século XXI a Partir das Metodologias Ativas e o Uso das TICS nos Processos Educacionais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(6), 286-300.
- Bock, A. M.; Furtado, O. & Teixeira, M. L. (2008). *Psicologias uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva
- Bock, A. M.(1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4 (2),. 315-329.
- Bonilla, R., Santos, J. M., Vilela, T. J. V. (2018). Aceitação do uso de Slides como Recurso Didático por Alunos do Ensino Superior. *Anais do II Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste*. SBC.
- Bottoni, A., Sardano, E. & Costa Filho, G. (2013). Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios. In S. Colombo (Org.), *Gestão universitária: os caminhos para a excelência* (pp. 19-42). Porto Alegre: Penso.
- Cambaúva, L. G.; Silva, L. C.; Ferreira, W. (1998). Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 3 (2), 207-227. Acedido em 10 de julho de 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>
- Camas, N. P., & da Silva Brito, G. (2017). Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (52), 311-336.

- Capella, A.C.N.(2018). *Formulação de Políticas*. Brasília: Enap. Acedido em 03 de fevereiro de 2021
: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3332/1/Livro_Formula%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%Adticas%20p%C3%Bablicas.pdf.
- Carvalho, J. M. (2018). *Cidadania no Brasil. O longo caminho* (3.ªed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, E. (2014). Gestão de Curso Superior: os desafios burocráticos da prática profissional do coordenador de curso. *Revista Gestão Universitária*. Acedido em 10 de maio de 2022. Disponível em <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/gestao-de-curso-superior-os-desafios-burocraticos-da-pratica-profissional-do-coordenador-de-curso>
- Carvalho, M. C (2009). *Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas*. Campinas: Papirus.
- Casal, J. C., & Fragoso, F. M. R. A. (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial*, 32, 1-16.
- Cascudo, L. D. C. (2019). *Universidade e civilização*. Natal: EDUFRN.
- Castro, E. A., Ribeiro, V. C., Soares, R., de Sousa, L. K., Pequeno, J. O. & Moreira, J. R. (2015). Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? *Projeção e docência*, 6(2), 47-58
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber: Formação dos Professores e Globalização, Questões para a Educação Hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Cortella, M. (2011). *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez
- Cortella, M. (2014). *Educação, escola e docência, novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cunha, M. I. & Zanchet, B. M. (2014). Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(11), 11-22. Acedido em 14 de janeiro de 2021. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/101>
- Cunha, M. (2011). *Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em Universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3804>

- Daflon, V., Junior, J. & Campos, L.(2013). Ações afirmativas raciais no Ensino Superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (148), 302-327. Acedido em 10 de julho de 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742013000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Daltro, M., & Ponde, M. (2017). Aprendizagem Baseada em Problemas: uma estratégia para formação do psicólogo como profissional de saúde. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6 (2), 103-113. Disponível em <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v6i2.1391>.
- Daros, T. (2020). *Covid-19 Impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância*. Acedido em 16 de abril de 2020. Disponível de www.desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas.
- Diesel, A., Baldez, A. L., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288.
- Delors, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez.
- Estevão, R. & Ferreira, M. (2018). Análise de Políticas Públicas: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulação de políticas. *Holos*, 3, 168-185. Acedido em 03 de fevereiro de 2021. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6818>.
- Esch, C.F. & Jacó-Vilela, A. M. (2001). A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In A. Jacó-Vilela, A. Cerezzo & H.Rodrigues (Orgs.), *Clio-psyche hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp.17-24). Rio de Janeiro: Relume Dumará/ FAPERJ.
- Fernandez, A. (2001). *Os Idiomas do Aprendizente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, E. B.& Guimarães, D. M. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico Do Senac*, 39(2), 48-67. Acedido em 21 de julho de 2021. Disponível em <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>
- Ferreira, R. S. & Silva, M. (2020). Principais Metodologias Ativas Aplicadas à EaD. *Docência online: cenários e desafios da educação em rede*. Acedido 21 de julho de 2021. Disponível em <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/209823.pdf>
- FIES - Programa de Financiamento Estudantil (2016). *O que é o Fies*. Disponível em

<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>.

- Fiorin, B. (2015). Universidade: adaptação e aprendizagem. In S. Pavão (Org.), *Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior* (pp. 37-48). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Fonseca, S. M. & Mattar Neto, J. A. (2017). Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EDaPECI*, 17(2), 185-197.
- Fontes, A.; Cargnin, C.; Silva, D. F.; Costa, E. F.; & Schwerz, R. C. (2021). Formação continuada sobre TDIC em época de pandemia: algumas reflexões. *Formação Docente*, 13 (1), 108-119.
- Freire, P. (1996). *A Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1980). Análise terminável e interminável. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, (vol. 23, pp. 241-287). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1980). Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (vol. 19, pp. 339-346). Rio de Janeiro: Imago.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, R. (2001). Para um Ensino Superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 33-43. Acedido em 23 de abril de 2020. Disponível em https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/05.pdf
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 57-70.
- Gessi, N. L., Colpo, J., & Schilling, R. P. (2020). A interdisciplinaridade nos espaços colaborativos de aprendizagem no ensino superior: conectarh da teoria à prática. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), pp. 96476-96490.
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas
- Gomes, V., Machado-Taylor, M. & Saraiva, E. (2018). O Ensino Superior no Brasil: breve histórico e caracterização. *Revista Ciência & Trópico*, 42 (1), 127-152. Disponível em <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647>
- Grinpun, M. (2002). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Gusso, H. et al. (2020). Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão

- Universitária. *Educação & Sociedade*, 41,1-26. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/?format=pdf&lang=pt>
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Jacó-Vilela, A. M. (1999). Formação do psicólogo: um pouco de história. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(4), 79-91.
- Lacerda, F. C. B. & Santos, L. M. dos. (2018). Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(3), 611-627. Acedido em 30 de abril de 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300003>
- Lázaro, C. A.; Sato, M. A. V. & Tezani, T. C. (2018). *Metodologias Ativas no Ensino Superior: o papel do docente no ensino presencial*. Acedido em 30 de abril de 2021. Disponível em <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234>
- Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 7-27. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014>.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.
- Liberalquino, A. (2016). Que competências são necessárias ao alfabetizador? *MOARA– Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, 1(19), 77-116.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.
- Lopes, B.; Amaral, J. & Caldas, R. (2008). *Políticas públicas: conceitos e práticas*. Belo Horizonte: Sebrae.
- Melo BC, Sant’Ana G. (2012). A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. *Comunicação, Ciência & Saúde*, 23 (4), 327-336.
- Mitre, S. et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13 (2), 2133-2144. Acedido em 19 de julho de 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>.
- Maciel, M. et al (2020). Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 em um curso superior de enfermagem: um

- relato de experiência. *Brazilian Journal of Development*, 6 (12), 98489-98504.
- Magalhães, A. (2006). A identidade do Ensino Superior: a educação superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40. Acedido em 22 de maio de 2021. Disponível em file:///C:/Users/qsera/Downloads/713-Texto%20do%20artigo-2808-1-10-20090907.pdf
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Cirurgica Brasileira*, 17 (3), 04-06. Acedido em 23 de abril de 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>
- Martins, A.O. et al. (2019). Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. *Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 19 (3), 122-132. Acedido em 23 de abril de 2021. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/12147>
- Martins, D. M., Alves, P. S., Junior, J. B., Domingo, R. P. (2014). Vídeos Educativos no Ensino Superior: o Uso de Videoaulas na Plataforma Moodle. *Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância*, 5(9).Disponível em <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/268>
- Masetto, M. T. (2015). Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta. São Paulo: Avercam.
- Masetto, M. T. (2011). Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Perspectiva*, 29 (2), 597-620.
- Masetto, M. T. (2011). Inovação curricular no ensino superior. *Revista e-curriculum*, 7 (2), 1-20.
- Masetto, M. T. (2009). Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, 1(2), 4-25.
- Masetto, M. T. (2004). PBL na educação? *Conhecimento local e conhecimento universal : diversidade, mídias e tecnologias da educação*. Curitiba: Champgnat.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus
- Mattar, J. (2021). Metodologias Ativas em Educação a Distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 1-26.
- Menezes, L.(2000). *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da Universidade*

brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

- Miranda, F. M., & Martins, V. L. (2021). O uso de metodologias ativas como ferramenta capaz de potencializar a aprendizagem significativa na educação à distância em tempos de pandemia. *Educação na Pandemia do Covid-19: Desafios, Adaptações e Prática Docente*, 73-84.
- Moran, J. (2019). Metodologias Ativas em Sala de Aula. *Revista Pátio. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, 10 (39), 10-13
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In J. Moran, & L. Bacich (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 1-25). Porto Alegre: Penso.
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*, 23-25.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Carlos Alberto de Souza & Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 2 (1), 15-33).
- Moran, J. (2014). *A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança*. Acedido em 30 de abril de 2021. Disponível em https://educacao-etics.webnode.com/_files/200000119-e8e55e9e03/Ead%20-%20Moran.pdf
- Moran, J. (2008). *O que é educação a distância*. Acedido em 30 de abril de 2021. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Jose_Moran5/publication/228846830_O_que__educacao_a_distancia/links/5539133d0cf247b8587fc8c9.pdf
- Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.
- Morosini, M. C. (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*, 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- Moreira, J., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/9756>
- Moreira, M. A. & Andrade, M. C. (2018). Metodologias ativas no Ensino Superior: possibilidade ou “faz de conta”? *Revista Evidência*, 14 (15), 43-57.
- Moreira, A. & Silva, T. (Orgs) (2005). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo:

Cortez. Disponível em

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178644/mod_resource/content/1/13.%20Currículo,%20Cultura%20e%20Sociedade.pdf

- Nóvoa, A. (2018). A modernização das Universidades: Memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 10-25. Acedido em 02 de maio de 2020. Disponível em <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.15076>.
- Nóvoa, A. (2014). Em busca da liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em educação? *Revista Lusófona*, 28, 11-21. Acedido em . Disponível em <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/6313>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente . In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa : Dom Quixote
- OCDE. (2020). Organisation de Coopération et de Développement Économiques. *A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020*. Acedido em 16 de abril de 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf.
- Oliveira, M. et al (2021). O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 918-932.
- Oliven, A. C. (2002). Histórico da educação superior no Brasil. In: M. Soares (Org.). *A educação superior no Brasil* (pp. 31-42). Porto Alegre: Unesco.
- Paim, A.S, Iappe, N.T, & Rocha, D.L (2015). Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: abordagem da metodologia problematizadora. *Enfermagem Global* , 14 (1), 136-169.
- Paiva, M. R. ; Parent, J. R.; Brandão, I. R. & Queiroz, A. H. (2016). Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão Integrativa. *Revista Sanare*, 15 (2), 145-153.
- Palmeira, R. L., Silva, A. A. & Ribeiro, W. L. (2020). As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. *Holos*. 36 (5), 1-12.
- Parada, A. R., Santos Portal, V. M., Rodrigues, M. D., & Borba, E. Z. (2020). O uso de metodologias ativas no ensino remoto com alunos de uma IES durante a pandemia do Covid-19. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, 9(1), 137-151.
- Paulani, L.M. (2006). O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In J. Lima & L. Neves (Orgs), *Fundamentos da educação escolar*

do Brasil contemporâneo, (pp. 67-107). Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Acedido em 23 de abril de 2021. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>

Pedrosa, J. (2001). Sessão de abertura do Colóquio A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior. In C. Reimão (Org.). *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior* (pp. 15-16). Lisboa: Colibri.

Pereira, E. M. (2011). O Processo de Bolonha e a formação do Espaço Europeu de Ensino Superior. EEES: 10 anos a Reforma Universitária Europeia. In E. Pereira, & M. Almeida (Org.). *Reforma Universitária e a Construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: análise de uma década do Processo de Bolonha* (pp. p. 17-37). Campinas, Mercado de Letras

Pereira, M. R. (2013). Os profissionais do impossível. *Educação & Realidade*, 38(2), 485-499. Acedido em 29 de dezembro de 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000200008>

Perelló, D. (2020). *Ensino remoto não é educação a distância*. Rio de Janeiro: O Globo. Acedido em 10 jul. 2020. Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/ensino-remoto-nao-ensino-distancia-diz-especialista-em-educacao-1-24501996>

Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver Competências ou Ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso.

Perrenoud, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Série Idéias*, 30, 205-251.

Pessotti, I. (1988). *Notas para uma história da Psicologia brasileira. Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Piffero, E., Coelho, C. P., Soares, R. G., & Roehrs, R. (2020). Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: metodologias ativas em aulas remotas. *Educitec - Revista De Estudos E Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico*. Acedido em 23 de abril de 2021. Disponível em <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/1420>

Pinto, C. & Leite, C. (2014). Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 19 (3), 143-170 Acedido em 23 de abril de 2021. Disponível em http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2371/pdf_296

- Pimenta, S. G. & Léa, G. C. (2008). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2014). A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. *X ANPED SUL*, 1-17.
- Ramirez, V. L., Lindemann, J. C., & dos Santos, G. M. T. (2016). *Ensino superior: docência e formação continuada. Conhecimento & Diversidade*, 8 (16), 59-67.
- REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2016). *O que é o Reuni*. Acedido em 05 de fevereiro de 2021. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>
- Rios, G., Ghelli, K. & Silveira, L. (2016). Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa. *Ensino Em Re –Vista*, 23 (1), 135-154. Acedido em 02 de maio de 2021. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35408>
- Rocha, H. M. & Lemos, W. M. (2014). *Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e Relato de Pesquisa em Andamento*. Acedido em 10 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265291831>
- Rodrigues, G. (2011). Ensino privado: a qualidade e a imagem. In S. S. Colombo, G. M. Rodrigues & Colaboradores (Orgs.), *Desafios da gestão universitária contemporânea* (pp. 43-58). Porto Alegre: Penso.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2007). Dossier: Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis*, 71, 24-33.
- Roman, C, Ellwanger, J, Becker, G. C, Silveira, A. D, Machado, C. L. & Manfroi, W. C. (2017). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clinical And Biomedical Research*, 37 (4), 349-357.
- Rudá, C., Coutinho, D.& Almeida-Filho, N. (2015). Formação em Psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum*, 29. 59-85. Acedido em 08 de dezembro de 2020. Disponível em www.fafich.ufmg.br/memorandum/a29/rudacoutinhoalmeidafilho01.
- Sachetti, L. R. (2017). Análise da experiência de sala de aula invertida em curso de matemática básica para ingressantes em curso de um centro de engenharias. *Especialização em Ciências e Tecnologias, Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville*. Acedido em 10 de julho de 2020. Disponível em

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182300/Artigo_TCC_Luciana_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Schultz, A. S. & Sarmiento, H. B. (2020). *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e processo de ensino*. Acedido em 16 de abril de 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802020000300429&script=sci_arttext.
- Sampaio, H. (1991). Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). *Documento de Trabalho*, 8 1-32. Acedido em 23 de abril de 2020. Disponível em [oelhohttps://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf](https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf)
- Santos, M. L., Coelho, A. B., Nascimento, M. D. (2019). O vídeo e suas possibilidades didáticas no ensino superior: percepções metodológicas. *Projeção e Docência*, 10(1), 41-53.
- Santos, B. S. & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina
- Santos, F. S. & Almeida Filho, N. (2012). *A Quarta Missão da Universidade: Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento*. Coimbra: Editora UnB.
- Santos, B. S. (2005). A Universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Cultura*, 25, 137-202.
- Santos, C. (2016). Formação pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária. *Reunião Científica da ANDEP* (pp. 1-15). Curitiba: UFPR.
- Sathler, L. (2020). Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital. *Anup*. Acedido em 12 de novembro de 2021. Disponível em: <https://anup.org.br/noticias/educacao-pos-pandemia-e-a-urgenciadatransformacao-digital/>
- Silva, V. (2021). COVID-19 e ensino remoto: Uma breve revisão da literatura. *Sensos*, 8 (1), 55-63. Acedido em 12 de novembro de 2021. Disponível em <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3777>.
- Silva, P. R. (2007). Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais. *Revista Gestão Universitária*. Acedido em 21 de julho de 2021. Disponível em <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-coordenador-de-curso-atribuicoes-e-desafios-atuais>.
- Silva, A. C. & Pacheco, J. A. (2005) Organização curricular por competências no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades. *8º Congresso Galaico-Português de*

- Psicopedagogia*, (pp. 2929-2941). Acedido em 15 de abril de 2021. Disponível em <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/352.pdf>
- Soares, A. (2010). A Psicologia no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 30, 8-41. Acedido em 08 de dezembro de 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca02.pdf>
- Souza, M. R. (2019). Anísio Teixeira em contexto. *Instrumento Crítico*, 5(5), 67-78. Acedido em 08 de março de 2021. Disponível em <https://www.periodicos.unir.br/index.php/instrumentocritico/article/view/5029/3241>
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8 (16), 20-45.
- Staker, H. & Horn, M. (2012). Classifying K–12 Blended Learning. Acedido em 10 de julho de 2020. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, A. (1968). Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 50 (111), 21-82.
- Teixeira, A. (1969). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Fundação Getúlio Vargas
- Teodoro, A. (2015). *A universidade no século XXI. Desenhando futuros possíveis. Universidades*, 64, 31-42. Disponível <https://www.redalyc.org/pdf/373/37339256005.pdf>
- Torres, M.(2020). Um balanço crítico dos primeiros 18 meses da política educacional do governo Bolsonaro. In F. Faria & M.Marques (Org.), *Giros à direita: análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador* (pp. 159-173). Acedido em 05 de fevereiro de 2021. Disponível em <http://deposita.ibict.br/handle/deposita/149>
- UNESCO (2020). *COVID19 Educational disruption and response*. Acedido em 12 de novembro de 2021. Disponível em <http://www.iiiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: Visión y acción*. Acedido em 12 de novembro de 2021. Disponível em <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/>

- Valente, J. A.; Almeida, M. E. & Geraldini, A. F. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educ.*, 17 (52),455-478. Acedido em 23 de abril de 2021. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, 4, 79-97. Acedido em 23 de abril de 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>
- Vasconcelos, M. L. (2009). *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Pioneira
- Vasconcellos, P.S, Araujo, T. J. (2019). Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. *CIAIQ* , 2, pp.41-48.
- Vasconcellos, C. (2005). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- Veiga, A. M. S., Flores, M., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.
- Vilela, R. , Bandeira, D. M., & Silva, M. A. (2017). Aprendizagem Baseada em Equipe. *Revista Portal: Saúde E Sociedade*, 2(1), 371–379. Acedido em 23 de abril de 2021. Disponível em <https://doi.org/10.28998/rpss.v2i1.2707>
- Yin, R. (2009). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zen, M. W.(2011). *Organização do Trabalho Pedagógico na sala de aula: Planejamento, metodologia e avaliação*. Indaial: Uniasselvi.

ANEXOS

Anexo1 Matriz Curricular do Curso de Psicologia

| P E R Í O D O | DISCIPLINAS | C R É D I T O S | CARGA HORÁRIA | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------------------|---------------|------------|-----------|------------|
| | | | ESTÁGIO | TEORIA | PRÁTICA | TOTAIS |
| I | Língua Portuguesa | 2 | | 40 | | 40 |
| | Psicologia: Ciência e Profissão | 4 | | 80 | | 80 |
| | Anatomia Humana | 4 | | 40 | 40 | 80 |
| | Bases Filosóficas da Psicologia | 4 | | 80 | | 80 |
| | Bases Sócio-Antropológicas da Psicologia | 4 | | 80 | | 80 |
| | Genética Humana | 2 | | 40 | | 40 |
| Carga horária do período | | 20 | | 360 | 40 | 400 |
| II | Abordagens Teóricas em Psicologia | 2 | | 40 | | 40 |
| | História da Psicologia | 4 | | 80 | | 80 |
| | Bases Neurofisiológicas do Comportamento Humano | 4 | | 80 | | 80 |
| | Teorias e Sistemas em Psicologia I | 4 | | 40 | 40 | 80 |
| | Estatística Aplicada à Psicologia | 4 | | 60 | 20 | 80 |
| | Inglês Instrumental | 2 | | 40 | | 40 |
| Carga horária do período | | 20 | | 340 | 60 | 400 |
| III | Processos Psicológicos Básicos | 4 | | 80 | | 80 |
| | Teorias e Sistemas em Psicologia II | 4 | | 80 | | 80 |
| | Psicologia do Desenvolvimento I | 4 | | 60 | 20 | 80 |
| | Psicologia da Aprendizagem | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | Neurociências do Comportamento | 4 | | 60 | 20 | 80 |
| | Ética em Psicologia | 2 | | 40 | | 40 |
| Carga horária do período | | 20 | | 350 | 50 | 400 |

| | | | | | | |
|---------------------------------|---|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| IV | Teorias e Sistemas em Psicologia III | 4 | | 60 | 20 | 80 |
| | Teorias da Personalidade I | 4 | | 80 | | 80 |
| | Psicologia do Desenvolvimento II | 4 | | 60 | 20 | 80 |
| | Psicopatologia Geral | 4 | | 80 | | 80 |
| | Psicologia da Inclusão | 2 | | 40 | | 40 |
| | Cidadania | 2 | | 40 | | 40 |
| Carga horária do período | | 20 | | 360 | 40 | 400 |
| V | Teorias e Técnicas em Avaliação Psicológica I | 4 | | 40 | 40 | 80 |
| | Saúde Coletiva | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | Psicopatologia Clínica | 4 | | 60 | 20 | 80 |
| | Teorias da Personalidade II | 4 | | 80 | | 80 |
| | Psicologia Escolar | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | Estágio Básico I | 2 | 40 | - | - | 40 |
| | Metodologia do Trabalho Científico | 2 | | 40 | | 40 |
| Carga horária do período | | 20 | 40 | 280 | 80 | 400 |

| P E R Í O D O S | DISCIPLINAS | C R É D I T O S | CARGA HORÁRIA | | | |
|--------------------------------------|--|--------------------------------------|---------------|--------|---------|--------|
| | | | ESTÁGIO | TEORIA | PRÁTICA | TOTAIS |
| VI | Teorias e Técnicas em Avaliação Psicológica II | 4 | | 40 | 40 | 80 |
| | Técnicas de Intervenção em Grupo | 2 | | 20 | 20 | 40 |
| | Psicologia Hospitalar | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | Psicologia Social e Comunitária | 4 | | 60 | 20 | 80 |
| | Estágio Básico II - Clínica e Saúde | 4 | 80 | - | - | 80 |
| | Psicologia Organizacional e do Trabalho I | 2 | | 40 | | 40 |

| | | | | | | |
|--|---|-----------|------------|------------|------------|------------|
| | Empreendedorismo | 2 | | 40 | | 40 |
| Carga horária do período | | 20 | 80 | 230 | 90 | 400 |
| VII | Psicologia do Esporte | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | Psicologia Jurídica | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | Psicofarmacologia | 4 | | 60 | 20 | 80 |
| | Construção da Pesquisa Científica em Psicologia | 2 | | 20 | 20 | 40 |
| | Psicologia do Trânsito e Mobilidade Social | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | Psicodiagnóstico Adulto e Infantil | 4 | | 20 | 60 | 80 |
| | Estágio Básico III – Organizacional | 4 | 80 | - | - | 80 |
| Carga horária do período | | 20 | 80 | 190 | 130 | 400 |
| ÊNFASE I - PROCESSOS CLÍNICOS E SAÚDE | | | | | | |
| VIII | Saúde Mental e Clínica Ampliada | 2 | | 20 | 20 | 40 |
| | Clínica de Bases Fenomenológicas | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | Clínica Cognitivo-Comportamental | 3 | | 50 | 10 | 60 |
| | Clínica Psicanalítica | 3 | | 50 | 10 | 60 |
| | Estágio Profissional I - Processos Clínicos e de Saúde | 10 | 200 | - | - | 200 |
| Carga horária do período | | 20 | 200 | 150 | 50 | 400 |
| IX | Trabalho de Conclusão de Curso I | 2 | | - | 40 | 40 |
| | Psicoterapia Breve | 2 | | 20 | 20 | 40 |
| | Plantão Psicológico | 2 | | 20 | 20 | 40 |
| | Estágio Profissional II - Processos Clínicos e de Saúde | 10 | 200 | - | - | 200 |

| Carga horária do período | | 16 | 200 | 40 | 80 | 320 |
|---------------------------------|--|-----------|------------|-----------|-----------|------------|
| X | Trabalho de Conclusão de Curso II | 2 | | | 40 | 40 |
| | Tópicos Especiais em Neurociências e Cognição. | 2 | | 30 | 10 | 40 |
| | LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais | 2 | | 20 | 20 | 40 |
| | Estágio Profissional III - Processos Clínicos e de Saúde | 11 | 220 | | | 220 |
| Carga horária do período | | 17 | 220 | 50 | 70 | 340 |

| ÊNFASE II - PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL | | | | | | |
|--|---|--------------------------------------|---------------|---|-----------|------------|
| P E R Í O D O S | DISCIPLINAS | C R É D I T O S | CARGA HORÁRIA | | | |
| | | | ESTÁGIO | TEORIA | PRÁTICA | TOTAIS |
| | | | VIII | Diagnóstico, Cultura e Clima Organizacional | 2 | |
| Gestão de Conflitos e Técnicas de Negociação | 2 | | | 20 | 20 | 40 |
| Avaliação Psicológica Aplicada às Organizações I | 2 | | | 20 | 20 | 40 |
| Psicologia Organizacional e do Trabalho II | 2 | | | 20 | 20 | 40 |
| Qualidade de Vida no Trabalho | 2 | | | 40 | | 40 |
| Estágio Profissional I - Psicologia Organizacional | 10 | 200 | | | | 200 |
| Carga horária do período | | 20 | 200 | 140 | 60 | 400 |
| IX | Trabalho de Conclusão de Curso I | 2 | | - | 40 | 40 |
| | Avaliação Psicológica Aplicada às Organizações II | 2 | | 20 | 20 | 40 |
| | Psicologia do Consumidor e da Publicidade | 2 | | 20 | 20 | 40 |

| | | | | | | |
|---|---|-----------|------------|--------------|-----------|------------|
| | Estágio Profissional II - Psicologia Organizacional I | 10 | 200 | | | 200 |
| | Carga horária do período | 16 | 200 | 40 | 80 | 320 |
| | Trabalho de Conclusão de Curso II | 2 | | | 40 | 40 |
| | Dinâmica de Grupo nas Organizações | 2 | | 40 | | 40 |
| X | LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais | 2 | | 20 | 20 | 40 |
| | Estágio Profissional III - Psicologia Organizacional | 11 | 220 | | | 220 |
| | Carga horária do período | 17 | 220 | 60 | 60 | 340 |
| CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS | | | | 3.040 | | |
| CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO | | | | 820 | | |
| CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | 200 | | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | | | | 4.060 | | |


 Centro Universitário Alameda Nasser - UNIFAN
 Prof. Dr. Vinicius Novais Gonçalves de Andrade
 Coordenador do Curso de Psicologia
 Port. n. 34-R, de 1º de set. 2020

APÊNDICES

Apêndice 1:

Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso NumCurso de Psicologia De Uma IES Privada

Pesquisador: CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52440521.3.0000.5572

Instituição Proponente: ASSOCIACAO APARECIDENSE DE EDUCACAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.164.941

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram avaliados os documentos:

Carta Resposta, datada de 01/12/2021;

Brochura da Pesquisa – MAPSI, Versão 2, datado de 02/11/2021: “Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso Num Curso de Psicologia De Uma IES Privada”;

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Estudante - MAPSI, Versão 2, datado de 02/11/2021;

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Docente - MAPSI, Versão 2, datado de 02/11/2021;

Guião da entrevista aos Professores - MAPSI, Versão 2, datado de

02/11/2021; Guião da entrevista aos Estudantes - MAPSI, Versão 2,

datado de 02/11/2021; Cronograma Versão 2;

Declaração de Parecer Favorável do (a) Orientador

(a);Folha de rosto;

Projeto de Pesquisa da Plataforma Brasil.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência 01: No projeto de Pesquisa e na Brochura da Pesquisa descrevem o n: 20 (10 professores e 10 estudantes). Enquanto que na Folha de Rosto descreve o número de Participantes de Pesquisa igual a 55. Por favor, verificar qual é o n correto da pesquisa e alinhar as informações nos documentos.

Análise do CEP 01 (29/11/2021): Na Folha de Rosto e nos itens “Metodologia Proposta” e “Tamanho da Amostra” do Projeto de Pesquisa estão descritos que a Pesquisa será realizada com 20 Participantes (10 estudantes + 10 professores). Entretanto, no item “Desenho” do Projeto de Pesquisa descreve que a Pesquisa será realizada com 55 Participantes (10 professores + 45 alunos). Por favor, alinhar o n em todos os documentos. Por essa razão a pendência não foi atendida.

Resposta do Pesquisador (07/12/2021): “A informação foi corrigida no campo “Desenho” do Projeto de Pesquisa, conforme solicitado.”

Análise do CEP (14/12/2021): Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Como este estudo já passou pela apreciação ética do colegiado e todas as pendências foram respondidas e atendidas pelo pesquisador, a pedido do relator, este parecer foi dado por ad referendum.

Continuação do Parecer: 5.164.941

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1834512.pdf | 07/12/2021 14:27:36 | | Aceito |
| Outros | CEPCartaResposta.pdf | 07/12/2021 14:06:58 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| Brochura Pesquisa | Brochura_versao2.pdf | 02/11/2021 23:11:26 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projetodetalhado_brochura_versao2.pdf | 02/11/2021 23:07:37 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| Folha de Rosto | Folhaderosto_versao2.pdf | 02/11/2021 23:05:28 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_versao2.pdf | 02/11/2021 23:01:30 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| Outros | Guiao_entrevista_docentes_estudantes.Pdf | 02/11/2021 22:58:58 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle_estudante_versao2.pdf | 02/11/2021 22:58:17 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle_docente_versao2.pdf | 02/11/2021 22:58:02 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 06/10/2021 14:36:26 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEestudante.pdf | 06/10/2021 14:33:24 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TLCEdocentes.pdf | 06/10/2021 14:32:54 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |
| Declaração de concordância | ParecerFavoravelOrientador.pdf | 06/10/2021 14:32:16 | CLAUDIA RESENDE ALVES VENTURINI | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Continuação do Parecer: 5.164.941

APARECIDA DE GOIANIA, 14 de
Dezembro de 2021

Assinado por: Vanessa Martins Vilela(Coordenadora

Página 03 de 03

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“AGIR PEDAGÓGICO E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NUM CURSO DE PSICOLOGIA DE UMA IES PRIVADA”

Prezado Docente,

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa: **“Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso Num Curso de Psicologia De Uma IES Privada”** desenvolvida por **Cláudia Resende Alves Venturini**, discente de **Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto**, sob orientação da Professora **Alcina Manuela de Oliveira Martins**.

O objetivo central do estudo é: Analisar a eficácia das metodologias ativas e o sucesso educativo quanto ao saber e saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada no Estado de Goiás.

O convite a sua participação se deve à sua formação, experiência profissional, que pode contribuir para o processo de melhoria de práticas pedagógicas numa integração construtiva e eficaz, sendo que a sua ação é a base para uma boa formação acadêmica. Você pode participar dessa pesquisa agregando conhecimentos, capazes de gerar transformação e impacto nos contextos e espaços educativos, além de mobilizar saberes e pesquisar a sua própria ação. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestada.

Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do (a) pesquisador (a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE

A sua participação consistirá em responder às perguntas da entrevista e qualquer informação que julgar pertinente ao tema dessa pesquisa, você terá total liberdade para expressá-la.

As narrativas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a). Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP da Faculdade Alfredo Nasser.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto pode trazer algum tipo de desconforto ao participante diante de alguma pergunta relacionada às suas práticas cotidianas no ambiente de trabalho. O tipo de procedimento apresenta um risco como expor a opinião das pessoas sobre esse tema, seu ponto de vista, então terá total liberdade para dizer apenas o que se sentir confortável, porém haverá total sigilo não sendo expostos ou identificados, mediante a garantia de anonimato e direito de desistir da participação em qualquer momento

da pesquisa. Caso haja desistência e algum material já tenha sido registrado, o mesmo será descartado imediatamente.

Os benefícios esperados como estudo será contribuir na formação inicial de futuros profissionais psicólogos e instigar a formação continuada dos professores desta IES, bem como promover a expansão da aplicação das metodologias ativas em cursos e disciplinas como contributos para a qualidade do ensino e aprendizagem. Esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos à literatura acadêmico-científica. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos, nos trabalhos de conclusão de curso e na dissertação e/ou tese.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas (2) vias, sendo uma para o participante e outra para o (a) pesquisador (a), as páginas serão numeradas para garantir a integridade das informações contidas no documento.

Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Cláudia Resende Alves Venturini
Endereço: Rua C-258, nº 384, Ap. 1103, Setor Nova Suíça
Email: claudiarventurini@gmail.com
Telefone para contato: (62) 981419290

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética da Faculdade Alfredo Nasser

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP Faculdade Alfredo Nasser.

End: Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas Aparecida de Goiânia – Goiás

Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

Declaro o cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa.
Concordo em participar da pesquisa? () Sim () Não

Aparecida de Goiânia, ____ de _____ de _____.

Cláudia Resende Alves Venturini

Nome do Sujeito da Pesquisa

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Faculdade Alfredo Nasser

Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas

Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

Aparecida de Goiânia – Goiás

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“AGIR PEDAGÓGICO E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NUM CURSO DE PSICOLOGIA DE UMA IES PRIVADA”

Prezado Estudante,

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa: **“Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso Num Curso de Psicologia De Uma IES Privada”** desenvolvida por **Cláudia Resende Alves Venturini**, discente de **Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto**, sob orientação da Professora **Alcina Manuela de Oliveira Martins**.

O objetivo central do estudo é: Analisar a eficácia das metodologias ativas e o sucesso educativo quanto ao saber e saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada no Estado de Goiás.

O convite a sua participação se deve à sua opinião quanto às metodologias de ensino e aprendizagem no seu curso, em especial as metodologias ativas, e a influência na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Sua participação pode contribuir para o processo de ressignificação de práticas pedagógicas mais eficazes. Você pode participar dessa pesquisa agregando conhecimentos, capazes de gerar transformação e impacto nos contextos e espaços educativos. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestada.

Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do (a) pesquisador (a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE

A sua participação consistirá em responder às questões da entrevista referente às metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas por seus professores, a eficácia das metodologias ativas em relação às metodologias tradicionais, a utilização de ferramentas e plataformas digitais as evidências de melhoria na qualidade de seu aprendizado com a utilização das metodologias ativas.

As entrevistas serão analisadas, transcritos e armazenados em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a). Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP da Faculdade Alfredo Nasser.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto pode trazer algum tipo de desconforto ao participante diante de alguma pergunta relacionada às práticas de trabalho de seus professores. O tipo de procedimento apresenta um risco como expor a opinião das pessoas sobre esse tema, seu ponto de vista, então terá total liberdade para expressar apenas o

que se sentir confortável, porém haverá total sigilo não sendo expostos ou identificados, mediante a garantia de anonimato e direito de desistir da participação em qualquer momento da pesquisa. Caso haja desistência e algum material já tenha sido registrado, o mesmo será descartado imediatamente.

Os benefícios esperados como estudo será contribuir na formação inicial de futuros profissionais psicólogos e instigar a formação continuada dos professores desta IES, bem como promover a expansão da aplicação das metodologias ativas em cursos e disciplinas como contributos para a qualidade do ensino e aprendizagem. Esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos à literatura acadêmico-científica. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos, nos trabalhos de conclusão de curso e na dissertação e/ou tese.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas (2) vias, sendo uma para o participante e outra para o (a) pesquisador (a), as páginas serão numeradas para garantir a integridade das informações contidas no documento.

Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Cláudia Resende Alves Venturini
Endereço: Rua C-258, nº 384, Ap. 1103, Setor Nova Suíça
Email: claudiarventurini@gmail.com
Telefone para contato: (62) 981419290

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética da Faculdade Alfredo Nasser.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP Faculdade Alfredo Nasser.
End: Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas Aparecida de Goiânia – Goiás
Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

Declaro o cumprimento dos ditames da Resolução n° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa.
Concordo em participar da pesquisa? () Sim () Não

Aparecida de Goiânia, ____ de _____ de _____.

Cláudia Resende Alves Venturini

Nome do Sujeito da Pesquisa

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Faculdade Alfredo Nasser

Av. Bela Vista, n° 62 – Jardim das Esmeraldas

Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

Aparecida de Goiânia – Goiás

Apêndice 4

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação do mestrado em Ciências da Educação, na especialização de Administração Educacional da Universidade Lusófona do Porto (Portugal). Pretendemos analisar a aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem nas percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES. Assim, solicito-lhe as suas opiniões pessoais/profissionais através da resposta às perguntas desta entrevista. As suas respostas serão absolutamente anónimas. Não haverá respostas corretas nem respostas incorretas. Todas elas serão válidas e importantes para a consecução dos objetivos deste estudo.

Grata pela colaboração

I- Perfil do entrevistado

1. Sexo.
2. Idade.
3. Formação académica.
4. Anos de docência no Ensino Superior.
5. Anos de docência nesta IES.

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece?
7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros
8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.
9. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?
10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique
11. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

12. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?
13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?
14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique
15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?
16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?
17. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.
18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

Apêndice 5

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ESTUDANTES

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação do mestrado em Ciências da Educação, na especialização de Administração Educacional da Universidade Lusófona do Porto (Portugal). Pretendemos analisar a aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem nas percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES. Assim, solicito-lhe as suas opiniões pessoais/profissionais através da resposta às perguntas desta entrevista. As suas respostas serão absolutamente anónimas. Não haverá respostas corretas nem respostas incorretas. Todas elas serão válidas e importantes para a consecução dos objetivos deste estudo.

Grata pela colaboração

I- Perfil do entrevistado

1. Sexo
2. Idade
3. Qual é o semestre que cursa?
4. Há quanto tempo estuda nesta instituição?
5. Já ficou retido em alguma disciplina? Sim () Não (). Se sim qual disciplina?

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece?
7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros
8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.
9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?
10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique
11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?
13. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique
14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?
15. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior? Justifique.

APÊNDICE 6 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

PROFESSOR 1

I Perfil do entrevistado

1. **sexo:** Masculino
2. **Idade:** é idade 37
3. **Formação acadêmica?** Graduação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Ciências do Comportamento.
4. **Anos de docência no ensino superior:** desde 2013 vai para 9 anos
5. **Anos de docência nesta instituição de ensino superior.** Desde 2018, 4 anos

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece?**

R. Eh... metodologias ativas eu entendo que são a forma de aprendizado em que teórico práticas colocam o indivíduo em situação prática com complexidades relativas ao seu conhecimento, em caráter de supervisão ou de orientação, estabelece o vínculo teórico prático nesse conhecimento e a cada nova exposição é exigido maiores conhecimentos e maiores aperfeiçoamentos. Isso é o que eu entendo de modo bom dizer genérico; você perguntou da minha experiência né? Basicamente o pdl de metodologia ativa e eu, não, não, eu gosto de dizer que a minha perspectiva teórica minha abordagem em psicologia trabalha muito com adaptação de aprendizado, né? A teoria comportamental ... trabalha-se com aprendizado , no mestrado inclusive foi nisso, em aprendizado: um caso infantil de leitura escrita. Mas em rotulações de metodologia, não lembro muito...

7. **Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.**

R. Eu gosto muito do conceito de conceito de tutorias, eu falo supervisão porque na psicologia a gente tende a chamar de supervisões porque é feito depois da prática dele, né? Mas no PBL comumente se chama tutorias, só para corrigir e deixar claro aqui no nosso vídeo. Mas... essa prática personalizada, eu sou super defensor

dela; com dinâmicas em que a gente tem turmas menores, ela é possível e aplicável, a gente tem garantias e um bom rendimento. A grande dificuldade aí, não é característica da Unifan, mas eu vejo isso em todos os locais, é a necessidade de instituições particulares necessitarem pagar suas contas e ter mais alunos. O que inviabiliza ou dificulta uma personalização mais adequada, a gente consegue até adequar à turma, uma turma diferente da outra, o ritmo diferente... mas fica difícil personalizar ou pequenos grupos ou até mesmo individualizar essa tutoria, mas acredito sim que é possível, mas a curricularização na verdade, um meio a aula, ainda por tradição, tende a pecar por quantidade de alunos e não por qualidade dos profissionais que saem. E aí não é uma um problem, a vamos dizer assim, de instituições de ensino de modo geral, mas também das curricularizações vindas ou acordadas ao longo de tempos da história.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. São divididos em dois momentos mesmo, né? As partes teóricas que são geralmente... não os estágios ... O que eu faço basicamente: primeira metade do semestre, é o primeiro bimestre, uma aula expositiva, de modo geral sempre chamando atenção de alunos e coisas do gênero. No segundo bimestre, geralmente é solicitado algum exercício ou atividade para demonstração de conhecimento e interpretação ou qualquer outra coisa relativa a isso. Às vezes, dependendo da disciplina, um seminário, em disciplinas mais avançadas ou, no caso de segundo período, que há prática de laboratório com condicionamento operante no caso do ratinho, né? Na UNIFAN a gente usa um rato virtual, confecção de um relatório que é um trabalho que eles têm que fazer registro de atividades laboratório próprio experimento, descrição disso, é uma parte mais prática de: “Olha, você está comunicando a sua pesquisa.” Agora, nas disciplinas de estágio, há um pequeno momento introdutório, que chamo de nivelador, geralmente dura um mês, e a gente coloca ele em situação da complexidade do caso. No estágio básico, a gente tende a colocar o indivíduo para fazer uma devolutiva, uma interpretação de um caso já feito, a devolver ao cliente, ao paciente que já passou por uma triagem, aquela informação, ou fazer mesmo uma triagem, um acolhimento, simples assim. Não é nada para desenvolver habilidade de empatia e cuidado escuta. No estágio básico 2, a gente tende a colocar: “Ok! Vamos trabalhar em equipe com outros profissionais. Quais as habilidades que eu tenho que desenvolver, o que tem que fazer, quem é um que tem

que executar cada uma dessas coisas, né?” Então a gente vai desenvolvendo em cada supervisão qual o caso, qual a demanda que você teve, onde eu posso buscar essa informação, se eu não tiver um supervisor na hora, então treinar essa habilidade. No estágio 3, que também é um pouco mais prático, o mesmo princípio de nivelamento, só que instituições organizacionais, então a prática que eu tendo a fazer: é um nivelamento, tirar dúvidas básicas, para que não incorram erros graves na situação. É que a gente possa ter o vínculo e uma troca de informações ao longo do período, para eles aperfeiçoarem e entenderem também que erros são comuns e aonde buscar ajuda é mais importante em si do que acertar de primeira.

9. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Eu gosto de dividir em duas partes, eu concordo que elas são mais eficazes quando estão tem garantido o mínimo de aprendizado de algumas práticas. Eu falaria como se fosse híbrido o sistema: eu passaria por um primeiro nivelamento e daí sim aumentaria a complexidade dos casos da aplicação, mas garantiria que sim: são mais eficazes, e tem melhores resultados, mais rápidos e garantir que o aprendizado está sendo bem feito.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

R. A grande coisa que eu vejo é o desenvolvimento de autonomia desse aluno, eu vejo que ele começa a demonstrar, claro as outras fragilidades, suas insegurança no primeiro momento, e com as tutorias e supervisões ele começa a identificar as suas fortalezas e conseguir tomar decisões de modo independente. Basicamente ele confere na tutoria se fez do caminho certo, ou se equivocou e para onde ele vai caso se que equivoque; e entender também que alguns erros são possíveis, mas erros com menos gravidade, justamente vão ocorrer, vai ocorrer mas vão ocorrer menos, não serão erros de alta gravidade, alta complexidade, mas erros remediáveis justamente porque tem uma base sustentável. Entender isso também. Que pode acontecer.

11. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Eu até encontro, mas geralmente estão voltadas as normativas institucionais. Olha, a cobrança de nota tem que ser assim, eu tenho que ter tantos documentos

comprobatórios para demonstrar ou indicaram ao MEC, alguma outra instituição. Então isso acaba limitando às vezes um sistema ratificado de avaliação, eu posso programar, por exemplo, durante uma semana, várias pequenas avaliações garantindo que o indivíduo saiba, e ao final de um tempo, de um mês dois meses, reconferir. Claro com proporções diferentes de notação, então, às vezes eu sinto uma dificuldade aí, mas não inviabiliza eu conseguir, sei lá, dar um parabéns, alguma outra coisa que é uma compensação. Vamos colocar assim, mas não de nota, né? Fica até difícil que no dia, na hora da prova, vou colocar assim, às vezes ele passa por uma situação, e acontece, aí, a nota vai lá embaixo. Mas ele tem um conhecimento necessário, se não fosse a condição do dia ele teria um bom desempenho.

12. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Hoje em dia eu tenho utilizado até menos, a única base que eu tenho utilizado é data show demonstração de algum vídeo, mas eventualmente eu estimo os meus alunos a buscarem essas informações e exemplos em vídeos e artigos, para eles trazerem e apresentarem ou compartilharem aos com os outros às vezes palestras virtuais, às vezes alguma outra coisa, para eles também entenderem que podem pesquisar podem contribuir, às vezes até ajudando o professor a ver o que tá de atual sobre o assunto. Inclusive aconteceu agora que o pessoal que me passou o CID 11, antes mesmo de eu pegar, me compartilharam. Então é interessante ver esse movimento, então, a prática tecnológica é basicamente em estimular a ir atrás, fazer exercícios ou fazer alguma coisa.

13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Acabei tendo sim, na época do mestrado a gente utilizava Moodle em 2010, lá na UnB, então foi um primeiro começo, aplicar um pequeno introdução a essa metodologia ativa utilizavam para basicamente duas disciplinas na época. E depois dela, tô usando a da Unifan, mas não tem, teve o MOODLE na PUC, Quando eu trabalhei. São as plataformas básicas que eu fazendo programação para as aulas e programação das atividades e tal.

14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino

presencial ou não presencial? Justifique

R. Eu acredito que elas são mais facilmente no presencial, a gente pode inclusive treinar com ele as posturas utilizadas no seu ensino presencial, apesar de ter práticas possíveis não presencial, mas no ensino presencial viabiliza, inclusive adapta, esse indivíduo como se portar na prática profissional, como como falar na prática profissional, não só digitar ou ter um aquele pequeno momento de... vamos dizer... eu vou colocar bem entre aspas... de “lucidez” ao falar sobre o caso sobre a prática. No modo geral, em escutar o colega, em argumentar, em conseguir organizar o pensamento de modo rápido para comunicar aquele caso, aquela queixa, resolução.

15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. A meu ver e através das experiências, o trabalho colaborativo ele, a primeiro grande coisa, ele demonstra as empatias ou as percepções diferentes do mesmo fato; a pessoa consegue sentir ou perceber como o outro percebe, entender quais os vieses que podem estar afetando as suas interpretações, a primeira grande coisa que eu vejo é essa. E vendo esses vieses, observa também que as pessoas ficam menos rígidas em mudança e elas conseguem se adaptar e até mesmo aceitar que ela pode estar equivocada ou não ter considerado um fator importante para a tomada de decisão. Aí, no caso, o senhor tá falando com relação aos seus alunos? De modo geral sim. Existe trabalho colaborativo dentro do curso de psicologia entre os professores? Sim, a gente se soma e se sonda constantemente. Vou colocar aqui um exemplo, de um evento: estamos fazendo um evento de Psicologia, qual o tema que tá em voga? Vocês estão vendo uma coisa, tem algum contato? O que é importante? Quais as demandas que estão tendo dos alunos para a gente? Quem tem maior disponibilidade? Quem é o professor que está mais habilitado a falar sobre isso? Então a gente colabora para melhorar aquela demanda que a gente identificou.

16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. Além da parte de conteúdo, claro que é imprescindível, mas manejo de turmas, manejo de pessoas, oratória, um estabelecimento do que eu chamo de habilidades sociais, de entender e acolher quando não for uma... uma situação desconfortável para o aluno, adaptar-se, ser rígido se for necessário, conseguir na verdade fazer uma

leitura do momento e aplicar de modo proporcional aquela ação .

17. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

R. A formação pedagógica ainda para docentes eu vejo na sua grande maioria como conceito de palestra né! Aula expositiva, expus para você aprender a partir do que você tem experiência de absorção. Colocar assim! Ainda não vejo, não tenho conhecimento de grandes personalizações, digamos assim, de como atuar em sala de aula, o que fazer? Quais as adaptações são possíveis? Se não tem recurso, como eu adapto para dar o mesmo conteúdo? Gosto muito desse termo, adaptação. Inclusive, voltando só ao mestrado, foi uma coisa interessante que eu lembro na época, eu queria usar datashow, mas não se tinha tantos datashow, e uma pessoa falou: não você vai fazer esse semestre inteiro no estágio em docência só com giz e quadro para você, se não tiver o recurso, você tem que saber também falar sem um recurso audiovisual. E eu achei muito legal isso assim porque foi uma particularidade dele, outros professores não faziam mesmo. Na graduação fui atrás de iniciação científica, de monitorias, eu fiz muitos investimentos particulares. Até tinha esse tempo para fazer, mas no mestrado foi quando eu entendi, ou me ensinaram algumas coisas relacionadas à docência. Na graduação não tinha um compromisso, mas eu aprendi a estudar e ensinar o outro com as monitorias, eu tinha falado conteúdo de um jeito que soubesse. Investimento individual, não era estimulado.

18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. Eu sempre acho que é legal ter um momento de escuta, um momento de reuniões, vamos dizer, de levantamento das percepções dos docentes, enquanto o que está acontecendo na sala de aula, enquanto a percepção da instituição, para fazer um levantamento e intervir naquilo que tá acontecendo. Eventualmente temos particularidades de alguns semestres, em outros não né? Estamos ainda no momento pandêmico de adaptações, já passamos agora um mês da primeira do primeiro do retorno presencial, 100%, com máscara tal, beleza, um levantamento de como tá sendo? O que tá acontecendo? Particularidades da sua aula, na outra? Para a gente se adaptar, a gente se reorganizar. Eu acho que isso é sempre válido fazer esses levantamentos periódicos, ainda mais agora porque o ritmo mudou, a gente está

readaptando a nova realidade. Tendo essas informações, sim, um acolhimento de uma diretoria adequada, uma como é que eu vou falar? Um aconselhamento, não, é... um aconselhamento de modo mais adequado, de alguém focado em estabelecer bons vínculos de aprendizagem, adaptáveis a cada curso, e aí entra aquele negócio da personalização, né? Não dos alunos, mas dos cursos. Porque alguns cursos têm demandas específicas e possibilidades específicas e nivelar tudo, colocando aqui a saúde como o mesmo parâmetro, às vezes não funciona, porque a particularidade da farmácia é uma, da Fisio é outra, e todos eles têm os mesmos critérios avaliativos formativos de recurso pode não ser, podem não proporcionar o potencial máximo daquele aluno e daquele professor em sua prática. Eu vejo o coordenador em si super preocupado, engajado a entender seus professores, não é uma rotina frequente no sentido de todo dia, mas semanalmente tenta entrar em contato, fazer o levantamento e pegar as informações. E aí entra outra coisa, eu sou membro do NDE também. Então eu acabo participando dessas tomadas de decisão, olha identificamos essa dificuldade E às vezes quando chega a mim, eu repasso ao coordenador E às vezes até a diretoria, se for o caso a gente fazer uma intervenção. Mas como tudo existem limitações, somos uma instituição de ensino superior, né, que tem fins lucrativos, mas mantendo a Excelência em educação, para o próprio aluno sair dali, formamos a primeira turma, estamos até orgulhosos que deu tudo certo, que eles estão boa parte dele sendo bons profissionais aí já.

PROFESSOR 2

I - Perfil do entrevistado

- 1- **Sexo:** Masculino
- 2- **Idade:** 27
- 3- **Formação acadêmica:** eu sou graduado em psicologia tenho residência infectologia sou especialista em gênero sexualidade e sou Mestrando em Psicologia Clínica na UnB
- 4- **Anos de docência no ensino superior?** No ensino superior vai completar um ano;
- 5- **Anos de docência nesta instituição de ensino superior?** Eu comecei na UNIFAN já

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6- Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece.

R. Ótimo o que eu entendo por metodologia Ativa é tudo aquilo que extrapola esse conceito mais tradicional de educação. Onde existe um professor que está fazendo a sua exposição da disciplina e um aluno enquanto um ser passivo nesse processo de ensino aprendido. Então a metodologia ativa exatamente fazer a diferença para esse processo de ensino-aprendizagem utilizando de algumas outras técnicas, algumas outras estratégias. Hoje em dia uma das que é mais conhecida acaba sendo recursos de mídia mesmo, então a gente já faz uma aula usando projetor, usando notebook, trazer essas questões áudio visuais, então intercalar vídeos. Nas minhas aulas, por exemplo, de clínica eu gosto de colocar séries que reflitam que retrata em casos clínicos de fato, além da gente também sair um pouco dessa figura do professor como um lugar de saber completo na questão da sala de aula. Então você pode estabelecer algumas outras dinâmicas mesmo, onde, por exemplo, se faça um trabalho de grupo ou então o aluno vai apresentar a certa coisa na aula, nessa disciplina do oitavo período mesmo de clínica é ...tem uma certa dinâmica onde os meus alunos preparam os slides da aula e eu apresento com base nos slides dele, então entendo que também é uma forma diferente da aula ser feita e também trazer o aluno de uma maneira diferente para esse contexto da sala de aula.

7- Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.

R. Isso que eu já falei um pouco.

8- Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Eu acho que principalmente isso algo visível também por conta do momento que a Unifan tá vivendo; eu acho que a gente tá nesse processo ainda de otimização do ensino superior; a forma como ensina estabelecido para focar de fato no aluno; algo que eu percebo lá mesmo é que eles têm um ambiente especializado em alunos que têm algum tipo de dificuldade de aprendizado. Então

isso é um dos fatores e quando a gente trabalha no tripé de ensino pesquisa e extensão isso também é uma forma de focar no aluno porque eu tô preparando ele para o mercado de trabalho para que aquilo que ele aprende na universidade possa também transcrito na comunidade; esse serviço, esse ensino, ele tem que aparecer na comunidade. Então, isso é algo que tá sendo feito lá na Unifan, é algo que já existia na minha universidade de Formação que foi na PUC. Então, quando você estabelece essas questões é uma forma, como se trabalha em iniciação científica também é outra forma, que acontece na UNIFAN também. De forma geral, da instituição onde eu trabalhei, eu acho que existia sim essa preocupação com o aluno em metodologias diferentes e eu percebo que está ocorrendo agora na UNIFAN, porque tem essa preocupação, porque tá ocorrendo agora a mudança na grade do próprio curso de psicologia. Então, temos disciplinas que são exclusivas para projeto de extensão, que era algo que não tinha, então, ainda tem muita coisa que tem precisa ser feita assim, mas eu acho que tá acontecendo essa transformação. Existem algumas limitações também porque eu tenho que estabelecer metodologias ativas para que esse aluno ele tenha o seu melhor desempenho ali dentro da universidade, só que a gente trabalha também para uma questão mercadológica, como é que eu vou fazer 60, 40, 30 metodologias distintas? Então, infelizmente a gente tem aquele aluno que você percebe que ele tem uma maior dificuldade, mas que dentro desse modelo de educação que a gente tem, ainda é muito difícil pensar em algo que seja separado, individual assim só para ele. Ele é feito por uma professora do próprio curso de psicologia. Ela trabalha na psicologia, só que se eu não me engano. Ela é formada em letras também, eu esqueci o nome dela e ela atua nesse lugar específico para todos os alunos da universidade, pelo que eu tenho conhecimento, mas é um lugar de fato para o aluno que tem algum tipo de dificuldade de no processo de ensino aprendido e como ela é da letras, a gente sabe como é que a educação no país e às vezes a gente recebe alunos que têm dificuldade de fato, interpretação, leitura e escrita e ela também auxilia nesse processo. Eu acho que talvez o Vinícius consiga explicar um pouco melhor sobre isso. Acho que também assim pode ser algo mais recente porque eu sou novo, né na UNIFAN, mas também é uma comunicação um pouco superficial; tanto que eu sei disso porque tem essa reuniões de colegiado, mas se eu precisar é, por exemplo, encaminhar um aluno para lá, eu não sei muito bem como é que eu faço isso, então realmente tem alguns entraves nessa questão.

9- De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Por quê?

R. Essa é uma questão tão difícil de responder porque ela bate assim diretamente com a minha vivência. Sempre quando eu falo de metodologias e formas de ensino, sempre cai na questão que, a educação bancária como a gente chama, ela sempre funciona muito bem para mim, então o tipo de Formação que eu tive foi tranquilo, só que eu sou um sujeito, né, dentro do mundo, e para nem todo mundo vai funcionar. Eu acho que assim essas metodologias ativas, elas são importantes, ela tem resultados, mas até o próprio aluno assimilar isso ainda tem algumas questões porque, se você coloca o aluno para estabelecer algumas atividades que fogem desse modelo onde meu professor tá expondo um conteúdo, ele vai falar que você não tá trabalhando, que você está com preguiça de dar aula. Então acho que elas são muito válidas, mas por esse próprio sistema educacional que a gente tem constituído aí de séculos, né? Ainda é muito difícil colocar em prática, para o próprio aluno também, então tem essas questões que esbarram no Professor, eu sou uma pessoa relativamente jovem, né? Eu tenho 27 anos, mas pega uma pessoa mais velha que a vida toda deu aula ali só falando e o aluno só ouvindo, talvez tenha algumas dificuldades maiores. E o próprio aluno também, porque o aluno que vem dessa educação, ele aprendeu que a aula tem que ser um professor falando e ele ali, se fugir disso tem alguma coisa errada porque existem sim, né? Escolas modelo que a gente ama vygostkianas, mas assim, quem tem dinheiro? Quem tem acesso a isso?

10- Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

R. Eu acho que o que eu percebo é principalmente pelo foco atencional mesmo, na medida em que você traz esses avanços, quando a gente tá falando hoje da globalização, e de fato a tecnologia invadiu tudo, quando você traz isso você chama atenção dele. Então, hoje em dia a gente tem como estratégia, por exemplo, as respostas que vão aparecer no quadro o aluno respondendo pelo celular, dentro da própria sala de aula, então isso acaba chamando atenção. Mas tudo é um desafio muito grande porque a gente viveu pandemia e virou tudo online, e o que aconteceu: um declínio no processo de ensino-aprendizado; gente que não dá conta de aprender pelo celular, por exemplo, pelo computador, então a gente ainda

tá buscando esse meio termo de o quanto eu tenho que trazer para tecnologia? O quanto eu tenho que mudar a forma como ensina acontece? E de fato a gente carece de estudos que avaliem de fato o que tá acontecendo, o que que tem de bom? O que que tá sendo de malefício? E onde é que tá um meio termo, assim, o que que eu preciso inserir de novo? Mas o que que eu tenho que manter do tradicional? Para que eu possa manter funcionando também? Para que eu possa favorecer o processo ensino- aprendizagem.

11- Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos?

Justifique

R. Sim, acho que é por isso que eu já respondi, né? Quando você traz uma metodologia que é muito diferente dessa normativa, os próprios alunos vão reclamar também. E aí é curioso, né? Parece até meio paradoxal, porque os alunos cobram muito, “ ai vamos fazer uma coisa diferente!” E aí quando você traz algo diferente: “não, vamos voltar ao tradicional!” Então não tem como agradar todos né? A gente vai sempre focar nesse processo ensino e aprendizagem. Mas como eu disse, na questão do capitalismo dificulta que a gente faça isso de uma maneira bem feita porque a gente tem que pensar em questões que sejam universais, tem que funcionar para todo mundo dentro de uma sala de aula, então, a gente esbarra nessa questão histórica, porque a vida toda a gente aprendeu dessa forma. Então como é que muda de uma hora para outra? A gente esbarra também na questão mercadológica do ensino. Então é desafio.

12- Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Sim, eu acho que o principal acaba sendo o projetor, né, questão audiovisual que a gente fala; é trazer filmes, trazer pedaços de séries também, trazer algumas músicas. Então, acho que principalmente essa parte mais tecnológica, eu busco trazer porque auxilia bastante, assim, nessa correlação entre teoria e prática, que às vezes é um pouco difícil de ficar clara.

13- Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Não tive informação nenhuma delas. Felizmente eu sou um pouco mais jovem. Então acho que eu cresci com um desenvolvimento dessas tecnologias, então isso

fez parte do meu crescimento, assim, não sei se sou meio arrogante...rs... hoje em dia eu já me considero velho, essas questões digitais, mas eu cresci assim pelo menos no básico de pegar um projetor conectar e etc .

14- Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Difícil essa pergunta porque o próprio ensino não presencial, ele já é uma forma de metodologia ativa. Então, depende, porque..Não. Eu acredito que não presencial porque quando se tá ali, na relação pessoal pessoa, você aumenta as possibilidades de atuações, então a gente pode fazer um grupo, a gente pode fazer algo, vamos nos reunir em tal lugar... então isso aumenta as possibilidades. Se você tá no virtual, tudo é você e um celular, então acredito que é no presencial .

15- De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Em que sentido colaborativo tá nessa pergunta? O colaborativo entre os professores. Ah sim, acho que é fundamental, né? Porque se um professor só estabelece uma metodologia ativa ele fica sendo como o anormal, diferente ali, e o que vai causar maiores estranheza; agora quando eles conseguem estabelecer, por exemplo, numa reunião de colegiado: “ todos os professores vão fazer uma metodologia ativa específica!” isso já vai trazendo uma maior familiaridade, né, entre os alunos e entre os próprios professores porque, se a gente já fez e deu certo, então vamos extrapolar? Vamos pensar em fazer uma outra a partir de agora? Então acho que é fundamental.

16- Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. Quais as necessidades de uma formação pedagógica.... Difícil responder isso também! Acho que assim, formação pedagógica....Não sei o que ele precisa assim, né para ser um bom docente? Eu acho que existe uma grade específica que a gente já tem, voltada a estudo de metodologia de ensino, práticas pedagógicas voltadas para o ensino superior. "No seu curso teve?" Não, no meu curso eu não tive, eu sou de uma grade da PUC que era só de bacharelado, só que no final da minha graduação essa grade já mudou, atualmente a grade da PUC é bacharelado e licenciatura. Então eu não tive acesso a isso. Contudo, eu também acho que não seja exclusivo, não é só assim que você vai aprender essas metodologias, por exemplo, então, uma das possibilidades é no próprio mestrado, porque no

mestrado você vai ter acesso a isso. E ...não sei tenho algumas habilidades e competências que às vezes são próprias do sujeito e que se assemelham ou que se enquadram a esse contexto específico. Então existem habilidades que são mais formais, mas tem alguns aspectos informais que eu considero importante também. Não à toa, você pode ter, por exemplo, um doutorando, mas se você coloca ele numa sala de aula, ele não consegue transmitir o conhecimento. Então às vezes tem algumas habilidades e competências que são exterior a esse contexto, esse âmbito acadêmico que são importantes para se formar um bom docente, entre outras. Na UNIFAN não vi nenhuma disciplina específica que abarque essa questão de licenciatura.

17- Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

R. Outra coisa fundamental e que na verdade explica né, porque a gente tem tanta dificuldade de trabalhar com metodologias ativas, é porque a gente não viu nenhuma na nossa formação. Então isso é meio Autoexplicativo. Eu tive acesso durante a minha graduação com uma disciplina, que era Social 3, onde o professor trabalhou com algumas metodologias ativas, assim, que foi que foram interessantes, assim, a gente teve acesso a algumas próprias teorias que eram bem diferentes, por exemplo, esquizoanálise, ou então teoria Queer, e como é que essas metodologias trabalham, por exemplo, então eu tive isso, e isso foi importante porque quando eu fiz residência, na residência a gente não trabalha tendo um professor com aula expositiva, os próprios residentes têm que encontrar os palestrantes, os próprios residentes organizam os eixos temático, então era totalmente diferente do que eu tava acostumado. E foi muito importante, muito interessante. Eu lembro, na época da residência, de ouvir esse comentário: aos nossos doutores, eles são preguiçosos, eles não querem (...?) que coloquem em cima da gente. Então é muito importante a gente trazer isso, não só para graduação, mas acho que para própria formação pedagógica do sujeito. Assim, desde uma Educação Básica. “A sua residência era da PUC? Qual que é? Faz parte do curso na PUC?” Não, eu fiz um... quando você termina, é igual residência médica, a gente tem a residência multiprofissional. Então fiz um processo seletivo e foi para o HDT fazer a residência infectologia então.

18- Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. A direção do curso seria o meu coordenador? “Sim, também, você também pode pensar no nível de uma direção maior também.” Sinceramente, o nível de direção maior eu nunca tive contato até hoje, então basicamente desconheço, mas assim, um contato mais próximo que eu tenho é do meu coordenador, e eu acho a coordenação do curso de psicologia bastante preocupada com essa questão. Não sei se a gente pode falar isso, mas, eu percebo um viés que é muito mercadológico também, por exemplo, a gente tá falando de uma instituição que é de ensino privado. Então eu preciso dos alunos pagando a universidade para que aconteça tudo, então esse aluno que tem dificuldade, a instituição privada, ela vai ter um olhar maior e criar ferramentas para que ele aprenda, porque se ele não aprende ele reprova, se ele reprova ele abandona o curso não entra grana na universidade. A diferença da universidade pública, que se o aluno não passa, problema, problema dele. Então, eu percebo que isso é um aspecto positivo, eu só não sei se pelos motivos certos, eu acho que é essa questão assim, que eu ficava. Não, no meu curso eu não tive, eu sou o... Mas é uma coordenação bastante preocupada assim com a integração desses alunos e estabelecer novas metodologias, para que todos consigam ter um desempenho esperado, assim, no curso.

PROFESSOR 3

I Perfil do entrevistado

1. **Sexo:** feminino
2. **Idade:** 29
3. **Formação acadêmica:** Graduação em Psicologia
4. **Anos de docência no ensino superior:** 6 anos
5. **Anos de docência nessa instituição de ensino superior:** 4 anos

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece.**

R. Eu entendo que são metodologias que facilitam né, essa atividade mesmo do aluno onde ele não fique aqui no sentido de somente receber aquele conteúdo mas de participar, de desenvolver, de fazer parte junto com o professor. Eu vejo a

metodologia ativa como uma relação onde ambos né? Vão construir algo a partir daquele conteúdo, a partir daquele tema. Então isso é que eu entendo sobre o que eu utilizo em sala de aula de metodologias ativas né, utilizo muito a questão das rodas de diálogo né; muito também do trabalho casos clínico; então os casos clínicos dos meus estagiários levo pra sala de aula e a gente discute, tendo o aluno como terapeuta daquele caso e aí e aí a relação também com a teoria, a questão do seminários, né também que eles que eles fazem... aí tinha uma outra coisa é... Eu esqueci o nome, mas que usa a até algum aplicativo, sabe? Quando ele sai aquelas perguntas, então eu faço um banco de perguntas e aí na sala de aula, eu mando; porque eles são mais tecnológicos hoje estão tem acesso à internet, eles gostam muito disso. Tipo um gamer sabe? Na sala, então também é bem bacana, eu fiz isso um semestre foi muito legal aí veio a pandemia e deu esfriada, né? Porque aí eu tava muito online as coisas online ainda não dá mais certo não agora pretendo retornar, mas são essas ...

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.

R. Então, sobre as políticas públicas, né, assim, eu acredito que os alunos por meio do próprio desenvolvimento cultural, eles chegam aqui na universidade com a defasagem grande, né? Então o curso tem uma matriz muito bacana. Inclusive ela foi eh, modificada agora né? Tentando fechar alguns buracos, né? Que existiam na matriz antiga que eu achei que ficou muito boa, inclusive. E aí sobre essa questão, olhando para essa vivência dos alunos, a faculdade tenta suprir de alguma maneira; é um curso muito amplo, né? Então abarcar tudo também eu vejo que é uma dificuldade. Mas que eles conseguiram acho que nessa Matriz. E aí com esse currículo tem mais questões práticas, né mais sobrevivência do aluno tanto nas áreas, né, nas organizações nas escolas dos hospitais, né. Nos Caps, no Hospital Psiquiátrico. Então isso é muito bacana que eu acho que de alguma maneira ajuda auxilia muitos alunos Ok?

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Eu mais utilizo são a questão mesmo das rodas de diálogo, né? Onde o aluno pergunta, que eles fazem as leituras e aqui eu fico mais como facilitador. Então eu começo a aula não com a exposição, mas eu fico mais com uma facilitadora e a partir dessas dúvidas a gente vai destrinchando todo o conteúdo. Isso aqui é a mais básica para mim.

9. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Por quê?

R. Sim... porque o aluno precisa fazer naquele momento...nas metodologias antigas, tradicionais, era muito so na hora da prova que o aluno sabia o conteúdo que a gente estava dando já dois meses; nas metodologias ativas, eles precisam participar, eles precisam fazer algo, se movimentar. Então, nesse movimento ele já tem um engajamento muito maior.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

R. Muito a questão da autonomia, nos primeiros períodos, eles não vem muito que as autonomia, então eles acabam criando essa autonomia, uma Independência, de alguma maneira; a questão também da abertura, sabe assim, para pensar mesmo ... Sair da caixinha, porque sai daquele discurso formado e começar a questionar, não só que as questões do conteúdo, mas na vida né ainda mais no contexto de Psicologia. Então acho que isso amplia a cabeça deles para começarem a indagar questões da sociedade mesmo que é bem importante.

11. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. De alguns alunos sim, porque é mais difícil, né? Eu preciso que eles façam e eles são muito acostumados de vir aqui e receber somente. Eles acreditam que, principalmente no primeiro momento que eles não têm essa vivência. É difícil sair daquele automático no sentido? Ah não, mas então a senhora não vai dar aula, né? Quando se eu não tivesse dando aula não né? A troca e o que vocês vão receber a partir do que você já traz é muito maior do que o crescimento disso, néé muito mais amplo... mas no primeiro momento, com alguns alunos que não tem o costume porque tem problema de leitura é uma barreira.

12. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Eu utilizei em um semestre, eu não vou lembrar o nome do aplicativo, depois eu posso dar uma olhada e te enviar, mas é um aplicativo de perguntas e respostas onde já posta no momento; a dizer se o aluno acertou ou se ele não acertou então eu trazia o QR code, eles apontavam e aí eles faziam e saia a resposta na hora, então eles ficavam muito empolgados em querer acertar né? Então antes de responder eles

precisava ter acesso aquele conteúdo, foi bem bacana.

13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Nós tivemos uma oficina aqui na instituição, foi até com coordenador de medicina que ele deu para nós, que ele deu muitas possibilidades, né de aplicativos de de possibilidades de como a gente poderia, trabalhar nós tivemos essa...que eu participei, né? Acho que é isso, você teve qual, né? Não lembro o nome, mas foi uma oficina aqui para todos os professores de todos os cursos de toda a faculdade toda faculdade.

14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. No online eu não utilizei porque na minha perspectiva eu ficava com medo de ficar muito só ali naquela...(?), porque as atividades serem por ali, apesar de ser a metodologia ativa, né de colocar ele pra...eu não considerava. Olha só né? Não tinha me dado conta disso, mas eu não considerava...então não sei falar de como eu como seria no online, mas no presencial acha que foi bem bacana.

15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Acredito que com essa autonomia, né? Porque o aluno autônomo ele tem capacidade de trazer mais questionamento de aprender e de até mesmo de fazer com que nós professores, né? Sigamos ali aquele barco, não fique também né meio que parado, então, a gente também é obrigado a pesquisar mais ou fazer mais também por aquela turma.

16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. Eu acredito que é uma questão de oratória, precisa, porque tem muitas pessoas que têm muito conteúdo, mas na hora de passar mesmo não consegue, é uma coisa que eu escuto dos alunos; uma formação também das metodologias ativas, eu acho que hoje um dia é algo imprescindível, principalmente porque os alunos eles estão mais conectados, eles querem alguns né? Então a gente precisa corresponder e também a interdisciplinaridade sabe, porque não dá pra gente ficar com aquela patotinha ali não, tem que articular.

17. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. Eu acredito que a formação em metodologias ativas facilita, por exemplo, desde quando eu iniciei o ensino em docência já se fala em metodologias ativas, mas ainda não era obrigatório e nem... sabe ... não tinha reuniões, não tinha essas discussões, a gente ouvia falar que a gente precisava fazer mas no primeiro momento, lá no primeiro ano mesmo, a gente não sabia o que era isso, então, ter essa informação eu acredito que ampliaria no sentido de dar possibilidades para o professor, sabe, mas que na minha perspectiva a gente foi aprendendo...

18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. Eu acho que a abertura pelo diálogo também sabe, que eles têm como os alunos é uma coisa bem bacana, né de escuta mesmo ativa, e de escutar e de colocar realmente em prática sabe, de poder desenvolver. Eu acho que isso é um ponto bem bacana... a questão da qualidade mesmo... de uma exigência sabe ... tanto de... Não é de rigidez, mas eu falo assim de padronizações, de padronizações, por exemplo do modelo eh... de ensino, de plano de aula, entendeu? Uma prova, de exigir algumas coisas no modelo ENADE. Eu acho que sim, faz uma diferença, entendeu? Porque para não ficar também tudo muito solto, cara. Você vai fazer da sua cabeça, sem ser essa padronização eu acho que fica muito solto. E aí nós temos, além desse pedido, nós temos ajuda para isso, né? Então assim tem uma contribuição, então a gente tem reuniões, tipo assim, como nós padronizar isso? Você tem alguma ideia? Então tem essa abertura. Eu acho que aqui é o ponto principal.

PROFESSORA 4

1. **sexo:** Feminino
2. **Idade:** 33 anos
3. **formação acadêmica:** Psicóloga (graduação)
4. **anos de docência no ensino superior:** três anos
5. **anos de docência nesta IES:** dois anos

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece.?**

R. Então é o que eu compreendo como sendo metodologia é aquilo que o professor usa como instrumento como recurso para transmitir um conteúdo, é uma mensagem para os alunos, conheço de metodologias a metodologia ativa, né? Que é a que envolve aquela sala de aula invertida, já usei várias vezes as metodologias que impulsionam o desenvolvimento do discente no sentido de mais proatividade, né, que tá dentro dessas metodologias ativas, e tem e a outra que eu conheço que é a metodologia tradicional de ensino, né? Onde o professor ele tem um conteúdo específico e repassa esse conteúdo, mas ele é como se fosse um Porta Voz. Que não necessita tanto de uma postura discente ativa no processo. São as duas que conheço.

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.

R. Então, aqui né, na psicologia, os trabalhos, eles são voltados com a prática curricular de extensão onde o discente tem a possibilidade de interrelacionar o conteúdo teórico com a prática curricular ... então a gente volta muito o aluno para esse contexto da profissão, da inserção no mundo do trabalho, concepções de mercado, entrevista com psicólogos que atuam na área, especialmente nessa primeira disciplina que é psicologia ciência e profissão, onde a gente faz perspectiva histórica da Psicologia mas privilegia as áreas de atuação em psicologia é a gente trabalha muito com essa possibilidade de voltar a conexão do conteúdo teórico com as possibilidades de prática. Antes dessa nova grade, né? Porque agora a gente tem uma nova resolução do MEC que postula que o curso de psicologia devem intercalar disciplinas teóricas com práticas curriculares de extensão, mas antes disso, nessas disciplinas que eu atuo, especialmente por serem disciplinas que conversam sobre áreas de atuação profissional em psicologia, eu buscava esses projetos por exemplo de intervenção, onde o aluno tivesse contato com uma realidade da prática profissional, mas também com aspecto teórico da disciplina. Acho que assim, de forma breve, são essas os recursos que pensando na política educacional na grade do curso...

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Então, além da metodologia tradicional que eu acho que todo...que condiciona os nossos alunos a se sentirem mais confortáveis com essas metodologias... eu uso né? Eu sempre faço o convite...aí vem com as metodologias ativas, né a sala de aula invertida, seminários, apresentações que é articulam a teoria com temas atuais pra gente poder fazer reflexão, discussão de textos e debates. Então eu sempre... eu

íntegro. Eu acho que o professor tem um desafio muito grande de romper, eu acho que na verdade nem seria romper com a metodologia tradicional, mas convidar os alunos a experimentar em outras formas e a esse cronograma elaboração de aulas para que eles sintam confortáveis também nas metodologias ativas; eu percebo que existe uma...esse convite é feito é às vezes por não terem contato com isso na no processo, e eles estranham muito então, eu faço sempre em forma de convites, para que isso estejam mais leve possível e eles entendam os benefícios que tem. Então é um convite para que os discentes experimentem também em outras possibilidades, outras metodologias, né? A gente sabe que a metodologia tradicional é muito usada no contexto de ensino. E aí é difícil romper ...

9. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Percebo que ambas têm suas contribuições no processo formativo de aprendizagem porém eu acredito que as MA especialmente quando você faz uma interlocução da teoria com aspectos que fazem parte da vida, temas atuais ou possibilidades de integração com a prática profissional, o discente tem um aproveitamento melhor. Ele tem a possibilidade de enxergar para além de um conhecimento que é transmitido; é como eu percebo a metodologia tradicional, uma transmissão de uma informação de um conhecimento. Por isso que eu acredito no potencial que as metodologias apresentam, que ofertam no processo de aprendizagem.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

R. Melhorias... é difícil fazer esse convite num sistema de ensino que privilegia por muitas vezes a metodologia tradicional, porém, quando isso é apresentado para os discentes com cuidado e eles conseguem se envolver na possibilidade de trabalho com uma postura mais ativa, com produção de conhecimento, onde eles buscam também esse processo de conhecimento, eu estou trabalhando, por exemplo como competência a responsabilidade pelo processo formativo, a própria possibilidade de pensar na prática profissional, num recurso de buscar o diálogo entre teoria e prática, são possibilidades de melhora no processo de formação. Porém, o que eu consigo perceber é que isso tem que ser apresentado com cuidado. Quando é respeitando as potencialidades de cada aluno, de cada turma; quando é o processo de envolvimento com a disciplina, com a aprendizagem, é evidenciado até nos rendimentos, nas notas

que eles conseguem no decorrer do semestre.

11. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Eu acho que illustrei essa resposta em outras respostas que eu consegui fazer. A gente vem de um sistema de ensino que, de certo modo, privilegia a metodologia tradicional; os alunos na academia condicionados a aprenderem dessa maneira, o professor quem detém o conhecimento e transmite esse conhecimento, e quando eles são convidados a observarem no processo formativo de uma outra maneira, quando eles precisam assumir uma postura ativa, por exemplo, de pesquisa e discussão em sala de aula, quando eles trazem, ou quando é necessário que eles tragam conhecimento prévio daquela teoria, daquele assunto, para que a aula seja elaborada, para que aconteça essa aula, eu percebo uma certa resistência. Os alunos se sentem...he...saem um pouco da zona de conforto. Por isso que eu procuro apresentar essas possibilidades de mudança de forma cuidadosa, para que eles se sintam assustados e consigam, inclusive, usufruir dos benefícios. Porque quando o processo formativo se torna penoso, quando é apresentada essas novidades mas com tom maior de cobrança, por muitas vezes eu posso prejudicar até a aprendizagem pela falta de cuidado em cobrar essa mudança que muitas vezes eles não aprenderam assim. O que eu trago dentro desse... da apresentação da metodologia ativa é a possibilidade de aprenderem, mudando.. com essa mudança de postura fazerem a integração entre a teoria e o conhecimento prévio que eles já têm a respeito daquele assunto, o sentido desse novo conhecimento, enfim, acho que é isso...

12. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Sim, uso recursos tecnológicos, por exemplo projeção de vídeos ou imagens ou notícias que servem como disparador para debates, o texto não é recurso tecnológico, musica, acabo usando som...então é isso.

13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Então, o próprio programa do mestrado, no primeiro módulo que a gente faz no Brasil, MBA, nós discutimos em alguns encontros sobre as metodologias ativas, conversamos sobre isso...para além dessa formação que foi MBA em ciências da educação, o que eu busco fazer são formas de atualizar com vídeos, explicações, artigos e o próprio compartilhar de experiências entre os docentes.

14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Pela minha experiência, no ensino remoto eu tive muita resistência em usar as metodologias ativas, nós ficamos quase dois anos de aulas assíncronas eu tive muita resistência...de um modo geral...com relação a própria participação na aula e até as possibilidades de convites para os alunos participarem era mais difícil...não tinha muita adesão...então eu acredito que o contexto presencial favorece muito...essa troca, o envolvimento...mas eu acho que a gente tem que conversar melhor sobre isso...eu compartilhei a minha experiência..talvez ela não seja um indício para generalizar ou invalidar o uso das metodologias no ensino online, mas eu sinto bem mais confortável no ensino presencial.

15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Vc fala em que contexto esse trabalho colaborativo? Pelo que eu entendi entre docentes, em um compartilhar de experiências? Ah, sim...então, até falei na resposta anterior...esse compartilhar de experiências, de possibilidade de trocar informações entre a equipe...isso contribui muito. São possibilidades de ensinar, de dividir, de compartilhar, pra que os outros docentes, colegas, também possam usufruir de experiências positivas, então é uma prática que eu tenho no meu fazer profissional, não só na docência. Acredito que nenhuma profissão a gente constrói numa prática solitária, a gente precisa dessa troca de experiência, desse suporte, então eu acredito que contribui muito.

16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. Então, interessante essa pergunta...eu acredito que se você decide optar por uma carreira docente, vc precisa buscar um conhecimento que não faz, que não valida só a sua competência técnica, então, vc tem que extrapolar a sua formação, pra vc encontrar metodologias pedagógicas de ensino. E eu percebo que isso faz muita falta no ensino superior. Muitas vezes privilegiam a competência técnica, e a competência pedagógica é esquecida, e isso faz muita diferença no processo de ensino aprendizagem, nas possibilidades de valorizar o potencial de cada discente, né, e aí eu penso numa forma de observar o todo, uma sala de aula, mas valorizando o potencial de forma individual, então, é difícil, um trabalho penoso, mas que exige do docente, mas que tem resultados no processo de aprendizagem. Então assim...eu acho que na

docência ou a prática docente, tem que sempre te impulsionar a buscar esse diálogo com possibilidades pedagógicas de ensino com metodologias de ensino aprendizagem, sem contar com habilidades de relações interpessoais, por exemplo, para o manejo com os alunos, com conflitos que podem surgir no processo de ensino, enfim...acho que é isso...

17. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

R. Quando vc fala formação pedagógica, vc fala cursos relacionados a essa área, né? Eu acredito que a docência te impõe essa necessidade de conhecimento ou de uma formação continuada que não seja só no seu conhecimento técnico, naquilo que vc se dedicou anos pra construir em termos de profissionalismo, da sua decisão profissional, mas transita por outras área de conhecimento também. Então a formação em pedagogia ou cursos de formação auxiliam nesse processo de aprender novas metodologias de ensino e aprendizagem, contribuições dessas novas metodologias, enfim...

18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. Direção do curso...eu acredito que essa equipe de gestão que se prontifica a conduzir a formação em alguma instituição de ensino, deve contribuir não só para a formação continuada dos professores mas uma relação de proximidade, princípios que trabalhem relacionamento interpessoal professor e aluno...eh...possibilidades de ofertar oportunidades para os discentes terem uma postura proativa no processo de ensino aprendizagem e a gente pode indicar as monitorias, processos de pesquisa, são todos incentivos ou contribuições para que essas metodologias que prevêm essa postura ativa do discente pode contribuir. Para além disso, um bom relacionamento com a equipe docente, possibilidade de contribuir com a equipe docente no sentido dos professores terem autonomia na elaboração das metodologias...isso eu percebo muito aqui nesta IES que faz parte da minha experiência de atuação profissional.

PROFESSOR 5

I Perfil do entrevistado

1. **Sexo:** masculino
2. **Idade:** 30 anos
3. **Formação acadêmica:** psicologia tem especialização em processos educativos e mestrado em psicologia
4. **Anos de docência no ensino superior:** 3 anos
5. **Anos de docência nesta instituição de ensino superior:** 3 anos

II- Aplicação e concretizaçãodas metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece?**

R. Então, eu conheço de Formação generalista assim, né? Eu não sabia te dizer nenhuma mitologia específica assim, mas quando eu já tive algumas palestras assim a gente pensa nessa questão de o aluno como parte ativa do processo educativo, né? Que o professor queria situações e mecanismos para que o aluno a pessoa aprenda o conteúdo de forma ativa, participativa. Eu sempre penso em participação dos alunos de forma ativa.

7. **Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.**

R. Parece que a ideia a gente passa de uma formação assim, né contemporaneamente que o aluno ele é receptor de conteúdo para que o aluno consiga criar autonomia dentro da própria processo formativo, né? Acho que a ideia de toda a disciplina é construir isso; acho que a curricularização do processo de extensão também, acho que leva isso, né? Maior autonomia do aluno nessa, nesse diálogo entre prática e teoria, eu acho que é um processo que está em construção ainda assim, né? Tem aí romper com uma certa barreira até então de supremacia professor dentro sala de aula e um processo dialógico em que a gente valoriza aí a participação do aluno.

8. **Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.**

R. Eu sempre... as minhas.... eu sempre tento fazer metodologias de aula dialógica, né? Assim em que assim eu penso que os alunos e eu né... os professores, eles estão numa posição diferente, né? Um professor passou por um processo formativo que possui um certo conhecimento que o aluno não tem e a perspectiva fazer o aluno então aprender e construir esse conhecimento para si, né? Não só receber esse conhecimento, né? Então a minha perspectiva sempre apresentação de.. do conteúdo

com... incentivando a participação do aluno através de pensamento, de diálogo, de questões, né? Jogos entre eles também, para que fique de forma mais facilitada para essa construção individual e coletiva.

9. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Assim, tem uma questão que eu acho que depende, assim, tem disciplinas assim que eu penso que são muito ... muito ...a psicologia... muito carregada de teorias assim, tipo teoria de sistemas em psicologia 2 que é uma teoria que a gente apresenta psicanálise, em que o aluno ele tem que fazer um processo de leitura, de pensamento sabe assim, é claro que é eu acho assim, né? Há uma possibilidade dialógica assim, mas ela é pouco prática. Até a própria carga horária da disciplina não contempla a questões práticas para essa necessidade desse pensamento, dessa absorção da teoria. Então acho assim que disciplinas em que uma práxis, né? Essa relação prática e teoria mais acentuada, como psicologia do esporte, né os estágios, as psicologias nos locais de trabalho, como escolar, eu acho que isso é vantajoso, mas eu penso que há um momento também já de pensamento mesmo que é necessário. E aí eu não... assim ... acho que assim, que toda a participação ativa do aluno é vantajosa, né? Mas acho que tem que ter esse esse essa medida sabe mais teóricas, né de uma certa também momento do pensamento não só da ação.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

R. Eu acho que a principal característica que eu vejo vantagem, assim, É uma certa ideia de ... uma certa sensação do aluno de participação na construção do conhecimento, não fica, uma uma, um aluno como esse receptáculo passivo, né? Eles sentem participativos, né? Então conhecimento passa a ser algo formativo que faz parte da própria subjetividade do aluno e não algo externo que ele tem que decorar, que ele tem que introjetar de forma às vezes até desagradável, né? E aí isso vai fazendo parte de uma certa lógica interna.

11. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Eu acho que sim, eu acho que a principal dificuldade, e aí eu acho que assim... é uma questão dos outros professores também... é uma certa resistência ao próprio aluno, de... nesse processo de se retornar ativo, né? Porque é muito mais fácil para

eles às vezes né? Assim ... chegar ... receber um conhecimento já pronto. E aí há uma certa demanda para esse tipo de conhecimento e aí quando você envolve o aluno, ... a metodologia ativa tem que também envolver um trabalho do aluno, né? E quando você demanda esse desenvolvimento, esse trabalho eles tendem a recuar, a pedir esse retorno a uma metodologias mais tradicionais, então acho que a principal questão é essa assim uma certa resistência. Mesmo que depois ele gosta...

12. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Eu utilizo o sistema da faculdade, né? Para participação, recursos tecnológicas de audiovisual, né também, filmes palestras online, e acho que é isso, né?

13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Na minha formação acadêmica não eu tive um curso de formação na UNIFAN mesmo na preparação dos semestre 2020 e um ... Eu achei que o problema maior, assim, voltado para medicina e é conhecimento mais objetivo e para a gente o conhecimento não é tão objetivo assim. Acho que ficou um pouco difícil de pensar essa atualização. “Essa plataforma que o senhor teve formação é o próprio sistema da Universidade?” Foi uma reunião online, né? E um professor da Medicina, deu as orientações, uma inspirações, ele deu algumas questões... apresentou algumas ferramentas online de resposta de perguntas essas coisas né, mas eu não me lembro, quais foram.

14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Show... não presencial assim, eu acho que nessa questão mesmo da...como elas assim as ferramentas de interação, elas são muito digitais, né? E aí a gente teria que ter uma uma estrutura física no presencial, que muitas vezes não comporta essa interação com as ferramentas digitais assim e a própria ideia também, né? De que, dessa perspectiva de os alunos deslocarem para faculdade, o cansaço, torna eles mais resistentes ainda a ideia de uma metodologia ativa

15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Eu acho assim, todo o trabalho que a gente faz em relação, em questão pedagógica, a gente ter um diálogo entre os professores é muito importante para compartilhamento experiência para investigação de problemas, né, esse é um

problema específico da disciplina , é um problema geral , e a gente vai a partir disso conseguindo em conjunto resolver essas questões, né? E eu acho que entre os alunos eu vejo como ao mesmo tempo potente e não potente , porque parece, assim há uma certa ideia de que o trabalho colaborativo positivo, que eles constroem juntos, né entre eles, o conhecimento, mas ao mesmo tempo me incomoda, às vezes a ideia de reprodução de certas dinâmicas de grupais sabe, assim, que não se resolvem nessas dinâmicas colaborativas, então é sempre os mesmos grupos, né? Há sempre aqueles alunos que continuam excluídos assim, a gente tenta né? diminuir os grupos para que eles sejam incluídos. Mas eles sempre dão um jeito de... ou ninguém ou aquela pessoa nunca fala, nunca participa, né? Ela sempre leva... vai na...inerte, assim... Então acho essas questões que não se resolvem numa aula, né? Não posso resolver uma questão agrupar uma aula de teoria por exemplo. Então acho que essas questões colaborativas, elas são positivas. Elas também elas evidenciam dinâmicas que muitas vezes são problemáticas. Há um incentivo da Coordenação que a gente fazer essas questões colaborativas e na medida do possível a gente sempre tenta dialogar entre a gente para construir um conjunto, né? As disciplinas e aspectos formativos, a gente tem pouco tempo, às vezes, na medida do possível a gente tenta sim e há incentivo da coordenação.

16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. Essa é uma questão que eu acho que a resposta dela, né resolveria o problema porque a gente tem assim, né? O MEC tentando há muito tempo tentando resolver isso, né? Uma questão...eu sou formada em psicologia bacharelado e licenciatura, na época quando eu fiz era uma obrigação do curso oferecer. E aí eu tive disciplinas muito gerais assim, né, de outras licenciaturas, então por exemplo, eu tinha psicologia de desenvolvimento no curso de bacharelado, Piaget e Vygotsk e em psicologia da educação, Piaget e Vygotsk, então assim... e aí eu também dei já dei aula de psicologia da educação na UFG quando fui professor substituto e acho essa perspectivas de uma formação acadêmica assim... um pouco problemática assim, não sei se resolveria o problema. Eu não sei te responder, o que que será necessário assim, porque me parece que é parte de tantas questões, ...as questões pessoais, questões formativas, questões das instituições, né? Quer dizer um professor que tem condições de fazer um trabalho melhor, né? Tem mais condições materiais, claro estrutura razoável, ele tem mais condições pedagógicas do que um professor que

não tem, então passa para essas três instâncias: individuais, formativas e estruturais das instituições.

17. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

R. Assim é uma questão que me parece muito... muito, eu acho difícil assim...nas perspectivas, por exemplo, em que a gente tem uma, eu fui formado uma instituição pública, né? E atuo em uma instituição particular, ela é mais atenta a essas demandas de mercado. Então, as grades mais flutuantes, né? A gente tem várias grades sendo alteradas com muito mais frequência do que uma instituição pública, né? Que ela pensa muito mais na formação filosófica, epistemológica, né? E aí, eu falo modas, assim, mas assim é nesse sentido de que algo que surge, né? e se torna popular, elas são mais difíceis de entrar na instituição pública. Então veja assim, por exemplo, eu dei aula até 2021...2020 né, na Instituição pública, e na privada, eu vi é uma resistência muito maior assim na instituição pública, dessas formações mais...que tem essas características mais ativas,.. como o mercado exige mais né, ? Isso é mais presente.... Eu acho assim, a questão da educação, né assim nos problemas educacionais do nosso país eles são de muito tempo, né, assim, desde quando.... chegou no país, eu acho que as buscas para essa resolução, elas passam várias questões, são várias tentativas de soluções, eu acho que vamos alterando ao longo do tempo, né? Eu acho que essa construção de metodologia ativa é uma tentativa contemporânea de resolver esses problemas educacionais brasileiros, a partir de uma certa ideia de modificação dessa relação...., eu não sei se vai durar, que a gente ainda não tem efeito, né? Se a gente tá vendo...ainda não tem tempo histórico também para a gente perceber os efeitos, mas me parece que é algo mais de mercado é muito mais contemporâneo.

18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. Ela garante no mínimo assim, né? No mínimo de qualidade entre os docentes e os discentes, né? Para que isso aconteça assim, a gente está a gente tem o nosso processo de dar aula, se a gente ainda tem que enfrentar outras questões administrativas, burocráticas ou dinâmicas intra salas que não nos dizem respeito e são problemas para nossa própria aprendizagem, né? E eu vejo assim então essas questões que não são acadêmicas, da instituição, me parece que uma direção que consegue resolver isso e não deixa chegar no âmbito da sala de aula, fundamental

para que o aprendizado aconteça né? Porque senão os alunos ficam muito irritados. E aí você chega na própria na sala, né? A gente tem que lidar com questões que não nos dizem respeito. Eu acho assim, tem questões específicas que são reclamações Gerais que aí não cabem de fato a coordenação do curso resolver e às vezes interfere, mas, assim, por exemplo, quando a gente entrou no processo remoto, né? E aí uma reclamação que você tinha muito presente era a diminuição da mensalidade. E aí assim, né nosso coordenador não podia fazer nada com relação a isso. E aí se às vezes ficava uma discussão presente na sala, a gente também não podia resolver. Hoje, nem tanto assim, hoje a instituição resolve e não aparece não.

PROFESSOR 6

I – Perfil do entrevistado

1. **sexo:** feminino
2. **idade:** 43
3. **formação acadêmica:** (graduação) Psicologia, mestrado em educação.
4. **Quantos anos de docência no ensino superior:** Eu comecei primeiro na Pós em 2015. Na graduação foi em agosto do ano passado (2021)
5. **Anos de docência nesta IES?** Desde 2015

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece.?**
7. R. Bom, essa metodologia, eu não... já ouvi falar né? Mas o que eu entendo é eu proporcionado ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem que o aluno tenha condições de assumir o seu próprio processo de aprendizagem, que em vez do processo estar na minha mão, eu criar uma metodologia, né? Para que ele Assuma a própria responsabilidade frente a própria aprendizagem.
8. **Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e**

outros.

9. R. O mais difícil que eu penso primeiro em relacionar isso é o aluno entender isso. Entender que as disciplinas, elas não são não são caixinhas e as disciplinas uma se conectam a outras, né? E vão formando esse corpo teórico que vai subsidiar a atuação deles no futuro, então é fazer essa relação entre o currículo a política, a política que você coloca a política educacional, às vezes para mim que sou professora fica claro, mas tentar... porque isso não fica claro na sua aula que você tá dando... você tem que... isso entra de plano de fundo, e às vezes não às vezes o aluno demora a entender isso e eu fico me perguntando se ele entende no final das contas. Eu acho que tem uma contradição aí, que contradição é essa, o currículo e as políticas educacionais e essa metodologia é bacana, só que o aluno vem de um processo de aprendizagem e de um processo cognitivo que ele tá desencontrado, tá desencontrando, entendeu? Então, por exemplo, assim, a capacidade reflexiva do aluno, eu noto que às vezes está um pouco prejudicada, o tempo de atenção dele tá mais curto. Então assim, eu acho que tem uma... a gente tem boas metodologias, tem um bom currículo e tem uma boa política educacional, mas também de um outro lado a gente tem um aluno que está vindo de uma história, de um de um processo de escolarização e de uma... eu não sei... é de uma formatação cognitiva que às vezes chega para nós e a gente tem que tem que ajudar elaborar algumas competências cognitivas que ele ainda não não aprendeu, por exemplo fazer relação de uma coisa e outra, entender a questão da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade. Então eu acho que a gente está nesse conflito, sabe? Em ter boas teorias em ter um bom currículo, mas o jeito muitas vezes que o aluno vem aprendendo a estudar, que ele vem aprendendo a... o aluno chega com muitos atalhos, né? Então isso às vezes... você... às vezes a sua aula. Por exemplo, vou falar da minha aula, né? Às vezes eu gasto um tempo na minha aula desconstruindo esses atalhos e tentando fazer com que eles percebam esse papel ativo que eles precisam ter nesse processo.

10. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

11. R. A metodologia que eu mais utilizo é o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky que é não sei se você já ouviu falar de Vygotsky, que é um teórico do desenvolvimento que ele diz, né? Que a zona que a gente precisa criar zonas de desenvolvimento proximal, então eu sempre estou atenta ao

desenvolvimento real. E aí eu tento fazer a minha aula e os slides e aquilo que eu tô querendo potencializar e tento no final da aula ver se eles elaboram ou de forma oral ou de forma escrita, um parágrafo para eu entender o que que eles compreenderam, entendeu? Então o conceito que eu mais utilizo para elaborar as minhas aulas é voltada ao conceito de Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal.

12. 10. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

13. R. Sim, Eu acho que elas são mais eficazes porque a gente hoje tem uma outra demanda hoje, a gente tem um novo uma nova concepção de sujeito, hoje as pessoas têm mais informação, tudo bem que a gente pode até pensar que tipo de informação é essa? mas não interessa, existe uma informação aí que está circulando. E aí você não pode ignorar que as pessoas hoje estão mais atentas , estão mais pré dispostas, estão questionando ,mais elas estão menos passiva.E aí eu acho que é por isso que funciona porque, de uma forma tradicional não funciona porque houve uma quebra de paradigma. A gente está no momento de crise, o que era antes não dá mais para agora, mas o que a gente tem agora não responde muita coisa a gente, a gente não sabe mais para onde vai... mais uma coisa, eu acredito, que a questão da conscientização do seu lugar na vida, assim no seu papel. E aí para isso tem que ter uma metodologia ativa tem que ter uma metodologia que leva essa pessoa a pensar refletir a analisar a interpretar.

14. 11. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

15. R. Eu percebo que eles ficam mais reflexivos. Eu percebo que que em alguns momentos ele já conseguem fazer a interdisciplinaridade, eles já conseguem estabelecer um raciocínio mais interdisciplinar e para mim, eu acho que é uma coisa que para mim do ponto de vista profissional, como professora, que é importante que é dividir a responsabilidade pelo processo. Porque quando o processo ficava só na nossa mão, quando vinha essa perspectiva que o professor que era né.... do ponto de vista ético, tinha dia que saia da sala de aula assim, né? Nossa. Então quando você passa a entender que é uma coparticipação, que é uma co construção. Você tem uma parte, mas o aluno tem e você tenta disponibilizar isso e tenta fazer com que seu aluno perceba criticamente de uma

forma construtiva, qual é o papel dele, então eu vejo um aspecto positivo não em todos mas em alguns alunos dessa mudança de postura em relação ao aprendizado.

16. 12. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

17. R. Sim, o nosso formato é o nosso formato do tempo de atenção, os alunos têm pouca tolerância a manter-se Atento durante muito tempo, outra tendência que eu que eu encontro muito é até que eles que eles...por exemplo eu não dou os meus slides mas até eu fazer eles...entender que não é de maldade né, porque eu não quero mas é porque... eu falo para eles: esses slides é o meu processo de raciocínio é o meu processo de construção, vocês precisam ir para o texto e fazer o de vocês, vocês precisam ir para o texto e fazer a construção disso, entendeu? Então, uma das coisas que eu encontro é essa coisa que a gente tem até uma discussão né, dentro da do paradigma cognitivista que é como a internet, a tecnologia da informação, as redes sociais vem impactando a forma que a gente vem lidando com o conhecimento, então, eles querem tudo muito rápido. Eles não têm paciência por exemplo, a minha disciplina, ela é muito teórica. Eles não têm paciência para elaborar o conceito, numa aula só eles já querem sair lá com conceitos já formados, entendeu? Então explicar para eles essa essa alquimia, que na verdade é um processo, né? artesanal, não é fácil porque eles querem que a aula seja igual o vídeo do Instagram que dura só 15 minutos e aí eles levam esse modelo para sala de aula. “Então é assim É como se você por exemplo, você tem o texto, né? Que pode estar num livro, que pode estar num texto e aí em cima desse texto você elabora a sua aula, os seus slides, mas não os disponibiliza, só o texto, e a partir do texto eles vão construir o conceito deles, o resumo deles?” Sim, mas aí eles tiram fotos, entendeu? aí você não tem o controle, né? Eu falo, gente vamos tentar... Mas aí você não controla, né?

18. 13. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

19. R. Eu utilizo... não sei se entra... data show, e utilizo muitos vídeos, mapa mental também entra? Então, eu uso muito mapa conceitual Porque sempre quando eu vou iniciar o texto, antes do iniciar da aula, eu coloco texto no formato do mapa mental né, para dizer para elencar os conceitos né, aí depois é que eu vou para fazer a verticalização do conteúdo.No sistema da Universidade às vezes eu disponibilizo às vezes um resumo não ou um texto, um outro texto para

aprofundar aquele conteúdo né? então eu utilizo para isso; na pós graduação eu utilizava os formulários, a gente voltou presencial e eu não tenho utilizado

20. 14. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

21. R. Não, não, fui ...fui aprendendo, experiência.

22. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

23. R. Então essa pergunta é difícil de responder, sabe Por quê? Porque eu não, eu não acho.....Como é que eu vou explicar? não é que no virtual ela não funciona, eu acredito que ela funcione, só que tem mais interferência, né? Eu acredito que tem mais interferência. Talvez o aluno, assim, pelo menos aí eu tenho que tô falando da minha realidade, né? Não posso falar o que eu observei enquanto eu tava dando aula à distância o aluno fica mais passivo, entendeu? Ele fica mais naquela concepção de receber o conhecimento ,ele quer que a sua aula esteja mais pronta, entendeu? Então talvez eu não acho que seja um problema da metodologia, mas talvez ainda por estar em casa, ter muita interferência, né? E aí a gente vai para uma realidade que muitas das nossas alunas são mulheres, são mães, donas de casa. E aí você de repente parar, né, para ter aquela interatividade com a com a aula que tá a distância.Talvez seja mais difícil. Talvez ele queira mais receber mais passivamente, entendeu? Então eu vejo essa essa questão da diferença.

24. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

25. R. Eu acredito muito nesse trabalho colaborativo pela minha própria até concepção de ser humano que é uma concepção que você aprende com o outro, né? Que o que o aprendizado se dá na relação com o outro e que você precisa do outro para desenvolver determinadas competências, desenvolver determinadas habilidades. Então eu não vejo, por exemplo, um processo de ensino-aprendizagem fora dessa relação colaborativa, eu não consigo conceber isso assim no meu no meu entendimento até enquanto o psicólogo enquanto professora né? Ah, entre os professores sim, mas assim, como nós Professores, você sabe como é que é, né? A gente deve... a gente encontra assim, reunião de colegiado, na reunião de colegiado a gente tem os trabalhos, assim a gente tem né? Um ajudando o outro, por exemplo, algumas questões que aparecem de desafios com

alguns alunos que às vezes tem um pouquinho de dificuldade de aprendizagem. Aí a gente conversa. Como é que um tá fazendo? Como é que o outro está fazendo? Como é que eles estão abordando? Como está abordando determinado aluno porque ele tem mais uma certa dificuldade? Qual é a atividade que esse aluno às vezes ele fez? Então nesse sentido tem essa colaboração, nas reuniões tem espaço para isso. Encontro duas vezes por ano, ou às vezes quando é muito urgente, a gente meio que resolve

26. as coisas pelo e-mail l, né?

27. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

28. R. Qual a necessidade de Formação? Ah eu acho Total, principalmente, assim se eu fosse.... de metodologia... mas tem tem uma que eu que eu venho me refletindo muito... a gente fala muito é afetividade, né, Ah, porque a afetividade perpassa a relação professor aluno, mas eu sinto que às vezes a gente escorrega muito nela, entendeu? é uma das coisas que eu sinto que a gente escorrega muito e eu vejo que a gente escorrega muito.... quando eu vou aplicar prova, não sei se tem a ver até com a sua pergunta porque, assim, quando eu vou aplicar prova, eles ficam totalmente estressados com prova, eles ficam de um jeito que... aí eu faço essa pergunta para eles Como que aconteceu na escolarização que ao fazer uma prova Vocês ficam desse jeito né? Então eu acho que a gente ainda precisa romper essa Barreira do erro, o erro ainda é muito mal visto, né, o erro ainda significado com não aprendizagem, isso não é real, não é porque errou que não teve aprendizagem, né? Então assim, eu acho que a gente ainda tateia muito nessa questão do componente afetivo da relação professor aluno que perpassa o processo de aprendizagem, entendeu? Eu acho que tem uma formação aí sócio emocional, uma competência sócio emocional de você estar atento a como esse aluno aprende. E às vezes você precisa intervir nisso, ainda mais curso de ciências humanas, gente, não tem jeito, né de curso que vai lidar com outro, que ali eles estão aprendendo a ser psicólogos. Então, quer ou não, a minha relação profissional com eles, de professora - aluno, é uma relação que pode construir habilidade sócio emocionais também, não é só intelectual, entendeu? Não é só intelectual professora.

29. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

30. R. Essa pergunta sua... ela é capciosa porque olha só...eu não acredito que por que você tenha formação você consegue aplicar! Entendeu? Eu não acho que ter a formação é condição de aplicabilidade. E aí eu acho que eu vou linkar com a minha fala anterior, que existe algo aí que tá passando nas nossas formações que é a competência mais humana, que é uma competência mais de como porque... assim... se você sabe fazer é porque alguém te ensinou não é? porque alguém te ensinou? se você só tem a teoria mas não sabe aplicar na prática, é porque você não aprendeu, é porque você não viu o modelo, você não viu ninguém fazendo, ninguém disse para você assim “olha, é assim assim assim, assim assim você tá vendo?” Então, assim, eu e eu não tô desconsiderando a formação pelo contrário, eu acredito que uma boa aplicação vem de uma boa formação, mas não é toda formação que você que é condição para você aplicar porque na aplicação depende já dos seus recursos cognitivos. Depende de quem você, é daquilo que você foi construindo até enquanto aprendizagem, quanto recurso psicológico, né? Então tem outras questões que permeiam a aplicação da teoria, que vai além do conceito abstrato, e que talvez a gente não tá... aí seja uma contradição e um grande desafio do nosso processo de aprendizagem.

31. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

32. R. Você tá perguntando o que o que que é coordenação faz? Eu sou nova na Instituição, né? Na graduação especialmente, mas por exemplo uma coisa que eu acho bacana que eles fazem, né assim, eu não sei falar em ter porque como em termos de graduação, eu sou eu sou nova, então eu não saberia dizer né? o impacto disso na Unifan como um todo, mas nesse pouco tempo que eu tô lá o que eu acho bacana são a comunicação, é Clara, entendeu? A coordenação tem uma comunicação Clara com o nosso professores e não é algo arbitrário sabe? então assim, é explicado, é ponderado, é colocado, é sugestionado, você pode fazer a negociação, entendeu? Então isso eu acho bacana, porque Isso facilita até mesmo...he... também eu percebo uma confiança no seu trabalho, você entendeu? uma confiança e feedback é devolvido, tanto quanto você não tá indo bem quantas vezes acontece alguma coisa que você precisa rever, como se tá indo bem, tem um feedback também que tá indo tudo bem... então não sei se é essa assim a resposta. E o curso de Psicologia, o que eu observo, ele é muito atuante dentro da Unifan, então assim todos os eventos que a Unifan tem o curso de

psicologia participa, né, todos os eventos e aí, por exemplo, acontece por exemplo, igual o ano passado teve a semana do psicólogo né, aí o curso participou com mesas redondas, participou com eventos dentro da faculdade, no conselho de Psicologia também, entendeu? para mostrar essa atuação isso acontece também. O Mooca, o curso de psicologia participa, né? Entra é... com algum curso ou alguma capacitação, entendeu? Então sempre tem essas mesas redondas, o curso faz, quando é alguma atividade comemorar assim, por exemplo Setembro Amarelo, né? O curso.... sempre isso aí acontece.

PROFESSOR 7

I Perfil da entrevistada

1. **Sexo:** feminino
2. **Idade** 37
3. **Formação acadêmica:** (graduação) Psicóloga mestre em Psicologia Clínica
4. **Anos de docência no ensino superior:** 11 anos
5. **Anos de docência nesta instituição de ensino superior.**Dois anos e 8 meses

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece.**

R. Olha, metodologia ativa pelo que eu entendo, nunca fiz nenhum tipo de curso, né? Quando a gente.. quando eu me formei em licenciatura isso não existia. Mas vem vindo pela prática mesmo, no sentido de sair daquela concepção aluno passivo, né? Professor detentor de saber que vai transmitir aquela informação e sim mesmo, uma Construção do Saber. Aí eu entendo que a gente já parte para uma comunicação ativa, né e não informação mesmo. Então é o aluno também ir atrás e ser ativo nessa construção. O que eu consigo utilizar, não sei nem se isso é uma metodologia ativa reconhecidamente, né? Mas Na minha percepção Eu ofereço oportunidades de debates, né? Então a gente joga uma problemática, um tema e os alunos, eles, ou i evido à sala em duas vertentes e a gente faz como se fosse um debate, cada um vai defender uma visão ou eu amplifico isso para uma

discussão de um texto, né? Faço um texto e cada um vai apresentar o que compreendeu daquele texto buscando também outras referências. Que mais? Tem um método pbl né que é utilizado lá na medicina, que a gente leva um problema né e os alunos vão tentar trazer soluções para esse problema e vai construindo junto com o professor, na psicologia eu levo casos clínicos; é o que mais se aproxima disso né, ... eu sei que eu tô entrando já na outra questão... a gente já vai costurando, mas eu utilizo casos clínicos, como dou aula de psicopatologia. Eu apresento o caso clínico e o aluno vai hipotetizando um diagnóstico, vai levantando soluções de tratamento né. Não sei se seria isso mas é o que eu conheço.

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.

R. Atualmente nosso curso. Ele tá em transição do PPC, né? Então ele vai passar para termos, desde o primeiro período, uma disciplina com um projeto de extensão. Acho que isso é o que mais se aproxima, né, da política de educação atual, que é realmente levar para comunidade, fazer com que o aluno seja protagonista nessa prática, mas a gente ainda não iniciou isso, né? Esse projeto, esse novo PPC; então o anterior que é o atual que a gente ainda tá em vigor, eu acredito que com os projetos de extensão, os projetos de pesquisa, né? Onde o aluno ele vai levar para a comunidade. Ou para comunidade científica ou para comunidade mesmo, fazer algum projeto de prevenção, promoção de saúde mental, nesse sentido que a gente caminha para aí.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Eu ainda utilizo muita aula expositiva, então, essa metodologia de aulas expositiva eu utilizo bastante, porque é muita teoria, as minhas disciplinas, elas são muito teóricas apesar de terem componente práticos, né? São componentes menores. Então eu preciso apresentar para o aluno, por exemplo um pouco da teoria, né? Dentro da psicopatologia gera, eu preciso apresentar todas as funções psíquicas, os nomes das alterações. Então é muito técnico é a forma que eu achei de transmitir isso melhor para o aluno é mesmo nesse sentido de aula expositiva. mas eu organizo muito bem o cronograma. Acho que isso facilita, entrego para o aluno no primeiro dia de aula, tudo que ele vai ver em cada aula, disponibilizo o

material, os slides que eu construo, porque as aulas expositivas eu utilizo o slide compouco texto, mas eu... ..é com vídeos com imagens, né? Então tem uma aula mais interativa nesse sentido e eu passo para o aluno esses slides antes da aula para que ele não fique copiando esses slides. Eu não me importo de disponibilizar esse material, porque tem professores que né... por escolha não permite que o aluno copie, tire foto ou tenha acesso, né? Eu não, eu já disponibilizo para alunos do slides antes, para eles não fiquem ansiosos para copiar. E aí eles vão fazendo essas anotações. Mas eu sempre abro no final é.. perguntas..para que eles elaborem perguntas para que eles mesmo respondem, eu faço isso também. Eu fazia muito estudo dirigido. Mas agora eu não faço mais esse semestre. Eu acho que o aluno... ele tá muito... ele se acomodou muito. O que que é estudo dirigido? Estudo dirigido é quando no final do bimestre, antes da prova,eu passava algumas questões referentes ao conteúdo, para que ele respondesse como uma revisão para prova, né? Ou como uma um treino... e agora eu não faço mais isso. Como que eu faço? Ele vai construir o estudo dele. Então em cada aula, ele elabora duas questões e ele mesmo responde as duas questões, para que no final do bimestre já tenha o estudo dirigido dele. Essa é a forma que eu achei de tentar colocar essa metodologia ativa, né? Tentar... é o que eu venho fazendo para me adequar a essa nova forma, porque é recente digamos assim, né? Porque nós estamos acostumados... como tem 11 anos de docência...a um outro estilo de aula, então venho me adaptando e fazer com que eles se adaptem também, porque eles também estão acostumados com outro tipo. Então é isso que eu venho fazendo...

9. 10. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Eu acredito que sim. Justamente porque quando um aluno.. Ah eu uso seminário também... quando um aluno ele vai atrás do conhecimento e ele constrói, eu percebo pela prática que ele aprende mais. Por exemplo, eu faço seminários de psicopatologia clínica então na P2, né? Que é do segundo momento, eu dou um transtorno mental para cada grupo, eles vão e atrás desse transtorno, eles vão apresentar as características, os critérios diagnósticos, aí eles assistem um filme que eu indico, eles analisam esse personagem nesse filme e colocam quais são os critérios que esse personagem apresenta e onde esse personagem apresenta, qual cena do filme isso é mostrado. Depois quando a gente vai fazer

uma apuração, no final de todas as apresentações, assim... é gritante, é desproporcional o quanto eles aprendem, muito mais naquele seminário que eles construíram do que a aula que ele assistiu, do transtorno de uma aula ou, é lógico, de uma aula de um transtorno que eles viram outro grupo; apresentando. Então eu acredito que a metodologia ativa nessa busca mesmo, nessa construção, traz um aprendizado muito maior, porque quando você também ensina, quando você fala, você aprende mais né?

10. 11. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

R. Realmente é isso que eu falei né? Que eu percebo que eles apreendem mais aquele conteúdo e aí eles conseguem acessar isso na memória né, então aprendem de certa forma. Tem muito aluno que passa, né, na metodologia antiga né, tradicional, ele passa o curso sem a gente ouvir a voz dele, isso é possível de acontecer se a gente só mantém isso né? Eu não acredito que aí ele não consegue desenvolver habilidade nenhuma né? No sentido prático mesmo... eles têm uma resistência muito grande com apresentação oral e aí quando vou trabalhando isso com eles, eu sei que eles desenvolvem mais essa atitude, oratória né, de segurança de conteúdo, uma didática melhor para explicar, mesmo porque nós psicólogos, a gente precisa fazer uma psicoeducação, até mesmo para prevenção e promoção de saúde mental. Então acho que é uma habilidade que eles desenvolvem com essas metodologias nas quais eles buscam mais o conhecimento, eles constroem, então acredito que auxilia em tudo isso de uma forma bem mais eficaz do que o ensino tradicional.

11. 12. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Eu encontro certa resistência dos alunos, minha, uma resistência minha porque muitas vezes é difícil a gente sair de um lugar que você está acostumado para encaixar um outro, mas isso eu venho quebrando, venho aos poucos desconstruindo. Uma resistência deles, que vem acostumados. Também com essa outra metodologia, eles têm alguns têm preguiça, né? Eu já ouvi, por exemplo, de alunos dizerem assim: o professor não quer dar aula. É como se essa metodologia não fosse dar aula para eles, é essa aula expositiva, e quando não tem ...assim... a professora não quer dar aula, quer que a gente lê, que a gente fala, aí ele não

quer se implicar no processo. Isso é uma dificuldade né que eu encontro também, e até uma limitação que é institucional que eu vejo, que é você não ter muita autonomia no sentido de como você vai avaliar seu aluno. Então eu preciso de uma prova, eu preciso aplicar uma prova, na P1, que vale 6 pontos então eu tento trazer os outros quatro pontos né, na forma que eu acredito que vem essa metodologia mais ativa, nesse sentido agora eu tenho um certo engessamento institucional. Eu percebo com esse rigor né, de avaliação ainda... a gente muda a metodologia mas a forma de avaliar ainda é escrita, prova né, decorar ,aquela coisa que acaba engessando o ponto de vista né. Se eu tivesse um pouco mais de liberdade talvez eu faria um tipo de avaliação onde eu acessasse melhor o meu aluno, por exemplo uma prova oral, né? Porque aí o aluno ele poderia desenvolver uma habilidade e eu poderia também conversar com ele, né entender o que que ele tá querendo dizer... muitos alunos têm dificuldade na escrita, né também de se expressar... tem muitos alunos que são muito bons, que tem um conhecimento muito grande, que estudam muito e chega na hora da prova tem problema em fazer a prova, né, ou por nervosismo ou pela dificuldade educacional básica que eles tiveram e não conseguem, né, expressar muito bem. Acho que é importante desenvolver a escrita também, mas eu acabo encontrando certa ambivalência, certo paradoxo, o professor ele precisar colocar metodologia ativa e ao mesmo tempo ainda avaliar no método tradicional; isso para mim é uma limitação.

12. 13. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Sim, primeiro que quando eu peço para eles pesquisarem alguma coisa em sala de aula, eles a maioria, todos têm celular, né? Eles vão ali acessando, já buscando em bases científicas, né em plataformas científicas, peço para eles fazerem em casa, mas eu uso também bastante filmes, vídeos, a gente analisa música, eu utilizo bastante esse tipo de tecnologia também. Peço para eles fazerem pesquisas em casa, né? E aí eles constroem, por exemplo, os seminários, né? Eles fazem slides, eles trazem os filmes.

13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Não

14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Acho que presencial que eu tenho um certo controle, né? Assim de saber quem que tá fazendo, quem não tá, eu chamo eu, peço a participação. Acho que é melhor...

15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Nossa, a gente tem pouco isso, eu vejo né? A gente poderia ter mais, mas nós somos um grupo de docentes muito unidos, assim, e tem muita colaboração mútua quando solicitado, não é uma coisa... entende? Você me perguntando me fez refletir isso, né? A gente poderia até ter mais, mas... por exemplo, vamos assumir uma disciplina nova, um professor já ministrou essa disciplina, então tem uma colaboração nesse sentido, ele passa uma informação, ou tô com uma angústia, “Nossa, o aluno tal tá assim, eu converso com um professor, mas informalmente, né, uma coisa entre nós assim. A gente tem a gente tem as reuniões, né ,de colegiado, duas reuniões por semestre, onde é mais uma.... não tem assim essa coisa de” vamos agora”. Uma coisa sabe, formatada neste sentido, mas eu vejo que ali entre os docentes têm afinidades, né? Eu tenho um colega que é mais próximo então converso mais, troco mais mas é uma coisa informal e é muito válido, principalmente para as questões de angústias assim, trocas de angústia. Tô achando isso, o que você acha? Apoio emocional...

16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. As necessidades que eu tenho, é isso? Bom, O mestrado né? Eu não tenho doutorado, ele me trouxe diversas competências para lecionar, né? Então, eu aprendi muito, ministrava aula já no mestrado e aprendi técnicas e práticas, né, mas eu acho que a gente poderia ter cursos mesmo de metodologia ativa, de uso tecnologia.

17. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

R. Eu acho que poderia ser na Instituição, acho que a gente poderia ter assim atualizações entendeu? Então, por exemplo cada instituição ela tem um formato diferente, eu posso ter meu método didático, mas cada instituição, ela vai exigir de mim certas atitudes e certas formatações distintas. Então dentro da instituição que

a gente tá, a gente poderia receber esse tipo de atualizações, né? Olha a gente precisa fazer provas no estilo Enade, por exemplo foi o que aconteceu...í tem uma professora que vai dar um curso livre ali, né, de como elaborar isso. Isso aconteceu, isso teve né? Então... metodologia ativa, vamos fazer então um curso, né? Um dia, um minicurso, diga o que é metodologia ativa? Como deve ser aplicado? A própria instituição oferecer esse tipo de auxílio, naquilo que ela exige de um professor, que não seja o básico, que já tem vindo a formação dele acadêmica, né, de graduação, de mestrado, doutorado.

18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. No caso seria coordenação, né? Olha eu parto primeiro por um lado mais de suporte até mesmo emocional, né ,de acolhimento, de conhecer as nossas necessidades ,saber receber feedbacks, né? Porque é importante, né, um coordenador falar: “Olha o que que você tá achando, né, disso? Porque aí a gente abre para essas lacunas que talvez existam e que muitas vezes são silenciadas, né? Por receio, por medo, de certa forma falar alguma coisa de insatisfação e isso possa gerar algum tipo de consequência negativa, não sei se você tá me entendendo. E agora que tipo de contribuição?Acho que autonomia para o professor, possibilitar o professor entender que que é a metodologia ativa, né, oferecer esse tipo de informação. O próprio NATPSI que é o local onde se acolhe e recebe demandas pedagógicas a gente oferta, né atendimento aos alunos que estão com dificuldades pedagógicas, é psicopedagógica,e também é oferecido outras coisas além da psicologia do serviço de Psicologia, como massagens, tem outras serviços; tem também a clínica da Psicologia, né? Que os meninos no estágio atendem né? Aí muitos atendem alunos da Unifan que não são do curso de psicologia, né? Do curso de psicologia não pode porque eles conhecem, mais funcionários, parentes dos funcionários, né? Então é uma uma clínica aberta comunidade e tem muita gente da Unifan que usufrui desse serviço. Sempre que tem alguma intercorrência eu percebo que a psicologia é acionada, né? Que tipo de intercorrência: um aluno com uma crise de ansiedade no corredor, independentemente do curso, né? Aí o professor de Psicologia que tiver ali no momento sempre dá um auxílio ou se chama coordenador, mas não é pedagógico. Específico na pandemia, a gente teve diversas palestras online obviamente, para toda a comunidade da UNIFAN, todos os alunos, todos os cursos, né, de saúde

mental, a gente teve prevenção saúde mental, falar de ansiedade, falar das consequências emocionais com a pandemia.É divulgado os encartes no Instagram, entre os alunos, eles vão divulgando isso, o coordenador por e-mail. Só quero agradecer mesmo, porque eu sei que você está contribuindo de alguma forma, né? Para nós professores e aos alunos, eu acho que esse tipo de pesquisa é extremamente válido e espero que renda um fruto para nós então, muito obrigado por fazer isso pela nossa nossa categoria. Eu tenho uma colocação não sei se eu acho que isso já te atravessou Em algum momento né que é Talvez assim dificuldade com alguns professores podem ter em responder algumas questões Por estarem inserir por estarmos falando de uma instituição que estamos inseridas e trabalhando e muitas vezes a gente vai falar alguma coisa que não é positiva né; então eu fui mais sincera possível para não contaminar os seus resultados acreditando, obviamente, no sigilo. Os alunos, acho que é mais fácil, né? Para ele falarem sem medo, né? Livre de qualquer coisa, mas eu fui bem sincera.

PROFESSOR 8

I Perfil do entrevistado

1. **Sexo:** Masculino
2. **Idade:** 44
3. **Formação acadêmica:** eu sou Graduado em quê Ciências Sociais Mestrado e doutorado em antropologia
4. **Anos de docência no ensino superior:** 10 anos
5. **Anos de docência nesta instituição de ensino superior:** 10 anos

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece?**

R. Dentro do metodologias ativas, metodologias que colocam o aluno aluna, né? Os estudantes como como protagonistas do processo como Condutores da atividade que vai ser realizada e o professor como mais como um orientador que vai apontando caminhos que são criados lá na frente de fato abrindo caminho pelos próprios estudantes, para que eles próprios descubram, né? O que constitui o conhecimento, né? Proposto por aquela

por aquela disciplina, sala de aula invertida, é uma, construção de mapas mentais, mapas conceituais. Agora me lembro dessas

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.

R. Então, eu percebo que o curso de psicologia ainda não tem uma orientação assim tão objetiva e tão evidente de que há necessidade de se trabalhar metodologias ativas; os professores têm liberdade, né? Eu mesmo, eu mesclo, né, aulas expositivas com momentos de de mais atividade dos alunos, né, com metodologias ativas. As diretrizes curriculares, né? Você perguntou sobre as políticas educacionais, né? As diretrizes curriculares do curso de psicologia elas dão essa ênfase, né? De que os alunos precisam ser protagonistas, precisam ser os autores do processo de construção do conhecimento, mas eu vejo que o nosso curso precisa ainda dar mais ênfase a isso. Então eu acho que ainda tá muito a cargo de cada professor, não tem uma orientação como é no curso de medicina, por exemplo, no curso de medicina a maior parte, 80,90% da carga horária dos estudantes é feita em cima de metodologias ativas porque há essa orientação né? Aprendizagem baseada em problemas, PBL? Você perguntou agora há pouco, né? No curso de psicologia ainda não há essa estruturação institucional, né? Para que seja feito dessa forma.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. As que eu mais uso, são duas na verdade, né? Eu procuro deixar a oferta bem equilibrada, aulas expositivas, eu construo no quadro um esquema e vou partir desse esquema, junto com eles, explicando, discutindo, às vezes eu coloco só algumas ideias e a partir dessas ideias a gente vai construindo um mapa conceitual do texto. Então mesclando aí, né? Uma aula expositiva com uma aula de mais protagonismo dos alunos e seminários, em que são eles de fato que conduzem, seminários temáticos com um texto base a partir do qual eles devem construir né o seminário para trazer para sala, ideias importantes a partir determinados autores, de determinados temas.

9. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Acho que depende muito da forma como o professor conduz, acho que tanto uma quanto a outra podem ser eficazes. Os nossos alunos já chegam no ensino superior acostumados a uma aula expositiva, esperando que o professor despeje o conteúdo e eles simplesmente, copiem, memorizem, decorem e vão embora com aquilo

decorado, porque vai cair numa prova, né? Não é porque há necessidade de aprender de fato e colocar em prática. Mas pode ser eficaz desde que o professor cobre dos alunos de fato a leitura e construa junto com eles essa exposição. Por outro lado eu convivo com alguns alunos do curso de medicina e na convivência, a gente conversando, eles reclamam de alguns professores que não teriam habilidade para conduzir justamente aulas baseadas em pdl, ou porque são ríspido ou porque não tem a maleabilidade para perceber o momento de intervir e conduzir junto com os alunos e os alunos saem dali sem aprender, relatam isso para mim, né? De que saíram daquela disciplina sem aprender nada ou quase nada porque o professor não teve habilidade. Então, mais uma vez é o papel central do professor nesse processo, né? Não é porque você vai trabalhar com a metodologia ativa que o professor está ausente, pelo contrário né? A pessoa tem que estar mais imbuído dessa responsabilidade, porque pode dar a entender de que está tudo na mão dos alunos e não está.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

R. Olha, eu percebo que eles se dão conta de que eles precisam ser os autores desse processo, os protagonistas, né, os responsáveis por identificar questões, por estabelecer conexões entre autores, por identificar lacunas que precisam ser preenchidas, então, o que eu mais identifico é esse amadurecimento do nosso aluno. As metodologias ativas favorecem esse amadurecimento porque eles percebem que eles precisam assumir a responsabilidade do processo, né? Como eu disse, não é a responsabilidade não está apenas com ele, mas eles também são responsáveis pelo processo, né?

11. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Essa postura dos alunos que começa no Fundamental e passa ensino médio, esperando que o professor coloque tudo de mão beijada para eles, né, traduza um texto aparentemente difícil para eles, bem mastigadinho para que eles decorem para despejar na prova, né? Então acho que é maior é a maior dificuldade é essa e a apropriação também, né? Eu por exemplo, eu não fiz e quero fazer aquela especialização que a Unifan oferece em metodologias ativas, eu mesmo preciso aprender muito ainda sobre metodologia da ativas. Eu vejo que eu sei básico, do básico, do básico e que tem muito para aprender ainda a respeito para contribuir com o ensino aprendizagem dos nossos alunos. Então acho que são essas duas coisas, a capacitação do professor para as

metodologias ativas e a postura paternalista que os alunos assumem em relação ao professor .

12. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Data show com Projeção de slides, com o palavras chaves a partir das quais a gente vai discutindo com os alunos. Acho que é o principal, quando tava na pandemia que as aulas eram remotas, eu às vezes usava alguns aplicativos com o quiz, com jogos, que envolviam, despertavam o interesse dos alunos, né? Porque você traz essa novidade, às vezes ficam interessados e se enganam, agora depois que a gente voltou, não. Eu tenho mais usado é ... nem sempre, né? Porque eu gosto muito do quadro. Primeiro quadro, como eu te falei, coloco o esquema, é básico, e a gente vai preenchendo as ideias, ali, junto com os alunos.

13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Eu fiz um curso oferecido pelo convênio do Santander com uma universidade lá da Espanha, um curso muito bom, me ajudou muito, né? Tem me ajudado muito e foi o único que eu fiz, por isso que tô dizendo eu preciso fazer essa especialização da Unifan. Então eu fiz esse curso, agora o nome, o título exato eu não vou me lembrar, mas era um convênio do Santander com uma universidade espanhola, ofereceu, principalmente bolsas, né? Para quem se candidatasse, me candidatei, ganhei a bolsa, fiz gratuitamente e me ajudou muito.

14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Eu acho que tem prós e contras, tanto para o presencial quanto para o remoto. Eu acho que não em absoluto, né? Eu acho que o presencial favorece a interação com os alunos, mas, quando eu te disse, impossibilita, por exemplo usar uma ferramenta como essa que eu usei, uma ferramenta com quiz, com jogos, né? Então acho que tem vantagens e desvantagens. Ambas tem vantagens e desvantagens, porque no remoto também é difícil você manter todo mundo com as câmeras abertas, você obriga, não adianta, vão ficar com as câmeras fechadas. E quem é que garante que estão ali participando, acompanhando? A não ser aqueles que você percebe, que estão com a câmara aberta, que estão ali ligados, né? Presencialmente você consegue monitorar e levá-los a maior engajamento, né? Por outro lado, se você não tiver em um laboratório muito bem estruturado para usar essas ferramentas, você não consegue usar. Na sala de

aula, sem recursos tecnológicos, como é que você vai fazer então?

15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Favorecendo o intercâmbio, a colaboração entre colegas e professores. Eu bato muito nessa tecla com os alunos das minhas turmas, né? Que depende deles, e que eu não sou o dono da verdade em sala de aula e que precisamos colaborar um com outro no processo, né? E aí eu percebo que turmas que são mais colaborativas comigo, o processo caminha mais tranquilo, né? Diminui os conflitos, favorece um fluxo maior de ideias, os alunos se sentem mais à vontade para participar.

16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. Olha, eu particularmente tenho uma falha na minha formação de professor, é que eu não fiz licenciatura, eu fiz o bacharelado. Visualizava na minha cabeça que eu queria ser pesquisador e naquela época, acho que até para terminar mais rápido, porque era mais um ano de licenciatura eu optei por não fazer mais um ano de licenciatura. Então eu tenho essa essa falha, né? Que acredito que seja de outros de outros colegas professores também, que são bacharéis nas suas áreas e que acabaram fazendo também mestrado, talvez até um doutorado, mas muito pautado na prática de pesquisa e não de ensino, né? Então eu vejo que falta muito de recurso didáticos, né? Eu fui aprendendo na marra, né? Tenho muito para aprender ainda, mas eu identifico como sendo essa uma das principais lacunas que eu vejo em outros colegas também, de recursos didáticos para trabalhar com seus alunos, de modo para fazerem as aulas renderem no aprendizado de fato, não esse aprendizado que a gente acabou de falar, né, desse aprendizado raso que é simplesmente decorar para a prova e para concurso.

17. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

R. Tem a ver com isso que eu acabei de falar, dessa lacuna que tem na minha formação e que eu vejo também em outros colegas, né? Eu vejo até colegas por outro lado, que além do seu bacharelado fizeram graduação em pedagogia para poder aprender e se tornarem melhores professores, né? E aí nesse contexto eu espero que se eu, em algum momento vier a fazer uma licenciatura, ver as metodologias ativas, né? Eu quero, como eu te disse, fazer essa especialização porque eu sinto essa dificuldade, de manejar melhor esses recursos para aplicar com mais tranquilidade em sala de aula, com mais segurança, com mais eficácia.

18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. Nós temos hoje uma coordenação de curso que valoriza muito os professores que demonstram compromisso com o curso e isso refletido na formação dos alunos, porque isso vai ficando perceptível, do primeiro para o segundo período, do segundo período do terceiro período, a gente vai vendo esse amadurecimento dos alunos e há uma preocupação sincera com isso, né? Eu percebo que é uma preocupação sincera de formar bons psicólogos. A gente tem uma realidade de início que é de receber alunos que não chegam com uma boa formação da Educação Básica, né? Então é um trabalho redobrado para nós, de ajudar esses alunos a pensar de maneira crítica pensar de maneira organizada, de maneira lógica e aí eu percebo que a nossa coordenação tem um compromisso com isso, com o estímulo a professores que são comprometidos com o curso a buscarem especializações, procurarem fazer cursos, publicações, demonstrar conhecimento através de publicações e de realização de eventos. Então tem um reconhecimento e uma valorização sim que eu percebo no nosso curso que vai passar por um processo de reconhecimento do MEC no mês que vem, né? Gostei do assunto. Percebo mais uma vez que eu preciso realmente estudar sobre mais sobre metodologias ativas e eu acho que veio só confirmar né? O meu interesse pela especialização que vai ser oferecida dentro de poucos dias lá na Unifan.

PROFESSOR 9

I – Perfil do entrevistado

1. **Sexo:** Masculino
2. **Idade:** 40 anos
3. **Formação acadêmica:** graduação em quatro áreas: farmácia, matemática, filosofia e um curso de gestão em serviços jurídicos e materiais. Fiz o mestrado em filosofia da linguagem e um mestrado em biologia celular e molecular e terminei o doutorado o ano passado em Ciências da Saúde.
4. **Anos de docência no ensino superior?** 16 anos
5. **Anos de docência nesta instituição de ensino superior?** Eu acredito que eu tenha seis ou sete anos na Unifan.

II- Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as conhece.

R. Meu conhecimento em metodologia ativa não não é aprofundado, eu entendo que seja uma forma de estudo mais participativo, geralmente relacionada com a diversidade de assuntos em transdisciplinares voltados para uma resposta, né? Que faz uso de métodos mais participativos para o aluno. Citar especificações ou classificações eu não saberia.

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.

R. Certo, eu acredito que, especificamente na Unifan, é dada uma grande atenção para a individualidade, para o conhecimento prévio do Estudante. Inclusive a Unifan tem um enfoque que me parece bem interessante, se a gente for comparar com outras instituições, da Psicologia como área específica da Saúde, específica não, mas uma área muito relacionada à saúde, aí eu acho isso bem interessante perceber a saúde mental como algo fundamental e nesse sentido, não abordagem que me parece também até porque eu tô em algumas áreas distintas lá, mas abordagem que foge um pouco da gestalt, da psicanálise, do comportamental e se volta muito também para questões fisiológicas e enfim, me parece que isso envolve bastante o aluno em áreas mais diversas que de costume, isso me parece muito interessante na psicologia lá.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Vou tentar diferenciar um pouco as disciplinas na estatística uma abordagem principalmente teórica, em neurofisiologia tem uma carga prática mais interessante; anatomia, por exigência curricular mesmo tem uma carga prática, em laboratório, e neurofisiologia eu costumo trazer muitos análises de casos para discutir com a turma e relacionar as questões mais fisiológicas com histologia, com visita laboratórios de microscopia, que eu acho que é fundamental na área de saúde e geralmente não acontece muito nos cursos de Psicologia, mas especialmente isso, como diferencial a prática e análise de casos geralmente no final de cada abordagem, cada assunto fechado.

9. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Pode ser uma concepção muito especial, mas me parece que principalmente nas áreas de saúde, nas áreas, talvez de ciências exatas mais aplicadas, ela tende a ser mais eficiente o aluno acaba se forçando a revisar e explorar o conteúdo com bastante frequência; em áreas mais, digamos como filosofia e a própria base teórica da Matemática mesmo, da Psicologia, me parece que a exposição, eventualmente é bastante importante, a partir de uma abordagem quase que completamente histórica ou um exercício de conceitos. Em relação a aplicações a vida profissional me parece que sim, o aluno tem condições de pelo menos ter um norte para análise, uma ideia do que pode estar acontecendo com um paciente no caso de como recorrer, como, enfim, tentar solucionar esses problemas, eu acho que a metodologia ativa estimula bastante essa visão talvez interdisciplinar.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos? Justifique

R. Eu acredito que sim, eu dava aula de farmacologia também para o curso de psicologia. Não sei se tem algum relevância isso, mas fazendo um paralelo, as aulas de anatomia, de neurofisiologia são os períodos iniciais; farmacologia é do sétimo período, então lá na farmacologia, esse semestre eu não tô com farmacologia, mas semestre passado sim, alguma interação com essa relação mais interativa do aluno, ela gera reflexo lá no final, a impressão que eu tenho é que discussão, a memória, a retenção, não sei, talvez, em alguns aspectos, o curso de psicologia não tem como base as metodologias ativas, mas a eventual aplicação ele gera um reflexo sim, dá para perceber isso. Comparando turmas diferentes, de currículos e grades diferentes, uma certa facilidade maior desse aluno lá no final do curso. Quando a gente pensa por exemplo em farmacologia, tem uma série de relações com comportamento, com anatomia, por exemplo, quando se fala em farmacologia é bem interessante que o aluno se lembre de discussões sobre casos de adicção, sobre discussões de casos que aconteceram antes e eu já percebi que alguns alunos, ainda que não tenham claro essa memória, eles conseguem manter um certo raciocínio coerente com aquilo que foi visto antes, ainda que isso seja pontual.

11. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das

metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Não, na verdade como não é uma área que eu saiba que eu tenho a fluência, o que eu procuro aplicar eu não encontro nenhuma resistência. Principalmente nos alunos de Psicologia que são relativamente bem receptivos a coisas mais diferentes, digamos assim.

12. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Não sei se isso poderia ser incluído na lista de instrumentos tecnológicos, mas eu sempre uso laboratórios com microscópio óptico, com enfim, colorações, coisas que exigem uma especificidade, uma tecnologia maior como um exercício para os alunos.

13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Especificamente para aplicações de metodologias ativas, não. Durante a pandemia foram ministrados vários cursos, mas não especificamente voltado para metodologia ativa.

14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Bom, diante da minha limitação, me parece mais fácil, mais conveniente o uso em aulas presenciais, porque a gente pode estabelecer um debate talvez mais eficiente. Talvez uma questão muito relacionada à tecnologia mesmo e não a base de do ensino. Talvez desse para fazer isso também virtualmente de forma muito eficiente.

15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Acredito que imensamente, na medida que o aluno tem um interesse realmente de interagir com outro, de desenvolver alguma solução, isso é extremamente positivo para turma como todo, para os alunos em si. Entre os professores me parece fundamental,, especialmente para se ter um direcionamento, se a gente for pensar nesse trabalho coletivo visando um assunto específico, acho que indiscutivelmente primordial. Mas mesmo que não me parece que é necessária, que o ensino não seja voltado para um assunto só, para um conteúdo só, essa interação acaba sendo importante, principalmente quando você pensa em aula

prática e a aula teórica com professores diferentes. Apesar de me parecer relativamente individualizado, sempre tem uma interação entre os professores, por exemplo, sempre falando com professores a teoria da anatomia ou biologia celular e então essa interação acaba acontecendo.

16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. Eu entendo que seja importante. E aí eu principalmente se eu for comparar porque, minha formação em filosofia é licenciatura e a farmácia é um bacharelado. Eu sinto uma boa, uma certa vantagem na formação da parte pedagógica da filosofia, ainda que eu esteja dando aula voltada para área de saúde, para farmácia.

17. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

R. O pouco conhecimento que eu tenho metodologia ativa foi posterior a minha graduação, terminei a graduação em filosofia, acho que tem uns 15 anos. Então eu consigo supor que seja muito interessante para o professor ter esse conhecimento, e o conhecimento que eu adquiri, mesmo que não formalmente, é bem interessante. Inclusive para quem não pretende aplicar, aquela questão de conseguir escolher ou criar um programa mais adequado de acordo com a necessidade do aluno, então, ainda que eu não tenha tido disciplinas relacionadas a isso, me parece que é bem favorável assim até aumentar as opções.

18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. Fundamental, principalmente quando a gente pensa em ordem e diversidade de ordem dos programas dos cursos, considerando que é uma área que, enfim, o princípio é definido pela coordenação, além, obviamente, dessa interação que eventualmente pode ser promovida, mas me parece que considerando os aspectos legais e as opções, a coordenação tem isso pode ser altamente favorável ou não no ensino, na aprendizagem. Eu percebo o interesse bem claro em relação às bases do ensino, da extensão e da pesquisa. Nesse momento mesmo eu tô num projeto de pesquisa com o aluno da Psicologia, ela trabalhando basicamente com ansiedade etc e tal. E isso tem uma participação maior, aprovação pelo comitê de ética, já participei de projetos com vários alunos, então assim, e aí sim uma coisa que eu acho que sempre falta nas graduações e que, especificamente, na

instituição é muito bem visto, é exatamente extrapolar o panorama da teoria, essa visão meio holística que tem na graduação, como é que isso poderia ser aplicado, não só no tratamento do paciente, do cliente, mas com esse pensamento foi construído, sempre me pareceu que isso é muito precário em todas as instituições e quando o aluno pode ser inserido numa iniciação científica, me parece que infelizmente não é obrigatório, mas eu acho que deveria ser uma coisa necessária, obrigatória em todos os cursos do Brasil, mas nesse caso específico, eu acho bem positivo.

PROFESSOR 10

I- Perfil do entrevistado

1. **Sexo:** masculino
2. **Idade:**
3. **Formação acadêmica:** graduação em letras e direito, mestrado e doutorado em ciência da educação
4. **Anos de docência no ensino superior:** seis anos
5. **Anos de docência nesta instituição de ensino superior:** 6 anos

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de aprendizagem e refira as que conhece.**

R. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem são aquelas em que a gente aplica a ações pedagógicas em que o estudante se torna o centro do aprender ou seja, ele é aquele que vai buscar construir adquirir o seu próprio conhecimento através de estratégias que o professor vai mediar. Então professor é um mediador e o estudante é aquele que de fato vai, através das suas próprias ações, aprender. Algumas que conheço são, e até aplico, gosto muito de sala de aula invertida. Gosto muito do ensino híbrido, aprendizagem baseada em problemas. Gosto de outras, como eu falo o nome dela, thinking design, fazendo protótipos, isso ajuda muito na flexibilidade. Gosto também gostamos de usar a rotação por estações, que acho que ajuda bastante também ali determinadas temáticas, além de outras que são mais comuns como próprio formato de seminário que é muito bom de se fazer, o próprio portfólio que é uma prática também que o próprio Estudante

tem que construir a partir do que já estudou e aprendeu são maneiras que eu normalmente pratico e uso mais na sala de aula.

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.

R. As políticas educacionais de maneira geral e relacionada agora especificamente com o próprio documento do NDE né, os próprios documentos do próprio curso se relaciona especificamente, ao menos nas disciplinas que eu ministro que são de linguagem, prática do estudante em relação a sua própria linguagem e as linguagens do mundo e aí eu relaciono tanto o português, quanto o inglês, né? Então é a possibilidade de ele se perceber como cidadão deste mundo e que ele não é alheio a ele, pelo contrário, a língua já faz parte da sua vida de maneira que, ela não é difícil, não é distante, ela não é um desafio impossível, pelo contrário, ele já é um falante, ele já vive neste mundo. Então ele já consegue sim compreender muito do que é falado, tanto na língua portuguesa quanto inglesa, mas às vezes ele não tem ciência disso. E o papel então enquanto mediador desse processo é permitir, através de ações pedagógicas, através das ementas dos cursos, através das próprias bibliografias, das referências, através então do plano de trabalho para o curso de psicologia e dos documentos que orientam, fazer com que ele então, permitir que ele então construa seu conhecimento. Ele se perceba enquanto sujeito capaz de atuar neste mundo e mudar sua própria condição de estudante. É isso.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem que mais utiliza durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. A que mais utilizo é seminário e é aprendizagem baseada em problema. Essas duas. São essas duas as principais.

9. De acordo com as suas práticas, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. São mais eficazes, especialmente relacionadas ao ensino de línguas. Não há como ensinar ou trabalhar línguas se não for prática, se não for ativo. Eu preciso falar, eu preciso ler, eu preciso ouvir, eu preciso entender, eu preciso manifestar esse entender, esse ouvir, esse falar de alguma maneira. Então, do ponto de vista do ensino da língua, ele sempre vai ser ativo. É possível ter um exemplo tradicional no ensino de línguas? Com certeza, muitos de nós sempre tivemos, algum momento ou a maioria das vezes tivemos, mas é essencial, justamente por causa dos objetivos anteriores, as políticas e dos documentos curriculares do curso. Se eu quero tornar alguém mais autônomo e capaz de

se perceber neste mundo enquanto sujeito capaz, autônomo independente, né? No sentido de que ele é produtivo, então ele precisa praticar. Então como que eu vou torna-lo capaz e ele mesmo não consegue ou tem medo de usar a própria língua ou uma língua estrangeira? Então um dos desafios que sempre vivencia o trabalho é isso, é mostra que eles são capazes e é muito bom ver esse transformar no meio do semestre, né, essa capacidade de perceber “Nossa, realmente eu sei inglês ou Nossa, eu sem entender inglês mais do que imaginava. Nossa, realmente língua portuguesa, não é tão difícil assim, ela é mais simples do que Imaginava”. Mas parece que encucaram né, durante os processos. Talvez até por meio de metodologias mais tradicionais, o entendimento de crenças mesmo, né, de mitos aí sobre a linguagem ,que ela é difícil de que não se aprende, se eu não sei português, como eu vou saber outra língua, coisas nesse sentido.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no conhecimento, competências e atitudes em seus alunos?

Justifique

R. É ótimo. Uma das primeiras que eu vou mencionar, algo mais subjetivo que é autoestima. A autoestima é essencial, então quando ele se vê no meio do processo e que a gente inicia um semestre, ele se estendem incapazes e eles agem como incapazes. Então as atitudes e as habilidades ali, estão extremamente ligadas a essa noção ou sensação de não ser capaz, de avançar ou de conhecer o que está ali. Então quando ele começa a perceber, já nas primeiras aulas, que ele conhece, que ele consegue, a autoestima melhora muito, a autoestima mais elevada dá motivação e aprender, o interesse, a disposição. E aí por diante as outras metodologias são possíveis. Então ele vai se vendo no processo, se encaixando, se inteirando. Isso é gradual mas acontece, então, do início do semestre para o final diversas das habilidades, elas melhoram: a leitura, a compreensão auditiva, a própria leitura em voz alta, que antes era uma leitura individual ela já começa a ser uma realidade. Eu não preciso mais pedir para eles lerem em voz alta, eles se manifestam, se disponibilizando: eu quero ler em voz alta. O que é extremamente raro e praticamente impossível no início do semestre; então a gente começa a perceber ali, do meio do semestre pro fim, essa autonomia que eu nem preciso cobrar, no início eu peço “quem pode, quem gostaria?” É sempre ofertado a opção, mas aí a gente começa a perceber, habilidades linguísticas, elas são percebidas dentro de um grande objetivo que tem especialmente no inglês instrumental, que é a compreensão de textos em uma língua estrangeira. A gente consegue perceber a capacidade deles interpretarem, não apenas com método de gramática e tradução que é tradicional que é sempre vinculada ao

“eu tenho que traduzir tudo para conseguir fazer isso”. A propósito disso acontece, principalmente até na primeira prova da P1 e até o meio do semestre, sempre, todas as vezes com assim 70, 80% da turma que ainda não entendeu, mesmo todas as aulas eu falando que não é preciso traduzir tudo, mas o mais importante é compreender o contexto das informações, eles insistem ainda carregar essas crenças de que se não traduzir tudo ele não vai passar, ele não conseguirá uma boa nota. E aí eles começam a perceber que se ele tivesse se dedicado a compreender geral, nos seus contextos, com algumas técnicas de leitura, como stream, como sua swing algumas outras técnicas que a gente trabalha com Brainstorm, ele seria capaz e ele conseguiria aprender. Então quando ele começa a entender que ao utilizar dessas outras metodologias, outras estratégias, ele realmente é capaz de aprender melhor, com mais velocidade, então ele aprende mais. A gente percebe essa alteração de atitudes do próprio estudante que começa a entender seu próprio processo de aprendizagem. Isso é muito importante. E através da metodologia ativa, sem a metodologia ativa isso não seria possível porque uma metodologia tradicional o professor jamais explicaria o porquê das coisas, né? Explicaria os objetivos de cada aula, em cada aula que acontece.

11. Encontra condicionalismos e/ou dificuldade (s) na aplicação das metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Com certeza, já casa com a anterior. Os condicionalismos vem das formações anteriores ou das experiências anteriores em sala de aula. Então, a maior parte de nós, eu digo nós porque também somos estudantes, então a gente passou na maior parte dos nossos anos enquanto estudantes, com experiências tradicionais mesmo de ensino, especialmente aquela em que você, se quiser aprender, é você que vai atrás, no sentido de que ninguém te direcionou para isso, mas se você quer um conhecimento a mais não é o professor que te guia, é você sozinho, depois de uma formação, que vai correr atrás disso ou através de uma oportunidade, ou uma necessidade profissional, é que você vai pesquisar e melhorar seu trabalho não essencialmente o ensino. Normalmente é esse tanto de conhecimento, é esse número de informações que você tem que saber e estas informações memorize-as, decore-as, grave-as, e se você não for capaz de memorizar, se você não for um computador, um HD que consegue absorver este tipo esponja, tudo isso, você vai tirar notas baixas, porque é isso que eu tenho para te dar. Então essa coisa da transmissão, de algo bancário mesmo, como diria Paulo Freire, né? Que eu tenho esse conhecimento e te dou. Então o que eu mais vivo é isso. Como é que isso acontece em sala: muitos deles, de forma prática em relação à língua, a própria língua portuguesa e a

língua estrangeira, acreditam que se não decorarem as regras, memorizarem as regras, acumularem conhecimento, eles não serão capazes de aprender e que se isso não acontecer, isso não é aprendizagem. Ou seja, o aprendizado está ligado muito mais à memorização do que exatamente é ao desenvolvimento de habilidades e competências. É aí que eu encontro maior desafio.

12. Utiliza ferramentas tecnológicas no auxílio à aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Utilizo bastante data show com o computador, principalmente relacionado a projeção das atividades textos em sala para que seja mais democrático acesso possível, né? Então, o acesso mais democrático no sentido de que se alguém não pegou ainda apostila, não tem problema a gente vai trabalhar aqui. Mas a atividade é preciso que seja registrada ou no caderno na própria apostila, quem tem apostila é mais fácil, é mais prático, tá na mão, mas a gente utiliza também apostila impressa. Todas as minhas apostilas há muitos anos, bem antes da pandemia, já eram digitais, então todos os meus conteúdos de apostila são digitais e isso é ofertado também a eles no início do semestre. Ou eles acessam online e registro no caderno ou eles pegam ela impressa nas corretoras. Ou eles, enfim, fazem de qualquer forma, né das formas que eles desejarem, mas isso seja democrático. Além disso eu utilizo os próprios celulares dos próprios estudantes, os aplicativos especialmente para a língua portuguesa e língua inglês, alguns para auto aprendizagem e alguns como dicionários são melhores ou mais adequados para determinados objetivos, dependendo da finalidade de cada um deles estudar, né, o que eles querem com aquilo. Então existem aplicativos específicos para cada etapa e faço uso deles então, além claro das cópias impressas, no quadro eu registro bastante. Então uso essa diversidade de recursos.

13. Teve formação sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais para a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem? Se sim, qual (ais)?

R. Tive formação não na graduação. na graduação naquela época, inclusive alguns anos atrás, ainda usava projetor e a gente limpava ainda transparência com uma acetona ou álcool para reutilizar, essa era minha experiência, era um data show para a universidade inteira. mudada foi para uma universidade inteira, e hoje, por exemplo, eu tenho o meu data show pessoal. Então a gente vê o quanto as coisas vão mudando e com o tempo, né? Então a tecnologia vem. Mas então onde é que eu estudei? Em cursos de formação de extensão Universitária Que Eu Fiz, alguns de dentro de alguns cursos de especialização que também fiz e disciplinas próprias do concurso de mestrado e também do curso

doutorado. Então já tinham neles já integrados, né, Integradas, disciplinas ali no currículo relacionadas à tecnologia. Muitas delas não era práticas, mas eram bastante teóricas então ajudavam a fundamentar a prática que eu já executava, mas antes talvez eu não tivesse justamente um repertório teórico para fundamentar. Então eu tive, eu não posso dizer que não, eu tive sim.

14. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Que desafio... os dois apresentam suas dificuldades, no presencial elas são mais fáceis, são mais ágeis, práticas porque eu consigo rotacionar, eu consigo reunir as pessoas e vão se planejar juntos, eu consigo definir problemas e problemáticas juntos. As mesmas atividades praticamente que eu utilizei e eu utilizo em momentos presenciais, eu utilizei no momento da pandemia com remoto. Eu consegui realizar praticamente todas mas não todas, porque especialmente nos momentos de planejamento, troca de experiência em grupo eu não consegui, mesmo com sala simultâneas, aquelas salinhas que a gente separa, o tempo não é suficiente, a interação não é a mesma coisa, as dificuldades ainda tecnológicas que nós temos, a internet de todas as pessoas não é tão boa, os recursos tecnológicos individuais de cada estudante não é tão bom, o nível de acesso de cada um não é tão bom, o tempo de resposta também não é bom, então cada um tem suas dificuldades, né, o remoto e o presencial. Mas no presencial, ainda é mais efetivo, porque quando eu vejo no Olho no olho eu consigo eu professor, ir até as Ilhas, né, que eu dividi dos grupos de aprendizagem e conversar individualmente com essas Ilhas, expor ao mesmo tempo para toda as Ilhas ao mesmo tempo quais são os direcionamentos. Então eu consigo falar com todos individualmente com mais facilidade do que não remoto. No remoto eu preciso planejar muito tempo antes, elaborar os materiais muito antes. Claro que no presencial também, mas isso no remoto eu preciso programar na tecnologia muito antes e às vezes eu não consigo fazer isso duas, três, quatro vezes, como eu poderia fazer no presencial. No momento de uma dúvida que é geral eu consigo falar no presencial com todo mundo e depois eles voltam para os seus grupos rapidamente. Online não, se eles estiverem as suas salas separadas, dificilmente vou conseguir voltar todo mundo sem atrapalhar a discussão depois voltar eles traçar ela simultânea sem atrapalhar de novo a discussão então no online é mais difícil nesse sentido. Então eu penso que as questões ainda tecnológicas dificultam muito ainda operacionais voltam ainda um pouco em relação ao presencial em que no presencial as coisas são mais ágeis, fluidas rápidas instantâneas assim são mais

práticas, né? Agora no online a gente depende de uma série de fatores como a gente como eu falei depende do aparelho que cada um está usando depende da atualização do aplicativo que cada um está usando depende da própria capacidade da velocidade da internet, cada um está usando e de onde é que cada um deles está então isso tudo vai depender se tem moído você não tem né? Se na hora que tá em casa tá com a família então online isso tudo atrapalha quando eu estou dentro de um ambiente de sala de aula de uma universidade. Veio para a aula, o foco é o único e exclusivo para aula ainda aquele tempo. Trazendo com ele diversos problemas situações da vida dele, mas ele vem para um outro ambiente isso ajuda muito desculpa. Eu falo muito né?

15. De que forma o trabalho colaborativo potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Trabalho colaborativo entre professores entre colegas é muito bom porque quando a gente conversa a gente tem oportunidade de se conhecer um pouco mais, de se aproximar um pouco mais, inclusive pelo trabalho do outro, e faz com que a gente amplie nossa visão também e dá vontade de fazer trabalhos mais colaborativas né, convidar para mais palestras para outros trabalhos, além só daquele momento de sala de aula, que já enriquecedor, mas a gente quer chamar para os congressos e isso enriquece o trabalho também com os estudantes do ponto de vista de que quando os próprios estudantes conversam entre si, eles falam uns com os outros acontece o mesmo eles trocam visões opiniões conhecimentos experiências e também Talvez o aspecto mais importante nesse processo que ultimamente tem faltado muito justamente por causa do avanço das tecnologias muito rápido. A gente não tem tempo para ouvir o outro a gente percebe que a outra pessoa humana. É que a outra pessoa tem dificuldades problemas passa por situações assim como a gente passa e que mesmo assim ela desenvolveu. Talvez algumas habilidades algumas estratégias para superar isso que talvez eu também posso usar emocionalmente psicologicamente cognitivamente. Enfim, mas nos torna um pouco mais humanos um pouco mais sensíveis ao olhar do outro e tudo mais acho que isso talvez seja maior dos ganhos nesse momento. O que torna as pessoas mais abertas ou talvez ao menos um pouco mais conscientes de que existem outras pessoas também com potencialidades e com fraquezas também.

16. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma Instituição de Ensino Superior?

R. São muitas, primeiro que é uma formação para a vida, né? É uma formação para a vida. Que que eu quero dizer para alguém se tornar um professor ele ele já vai se

tornando Professor, desde que nasceu então desde o momento em que ele começa das primeiras relações ou interações com os seus familiares na comunidade, né ou na casa onde ele vive e as decisões que ele passa a tomar a partir daí, nas experiências de vida que vai tendo e a partir daí quando ele entra na escola, o outro é fator determinante, um professor ele começa a ser professor quando ele começa a se dispor a ser ajudante do professor, né? Acredito que essa disposição em querer fazer mais do que só a sua tarefa, mais do que é sua obrigação. Isso é uma característica de um professor que vai fazer com que ele seja um professor universitário. Por quê? Porque ele já é de alguma maneira incomodado, né? Assim, ele já é uma pessoa que sempre não se conteve em ajudar apenas a si, mas ele sempre se dispõe a fazer um pouco mais para ajudar o colega, para ajudar o professor para ajudar mais alguém nem que seja a sua própria casa. Então quando ele entra as formações que vem daí por diante começam da Educação Básica é claro, a formação Inicial que é essencial e que ele não apenas passa por ela, mas ele explora mesmo, ele vivencia aquilo, né? Ele encare de frente. Leia, né? Tudo que é possível ler participo de todos os eventos possíveis das iniciações científicas, que foram possíveis que foram disponibilizadas eu penso que esse é o perfil de um professor universitário. Ele não continua sendo aquele mesmo aluno aquela mesma criança que não se contentava apenas com as informações que lhe eram dadas, ele sempre ia um pouco mais além, né? Ele sempre fazia um pouco mais. Então um professor universitário ele já vai se formar na graduação assim e quando ele termina a graduação ele já está entrando na especialização numa outra especialização que ele tinha até aquele momento ou seja, vai estudar a vida inteira. Esse é o perfil de um professor universitário. Ele nunca se dá por vencido ou contente com o que tem. Ele sempre quer algo mais.

17. Relacione a formação pedagógica com a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

R. A formação pedagógica com as aplicação das metodologias ativas baseado mais na formação inicial da graduação. Se eu contei por base de novo, né? A minha formação Inicial ela não tinha, nem se falava muito ainda naquela época sobre metodologias ativas no Brasil. Elas começaram a ir por volta do final dos anos 90 e nesses anos 2000, mas efetivamente. Elas começaram aí a partir de 2010 / 15 dali para cá, né, efetivamente falando com políticas públicas enfim legislações relacionadas. Mas o que eu vejo hoje como professor pedagógico dentro de pedagogia, o que eu vejo é que nossas aulas enquanto professores são modelos a nossa prática pedagógica, ela tem que inspirar os outros ou seja os próximos professores dos próximos profissionais agirem também

daquela maneira é impossível trabalhar uma aula com metodologia ativa com eficiência com sucesso sem um planejamento para ele, tem uma organização para ele, seja de materiais seja de metodologias de práticas seja do passo a passo da sequência didática. Se o professor fez a sua tarefa bem feita ali na hora né, antes de aplicar atividade no ato da aula, essa aula vai ser um exemplo, ela vai ser um modelo então acredito que essa prática pedagógica dentro da sala de aula para os estudantes de uma graduação, ela já são ótimas porque ela já indicam para eles mesmos como é que eles devem agir daqui para frente ou como é que eles devem agir dentro ou fora de sala de aula nas profissões que vão ter, quer seja ele sempre planeja que ele sempre estejam preparados para flexibilizar para outras estratégia para uma saída e penso que é nessa perspectiva, ou seja, não é uma formação teórica ou distante da realidade ideal e não aplicável pelo contrário é uma aula e Auto se explica ela é meta. Ela é meta linguística, né? Então, ao mesmo tempo, explica a prática, ela ensina também para o próprio estudante.

18. Indique os contributos da direção do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior?

R. Uma das mais importantes não há mais importante é a comunicação, estar aberto para ouvir né? O professor ali a coordenação de direção estar aberta ao ouvir sugestões questionamentos , posicionamentos, documentos, enfim orientações e também pronto para explicar né? Pronto para também comunicar. Então esse processo de comunicação aberta, livre, tranquila, que a gente não se sinta pressionado: Vou ter que aplicar isso aqui sem entender bem o que acontece? Acho que isso não é muito legal aqui na instituição. E não tô falando porque tá gravado, nada disso, estou falando porque realmente eu me sinto assim, um dos lugares em que eu tenho maior abertura para desenvolver o meu trabalho como eu acredito isso com base nas orientações da direção e da Coordenação então com base nessa conversa nesse diálogo nessa abertura é que eu consigo perceber isso que isso é possível que né, a gente é capaz de desenvolver esse trabalho da melhor maneira possível. Outras coisas que são importantes e relevantes são as sugestões e as orientações, mesmo que aí sim, vem né, verticalmente, nos posicionar quanto os eventos, as datas, os prazos, as entregas sempre né? Ao menos Professor Vinícius tem sido assim, Professora Cleucídia também era, disparavam bastante e-mails, então a gente tem que ficar atento a isso, né? E também respondê-los, para eles estarem cientes também, mas essa coisa do planejamento, do calendário da instituição ser antes liberado um ano antes, com antecedência. Isso é muito bom para os planejamentos, para as organizações, para a gente então prever inclusive nossas novas estratégias. Outra

questão é a disponibilidade da disciplina no próximo semestre, isso ajuda também bastante em saber se vai entrar ou não em algumas turmas ou não, então isso tudo ajuda, porque como eu disse, se a gente planeja bem as nossas aulas ou as nossas práticas...eu nunca consigo aplicar exatamente a mesma atividade, o mesmo exercício, do mesmo jeito, para as outras turmas, né para turma do próximo semestre como eu apliquei nesse, porque sempre muda tudo muda então nessas outras cabeças, outras ideias enfim e eu acho que isso faz parte, inclusive desse planejamento, dessa conversa, este diálogo de novo, institucional, mas mais que isso também ser valorizado a gente se sente valorizado do ponto de vista da própria direção da própria coordenação. É quando a gente acerta, eles não tem medo de elogiar, né? Então a gente se sente amado e acolhido por isso é isso é raríssimo instituições. Já trabalhei de oportunidade de trabalhar quase que em 50 espaços de ensino em nome da carreira esses anos, são quase 19 anos de docência. E também eles são ótimos em nos corrigir. Então são muito pontuais são também muito assertivos são muito reservados do ponto de vista do Zelo do Cuidado. Então isso é muito bom também, então a gente se sente cuidado de muitas maneiras e quando corrigem a gente já amadureceu um pouquinho já entende que não é castigo, né? Não é uma coisa ruim, é algo bom que serve para fazer a gente crescer profissionalmente, pessoalmente.

APÊNDICE 7: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS ESTUDANTES

ESTUDANTE 1

I – Perfil do entrevistado

1. seu sexo; feminino
2. sua idade: 34 anos
3. Qual o semestre que cursa: eu tô no oitavo período.
4. Há, quanto tempo você estuda nessa instituição: 3 anos
5. Você já ficou retida em alguma disciplina: não

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece?**

R. Olha eu entendo muito pouco, mas pelo que eu já ouvi alguns professores falando né, no caso, são aquelas aulas mais positivas, né? No caso essas aulas dentro da aula onde permitem a comunicação entre aluno, eles expõe o conteúdo, né? Não é igual no ensino fundamental, no ensino médio, onde é só o professor quem fala, né? O aluno tem a voz para falar, né? Onde tem outros tipos de vídeos também, vários tipos de materiais usados, eu acredito que seja isso sim. Eu não vou falar que não porque realmente eu entendo muito pouco.

7. **Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.**

R. Eu acredito assim, algumas assim, realmente são essenciais, né? Só igual assim, como no primeiro período, a gente vê muitas disciplinas assim, que às vezes assim, pelo menos o nosso ponto de vista que às vezes a gente discute entre nós, é... não é tão importante assim para nós né? Ou então da mesma forma que às vezes tem disciplina que a gente poderia ter passado no primeiro período, igual a disciplina do semestre passado que nos ensina a trabalhar a questão de artigos; como criar um artigo, como criar um TCC, mas nesse sentido né? Então a gente pegou isso no sétimo período sendo que nós acharíamos mais viável pegar no primeiro período, porque a gente não teve nenhum ensino de ninguém, né, alguns professores que passaram o básico o resto a gente ensinou, mas o resto sim, eu acho que tá tudo ok?

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Eu acredito que é mais a questão do debate, de apresentar o texto, né, explicar, expor para a sala e a gente entrar no debate, na discussão sobre aquele texto, né?

9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Com certeza porque, assim, pelo que a gente vê no ensino médio o aluno fica como se fosse um depósito. Inclusive, a gente até isso no período passado, né? Porque é ... a professora só vai falando, falando e o aluno só escuta, então ele não tem oportunidade de participar e dar sua opinião, enquanto que lá você consegue expor sua opinião, você consegue discutir, levantar e ver se você tá certo ou não? Então eu acredito que é bem melhor que as tradicionais.

10) Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique

R. Melhorou a questão assim, até de poder Tem um ponto tem um ponto crítico, né? você ter uma visão mais crítica, então a partir do terceiro momento você tem a visão mais crítica, saber discutir algum assunto, entendeu? Entrar em debate, ter mais conhecimento.

11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Eu acredito assim que tem muito pouco, o que usa é mais tradicional, né? Que no caso é o datashow, né? Então assim eu vejo assim, muito poucas ferramentas tecnológicas são usadas, eu acho que poderia ter um aproveitamento melhor. Utilizava mais na aula EAD, só que agora a gente não utiliza mais...

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?

R. Não teve na pandemia usava muito o zoom, havia vocês muito constrangimento, alguém não sabe mexer com áudio, áudio ligado então assim... a gente teve que se virar... com relação também a plataforma da faculdade também teve dificuldades...

13. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. No presencial porque a questão da proximidade, né? Você está ali perto, agora quando se trata do não presencial é mais difícil, porque não tem como ter aquele contato igual a gente pegou uma matéria do teste psicológico, né? E aí ela queria mostrar o [*rorschach*](#), algumas

pranchas do rorschach então assim foi difícil de você ver aquelas pranchas... é meio complicado.

14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Eu acredito assim a princípio, quando você entra na faculdade, fica mais difícil até você formar os grupos, mas agora que eu tenho um grupo bom, tem essa questão de um tá ajudando o outro, né? O conhecimento de um ... até mesmo porque se você faz um trabalho em grupo, porque eu não sei, o outro me auxilia naquela dúvida, né? Então acredito nessa questão da soma e a questão de auxiliar um ao outro. Por alguns grupos que não deram muito certo, né? E aí depois do terceiro período que eu fui conseguir quatro períodos que eu consegui formar mais um grupo específico que é o grupo que a gente tem faz trabalho até hoje.

15. Indique os contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição. Justifique.

R. Eu acredito que, igual, nós temos um evento muito importante que é o MOOCA, né? E ele traz oportunidade de pesquisa para a gente poder fazer né? Só que infelizmente eu não consigo porque eu trabalho. E também o PESQUISAR incentiva bastante o aluno a pesquisar, né? Realmente fazer inclusive grupos já foram convidados para apresentar no PESQUISAR, aqui no MOOCA também, eu também já apresentei trabalhos meus, que nós fizemos né? Então assim eu acredito que são os dois pontos mais fortes da faculdade: o PESQUISAR e o MOOCA. A coordenação eu acho ela muito boa. O coordenador Vinícius, ele é muito efetivo, né? Ele se importa mesmo, assim com os alunos, né? Eu já tive aula com ele, realmente é uma pessoa muito boa mesmo. E você vê que ele está ativo ali tanto na questão dos alunos, que não dá para reclamar.

ESTUDANTE 2

I – Perfil do entrevistado

1. **Sexo?** feminino
2. **Idade:** 23
3. **Qual é o semestre que cursa:** sétimo período
4. **Há quanto tempo você estuda nesta instituição?** se eu não me engano eu entrei 2018 mais ou menos
5. **Você já ficou retida ou reprovada em alguma disciplina? Se sim, qual?**

R. Eu fiquei numa do primeiro semestre que era anatomia, mas eu já fiz ela de novo.

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece.

R. Eu sei que eu já passei por esse conceito ... Eu tive um acesso melhor a essas metodologias ativas no período da pandemia. Acho que antes da pandemia era....Eu não tinha um conhecimento muito bom sobre ela,s era só em EaD para mim, não é EAD não era assim tão adquirente assim no conceito, né? Porque a gente faz ali no período, mas não é uma coisa que a gente vai repetindo, para a gente estudar... e tudo eu tive um acesso melhor agora no período da pandemia que os professores tiveram que se adequar a pandemia tanto quanto os alunos,para poder ter um desenvolvimento acadêmico então, Foi quando eu tive esse acesso à metodologias ativas e eu vou confessar que eu me adaptei muito bem com essa metodologia ativa, no começo não né? Porque a gente não conhecia ela direito, eu demorei um pouco para me adaptar, mas quando eu me adaptei, eu me adaptei muito bem. Inclusive com um dos nossos professoreS, ele utilizou de metodologia ativa para passar o trabalho, até quando a gente voltou do período de pandemia, e eu achei muito interessante, porque não era aquilo que só se lembrava lá no momento e outra coisa, não que era isso. Foi uma metodologia ativa que ele passou para a gente fazer um trabalho para adquirir nota, e aí dentro dessa metodologia, ele estava ali no contato com os Estagiários, não era um...ai, esqueci o nome agora.... os residentes. E aí, dentro dessa metodologia ativa, ele falava sobre um conceito, e esses residentes expunham os casos que eles tinham contato ali, para exemplificar esse conceito que ele tava explicando, eu achei muito interessante essa forma de metodologia ativa que ele pôs para a gente. Isso foi no final do momento de reclusão da pandemia, né? E quando a gente começou a voltar para as aulas presenciais, ele continuou passando dessas metodologias para a gente adquirir as notas, né, para ali, adequar a quantidade de pontos do semestre. Eu achei muito interessante. Essa de EAD eu não consigo me adequar muito bem porque são somente vídeos, né? Que o professor costuma passar e um conteúdo teórico, para mim aquilo ali é muito difícil, é muito massivo para mim, sabe. E aí eu perco a concentração muito rápido com isso, mas da outra forma que, era somente o vídeo e as pessoas iam expondo as questões de outros casos, para mim foi muito interessante.

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a

aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros

R. Sobre essa política educacional, você fala sobre eles estarem ali, adequando essa política educacional dentro do currículo do curso, né? Eu acho que eles se adequam bastante, eu vejo eu tudo que a gente aprendeu até aqui ... é um pouco difícil da gente juntar os nossos conhecimentos, os conceitos que a gente aprendeu até agora, mas a forma como eles passam uma forma, eu diria, que é muito tranquila e acolhedora sabe, eu acho que falta muito disso em grande parte das escolas... na escola que eu estudei quando era mais nova eu não sentia esse acolhimento e eu acho que uma política de educação, ela abrange essa parte também, do acolhimento ao aluno, eu acho que, tipo assim, porque a gente tá no ensino médio, no ensino fundamental, os professores entendem que eles são o maior ali dentro da sala e a gente a minoria né? Mas um conhecimento, ele é formado pelos dois, então, precisa dessa cumplicidade entre eles então. Eu acho essa forma da Faculdade, dos professores da faculdade passar os conceitos para a gente, de uma forma muito legal, muito descontraída, é claro que tem os momentos que são sérios e aquilo ali a gente não pode estar brincando, mas é muito interessante, muito bom, eu eu confesso que assim, em questão do estágio, eu sempre fiquei muito nervosa, mas os dois orientadores de estágio que eu tive, eles me deram muita abertura e bastante segurança.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Eu acho que é a metodologia de compartilhamento de saberes mesmo, sabe. Eles não começam a falar e só isso, e aí a gente fica escutando. Eles sempre estão ali querendo que a gente contribua. Principalmente agora que a gente tá fazendo estágios. Então a gente tem como contribuir com aqueles conceitos, então, eles sempre estão querendo essa troca de informações e conhecimentos.

9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Então, eu acredito que não, porque as tradicionais, elas ainda têm uma abordagem melhor para os alunos. Como eu disse, essas metodologias ativas eu tive acesso na pandemia. Eu me adequei bem ao ensino remoto, mas eu sei que muita gente não se adequou, e sei também que era cansativo, tanto para os professores quanto pra gente, ficar ali na frente de uma tela de computador, de uma tela de celular, assistindo uma aula, tentando escrever os pontos principais; eu acho que a metodologia tradicional, ela tira um pouco dessa questão maçante, da gente ficar ali tentando encontrar os pontos principais das falas dos professores, e também é uma questão de saúde, né, em questão de vista. Como eu faço. Eu estudo à noite, a minha

vista então fica muito cansada nessa questão de ficar na frente do celular, do computador, para poder assistir aula. Eu me adaptei a essa forma, mas mesmo assim eu ainda prefiro a forma tradicional, pensando que ela é a presencial, aquela troca ali dentro.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique

R. Eu sou uma pessoa muito introvertida, só que depois desse contato e essa forma que os professores começaram a abrir essa abordagem para gente, eu comecei a me soltar um pouco, mais, principalmente no estágio. O primeiro estágio, eu praticamente só falava quando eu era obrigada mesmo, sabe? Mas agora eu percebo que até em questões de aula, não só no estágio, eu faço questionamentos, eu contribuo com alguma coisa, não é tipo com muita coisa, mas para mim é uma superação. Então eu acho que melhorou bastante essa minha forma de me expressar e, também melhorou bastante a minha forma em questões de seminário. Eu acho que dessa forma, como eu comecei a falar mais em grupo da sala de aula, e na hora do seminário eu comecei a ter uma dicção melhor. Eu gaguejava muito, não que eu não soubesse, mas é porque eu ficava nervosa. E aí eu não conseguia. E aí agora eu vejo que eu consigo passar o que eu estudei para aquele seminário, eu consigo passar de uma forma adequada para os meus colegas.

11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Eles utilizam slide. Eu já tive matéria em relação a testes psicológicos que dentro desse contexto de metodologia ativa que você me trouxe, eu acredito que a folha de resposta desse teste psicológicos seja uma forma de metodologia ativa também. Eu já tive contato com duas folhas de teste psicológicos que a professora nos liberou para estudo somente né? a folha impressa mesmo, ela deu o CRP dela e o nome de todas as pessoas que queriam comprar essa folha na livraria. Aí ela colocou um CRP dela porque não podemos comprar testes sem ter o CRP, e o nome de todas as pessoas que iriam comprar e o nosso CPF, que foi por isso que eles liberaram a compra, só de uma das folhas de resposta, né? A gente não teve acesso ao teste, a não ser pela forma que ela passou dentro da sala, explicando ,só a folha de resposta, que ela nos explicou a correção do teste e foi isso. Eu achei muito interessante. A gente utiliza o Google forms que a gente às vezes faz alguns formulários ou o professor nos passa algum teste, agora a gente está na matéria de psicodiagnóstico adulto e infantil, o professor passou um teste do QUATI nesse Google Forms, e também estamos fazendo o estágio, referente a questões de organizacionais, que a gente vai ter que fazer um laudo, ali das questões organizacionais dessa empresa e a gente está usando o Google FORMS para

fazer as questões, para enviar para a empresa. Alguns professores têm os textos em PDF, então a gente não precisa estar imprimindo a apostila. E aí eles mandam todos os textos, alguns professores, manda os slides da aula e também tarefas e trabalhos que a gente tem que fazer, vocês postam lá no sistema.

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?

R. Formação? Não...Os professores... Quando eles começaram a passar esses testes no Google forms, eles nos instruíram como entrar e como acessava as questões, né, mas grande parte das vezes ele só manda um link, aí a gente acessa esse link e vê todo o teste ali dentro, eles mandam pelo e-mail dos alunos, né. Em relação a plataforma (da UNIFAN) a gente... eu não eu não sei como os meninos teve contato mas provavelmente tenha sido porque eles eram representantes da sala, e tem um grupo de representantes então devem ter passado para eles um vídeo de como acessar a plataforma da faculdade e foi através desse vídeo que a gente aprendeu, mas aí se dentro daquele vídeo, a gente tivesse faltando algumas informações, a gente vai aprendendo no decorrer do semestre. O professor, ele fez um questionário com alguns quesitos, e aí a gente vai ter que adequar esse questionário a empresa que a gente vai trabalhar, então, tipo assim, praticamente ele tá pronto, mas a gente tem que adequar ele para cada empresa que a gente vai trabalhar, porque toda empresa é diferente como toda pessoa, né? E como a gente não vai trabalhar só com a empresa, a gente vai trabalhar com as pessoas, com os funcionários dentro dessa empresa, a gente vai adequar esse questionário O professor lança o questionário no Google Forms.

13. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Dependendo da metodologia ativa né? Mas essas que tem abordagem melhor, eu acredito que ela tá sendo mais e melhor utilizada da forma presencial, porque a gente não tá tendo só aquele contato ali, à distância, querendo ou não, apesar da gente poder tirar essas dúvidas e fazer todos os questionários que a gente tem, ainda assim é difícil, porque a gente precisa mandar e-mail, como tava ocorrendo na época da pandemia, agora no quesito presencial, a gente está tendo acesso a algumas metodologias, como alguns vídeos que completam os estudos, a esses slides que os professores passam e a forma que a gente debate também, dentro de sala, era uma coisa que era bem difícil na forma remota, porque grande parte das pessoas não ficaram nem com a câmera ligada, nem se arriscavam a conversar com os professores. Então eu acredito que essa metodologia ativa está sendo melhor na forma presencial.

14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Você fala de grupos tipos de seminários ou grupos por professores trabalham em grupos os alunos, né? Eu acho que potência bastante sabe, porque você tá ali trocando conhecimentos com outra pessoa, e uma coisa que você pode ter, como talvez um caminho certo a outra pessoa pode ter um caminho diferente, e aquilo ali colabora para você formar uma opinião, um conceito sobre as coisas, eu acho que trabalho em grupo é uma coisa muito difícil, porque você tá ali, junto com várias pessoas que são totalmente diferentes de você, e você tem que se adequar a elas ao mesmo tempo que você tem que se adequar ao que vocês deveriam estar fazendo em grupo. E aí, é muita coisa ao mesmo tempo, mas é uma troca de conhecimento muito boa.

15. Indique os contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição. Justifique

R. Então, eu gostava da nossa antiga coordenadora também, mas eu quase não tinha acesso a ela e também eu conheci ela só por ter ido a coordenação, fazer uma coisa ou outra; agora, o nosso coordenador, ele já foi nosso professor, então a gente já tem um conhecimento melhor sobre ele e a gente tem uma abertura melhor com ele, porque a gente já teve um momento em sala, a gente já teve aquele momento de conhecimento, de troca de conhecimento. Então, eu acho que é mais aberto a nos acolher, entendeu? E também, não com a nossa coordenadora, mas com o subcoordenador, não sei se é isso que fala, mas o que trabalhava com ela, eu já tive problemas com ele e eu vejo que talvez tenha sido porque ele tem uma visão muito diferente do nosso curso. Ele fazia um outro curso, mas ele tava na coordenação da Psicologia. Ele era o sub coordenador antigo e ele trabalhava com a nossa coordenadora. E aí eu tive um problema com ele em relação a um certificado que o meu nome ficou errado. E aí eu fui conversar com ele tranquilamente para poder corrigir porque senão não poderia utilizar o certificado e ele foi grosseiro comigo, porque, segundo informações dele, eu tinha mandado meu nome errado, só que ele tinha olhado o meu e-mail, ele não tinha entrado no e-mail, no meu e-mail o meu nome estava certo, só que no meu e-mail o meu sobrenome estavam revertidos, porque eu não consegui fazer a minha conta de e-mail com o nome correto, e aí quando eu fui conversar com ele, ele foi totalmente sem educação comigo. E aí eu tava indo com frequência lá na coordenação para poder saber como tava o andamento, se tava podendo fazer o certificado novo e ele simplesmente falou para nossa coordenadora que eu tinha sido extremamente sem educação com ele e que ele não iria fazer meu certificado. Eu achei isso, tipo assim muito ruim, ele deveria ter falado comigo se eu tinha sido sem educação ou não

com ele, e eu não acho que eu fui, porque eu não costumo ser sem educação com as pessoas. Eu nem sequer levantei a voz com ele. Aí eu falei com a nossa coordenadora e ela refez o certificado, mas depois disso eu também nunca mais vi ele, mas a questão é que eu acho que agora, nossa coordenação, tá somente com pessoas do nosso curso. Ele não era do nosso curso, se eu não me engano ele fazia medicina ou biomedicina, alguma coisa assim, e eu acho que as nossas questões deveriam ser resolvidas ali por pessoas dentro do nosso curso e foi isso isso que melhorou pra mim. E também, em questão de agora, ao professor Vinícius, igual eu te falei, a gente tem uma uma abertura maior porque a gente tem um conhecimento melhor sobre ele, então eu sempre tive contato muito tranquilo com Vinícius ,depois, além dessa questão que eu te contei agora, eu nunca tive problema nenhum com a coordenação do nosso curso, sempre foi muito tranquilo. Acho que não só o curso psicologia como todos os cursos trazem muito... adquirem muito conhecimento a qualquer instituição escolar, né? Porque não só porque trazem muitos alunos, mas porque todo o grupo acadêmico ali, eles são extremamente educados, muito abertos a questionamentos, como é que eu falo? Não é dica, mas é mais ou menos isso que eu quero dizer, orientação dos alunos para questões que ali tá para gente, na nossa visão, tá sendo distorcida, então eu acredito que tanto o curso de psicologia, quanto qualquer outro curso, adquire muito sobre isso dentro de uma instituição . Eu digo do grupo em geral mesmo, porque até professores que eu nunca tive ali aula, passa no corredor ali e te comprimenta porque te vê com frequência. Eu tive uma aula no curso de farmácia quando eu refiz a matéria que eu fiquei que era anatomia ,e os professores são bem acolhedores e muito tranquilo, sabe, e é sobre o grupo inteiro, não só sobre os meus professores.

ESTUDANTE 3

I- Perfil da entrevistada

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade** 19 anos
3. **Qual é o semestre que cursa?** primeiro período,
4. **Há quanto tempo estuda nesta instituição?**

R. Bom ano passado eu comecei a administração. Fiz o primeiro período, quando era para mim ir para o segundo período, eles me jogaram para o quarto porque não tinha segundo período. Então eu tranquei. E aí eu comecei fazer psicologia esse ano então eu acho que tem

tem poucos, né, poucos meses ,se eu não me engano, juntando com o tempo os seis primeiros meses que eu fiquei mais esse mês né, que eu tô cursando, poucos meses , no caso dariam 7, 8 meses.

5. Já ficou retido em alguma disciplina? Sim () Não (). Se sim qual disciplina?

R. Em administração sim, em psicologia organizacional, porque eu deixei a desejar nos estudos, eu trabalhava muito o dia todo ... era muita leitura... como era EAD, o aluno quando chega-se um dia para entregar atividade e fazer a prova , vai marca né, qualquer uma, e aí realmente eu reprovei, mas nas outras não, tudo eu passei, em todas.

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece?

R. Como assim? Explica melhor para mim? Assim, uma metodologia ativa que acontece, que eu percebi semana passada, que assim, eu não tive em administração, e no meu ensino médio eu tive, foi a questão do debate, deixar o aluno, né? Tem o...igual...colocou objetos em cima da mesa, cada um pegou um objeto e aquele objeto tinha um significado. Então foi uma aula bem diferenciada, foi bem dinâmica, eu e assim, a gente, ouviu muitas histórias, muitos significados para cada pessoa, então foi bem dinâmico, assim foi bem participativo e eu gostei dessa metodologia, “qual disciplina que foi? prática de extensão curricular 1

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros

R. Cada professor tem uma maneira diferente de né de liderar sua aula, né? Os professores não são iguais, você pode ver que um são mais dinâmicos, outros não gostam de ser interrompidos quando tá lidando uma explicação, outros já conseguem lidar assim com as perguntas dos alunos né? com os questionamentos e fluir a aula, então para mim é essa questão .

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Os filmes, eles passam muitos filmes assim, como uma forma da gente aprender, e a gente sempre tem que fazer, um resumo ou deixar as nossas opiniões sobre aquele determinado filme que tem tudo a ver com a matéria que a gente está estudando. Então eu acho bem bacana, porque sai um pouco daquela né , daquela rotina assim de estudo que tem dentro da Universidade, né? Que é só chegar lá, abre a apostila, vamos né ler sobre o texto tal... e assim eu tô gostando bastante dessa questão, de levar filmes, de levar diferentes

coisas. Assim como qualquer outro professor, tipo assim, passa, anota as coisas no quadro, dá aula normal e dá um espaço para a gente questionar, a gente perguntar as coisas, alguns usam mais o quadro, outros usam mais slides também, eles passam né? Muitos slides tem para a gente também para a gente ver. A questão, tipo da gente fazer a roda dentro da sala de aula e fazer as dinâmicas, né? Que eles estão fazendo para a gente interagir mais como né? E dá oportunidade para aquelas pessoas que são mais tímidas dentro da sala, delas se abrir e tal e participar também das aulas.

9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Na minha opinião sim, porque os professores, querendo ou não, tem um papel muito fundamental na vida de cada um que tá ali e os alunos também precisam ser ouvidos, no meu pensar. Cada pessoa tem uma percepção diferente, cada pessoa tem uma ideia diferente. Então eu acho muito legal. Quando eles descem, eles dão essa oportunidade para gente falar um pouco do que a gente entendeu? Igual do objeto, achei muito interessante essa questão do objeto, então foi muito bom, porque eu vi o tanto que cada aluno tem uma forma de pensar diferente, a gente aprende com as diferenças do outro também, entendeu? Então para mim, é mais eficaz porque quando a gente vive na nossa sociedade, a gente não vai ver pessoas robotizadas, tudo igual, tudo igual, em nossa sociedade, em diferentes formas de trabalhar de pensar, de entendeu? Então isso tem que ser trabalhado desde as escolas, das instituições, no caso, né das faculdades e tal, então para mim, é bem mais eficaz sim.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique

R. Assim, na minha opinião, quando o professor.... só para dar um exemplo, quando o professor passa aquele conteúdo no quadro e explica, às vezes meu cérebro trava, tipo assim, às vezes eu não entendo ali de primeira. E aí quando ele usa metodologias ativas, ele leva algo diferente para mim, ele já, assim, eu já entendo, assim, de cara, entendeu? Porque eu tenho um exemplo vivo ali, entendeu? Então, não é só a teoria, eu vejo ali o objeto, eu vejo, eu entendo, entendeu? Então para mim, no caso, as melhorias, essas são as melhorias, no caso para mim, entendeu? Sair só do teórico e assim ter mais exemplo, mostrar mais, entendeu?

11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. No caso o projetor né, o notebook, eles sempre estão acompanhados com o notebook e a caixinha de som, porque né, precisa, por conta do audio dos filmes; essas coisas, assim agora celular não, nada disso, nem assim, qualquer outro aparelho assim, tecnológico sabe, a

gente só usa esses mesmos assim que a gente vê com frequência.

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?

R. Sim, o coordenador até passou uma lista de passo a passo de como que funciona, então a gente bem informado no sistema da universidade.

13. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Presencial com certeza porque é assim é mais dinâmico, né? Quando você tá de frente até ela, é mais difícil você interagir, entendeu? Talvez alguns alunos fica mais intimidado, só observe e tal, agora, quando é presencial, você olha que o outro começou a interagir você já vê e então vou começar interagir também, já vou, entendeu?

14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Com certeza, se na minha opinião potência sim e muito, mas, tem uma questão, quando o grupo, eles se empenha; agora quando o grupo ele é composto por pessoas que carrega outras nas costas, fica difícil trabalhar, entendeu? Desenvolver... fica difícil professor, né, ter ele ter que trabalhar naquela questão, daquele grupo ali, porque né, as notas abaixam, então o professor vê que o desempenho dele não tá não tá fluindo então, igual, eu mesmo, eu já a gente já formou grupos lá na nossa sala para fazer trabalhos e eu não tenho que reclamar do meu grupo todas, todos que estão inseridos no meu grupo são assim... tem um desenvolvimento muito bom, são comprometidos, estudam bastante, então eu não tenho o que reclamar, mas a nossa sala é uma sala muito boa, sabe, é, todos ali, eu já percebi que gostam de estudar e, assim eu acho que não vai ter problema não, eu espero. Ah, é igual, vamos supor, um corpo, nosso corpo. Ele trabalha, em conjunto, né? Cada parte do nosso corpo tem uma função, então é muito bom dividir tipo essas funções, entendeu? Agora um grupo, vamos agora voltar à sala de aula, porque cada um fica ali responsável por ler uma coisinha, estudar isso, aquilo e assim eu vejo que dentro do nosso grupo cada um tira uma ideia diferente, entendeu? Cada um vai, pega uma informação diferente e quando é a gente sozinha assim, a gente tem que parar um pouco, juntar as ideias assim, como é que fala, é... de cada vez e quando tá em grupo, cada um já vai trabalhar assim, rapidão, já fica junto ali, então eu acho bem bacana trabalhar em grupo, isso me ajuda bastante.

15. Indique os contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição. Justifique

R. Olha, na minha opinião, eu sinceramente de todo meu coração, não gosto da direção do da

Unifan, não gosto mesmo, para mim é uma direção muito bagunçada, assim a gente pega... a gente quer o informação, eles te jogam para um departamento, depois joga você para outro departamento e muitas pessoas chegaram chegaram em mim e me falaram assim: não é porque você não sabe perguntar, você não sabe dizer o que quer, você quer, e eu sei sim o que eu quero quando eu quero algo né? Eu sei perguntar sim, assim no meu ponto de vista é uma direção muito bagunçada igual eu tenho a minha religião, eu sou Adventista do Sétimo Dia, ele, o nosso coordenador, ele chegou e falou assim para gente que ele não poderia fazer nada sobre as nossas aulas na sexta a noite, porque para mim sexta é um dia de guarda e no sábado também vai ter aulas vai ter aulas para nossa turma e assim a gente vai ficar muito prejudicado, nosso curso é cinco anos a gente vai terminar em quase 6 anos entendeu? E assim, eu não tô vendo eles fazerem nada e olha que não existe só eu, a Júlia, ela é minha amiga, ela também é adventista, entendeu? A gente tá tendo muita dificuldade em relação a esse contato com a direção por conta dessa falta de assim essa falta de para mim é falta de consideração, entendeu? Porque lá na UNIFAN, não tem só duas Adventistas, tem outros jovens Adventista também na universidade. Então eu acho que eles devia pensar mais nessa questão e melhorar nessa questão e outras também de organização de informar a gente direitinho, porque meus pais já tiveram problemas também de informação lá dentro, de não conseguirem resolver, então eu acho que se resolver vai ficar tudo vai melhorar bastante. No caso, deles escolherem bons professores para tá passando né? Esse como é que fala? todo esse ensinamento sobre o nosso curso. Então, eu gosto bastante dos professores, são professores competentes, são professores muito bem estudados e assim para mim isso contribui.

ESTUDANTE 4

I –Perfil da entrevistada

1. **Sexo** Feminino
2. **Idade:** 20 anos
3. **Qual semestre que você cursa:** segundo
4. **Há, quanto tempo você estuda nessa instituição?** Desde o primeiro período, acho que eu não sei, 7 meses, 8.
5. **Você já ficou retida em alguma disciplina:** não

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece.

R. Acho que ter uma boa explicação, né, do tema, gosto dos recursos de audiovisuais também que a gente lendo e escutando é melhor para entender, tipo. O slide né?

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros

R. Essas metodologias mais centradas no estudante, elas são praticadas por todos os professores. onde a nossa função é mais, assim da gente mesmo escrever o que o professor fala. Eles chegam, é muitos, na verdade poucos, usam o slide que é expor, o conteúdo assim, né? Eles são e falar mesmo falar. Eles põe no quadro sim, às vezes anota no quadro, eles pedem para a gente ler uma aula, antes né, Aí ou exponho as ideias principais né do texto para a gente dissertar sobre discutir ou vão falando mesmo assim.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Então mais utilizado a principal é a fala mesmo eles explicam de explicar o conteúdo, pedir para a gente dar uma pesquisada antes e eles explicar e anotar as ideias principais ou passar as ideias principais do texto no slide

9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Eu acho bacana porque acho que só o professor acho que tem que ter um pouco da nossa participação também, porque se deixar só com o professor a gente não aprende, né? A gente tem que ter essa participação de ir atrás do conteúdo. Acho bom acho melhor

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique

R. Porque quando a gente só só ouve igual eu sou boa para aprender Se eu ler eu sou boa, mas se eu escutar eu consigo entender melhor, entendeu, então acho que tendo essa coisa de do Lírio do escutar viver também, tipo passar vídeos essas coisas, fixa melhor para casa utiliza um recurso de vídeos, então eles resume, também tem eles utilizam recursos de filmes, de vídeos , leitura de textos e vocês discutem textos é isso

11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Sim, o Carlos Eduardo. Qual o professor qualquer Professor eles utilizam o Carlos

Eduardo e ele é de estatística e eu fisiologia do comportamento ele utiliza os slides muito vídeos também ele passa Ariana também o Cleiton. O professor Carlos Eduardo da gente tem duas disciplinas. A gente tem o Google sala de aula que ele deixa disponibilizados lá já deixa as apostilas também, o Gleiton o Cleiton e do professor de inglês instrumental que é o Kesley. Ele também deixa no Drive. No drive do Google do Google. Tem as atividades do sistema, esse semestre não teve nenhuma assim até agora assim até agora não, semestre passado teve muitas .

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?

R. Ah, eu só fiz informática básica mesmo, eu acho bem fácil de utilizar.

13. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Olha, eu nunca peguei no não presencial para saber, mas acho que nos dois elas são uma boa opção, né? Porque não presencial acho que é gravar a fala, né? Tipo tem umas vídeo aulas é bem utilizado e como se fosse na presencial, né?. A gente teve uma matéria EAD que tinha os vídeos, né de explicação da matéria, tinha um texto e o professor reuniu com a gente umas duas vezes para fazer um aulão tá tipo tirar as dúvidas. Foi bastante foi isso no primeiro período.

14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Acho que quando tem o tutor a gente entende melhor na matéria, porque é mais fácil de chegar até o tutor e perguntado que ir diretamente no professor que às vezes o professor é e-mail, né? O tutor não disponibiliza o telefone, né? E acho que os trabalhos em grupos é bom para a gente interagir com as pessoas, né ficar mais fácil da convivência conhecer as pessoas que porque querendo ou não. A gente vai passar ali, muitos anos, né? Então é melhor para a gente se conhecer e ter mais afinidade, né com as pessoas esses grupos. “Vocês têm liberdade de escolher ou os professores definem para vocês?” Tem a liberdade de escolher. Inclusive, eu tenho um grupo no meu WhatsApp que a gente mesmo que criou, sabe. Desde o ano passado a gente fez um grupo aí toda vez que a gente vai apresentar a gente usa esse grupo. Sempre dá super certo que a gente já se conhece já sabe o que não é bom que outra não é e se complementa

15. Indique os contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição. Justifique

R. Ah, eu acho que eles deixam de fácil de fácil acesso à comunicação até eles, né. Tipo quando a gente igual eu tive um problema com uma

professora no semestre passado, aí eu me reportei com o professor com o professor o coordenador foi super atencioso e resolveu para mim, eu acho que contribui nessa forma de dar atenção, né?

ESTUDANTE 5

I – Perfil da entrevistada

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade** 20 anos
3. **Qual semestre que cursa:** 5o período
4. **Há quanto tempo estuda nessa instituição:** 2 anos e meio
5. **Você já ficou retida assim reprovada em alguma disciplina:** Não

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece?

R. As metodologias de aprendizagem no meu ponto de vista são técnicas e recursos que o professor utiliza, né? O que vai aplicar a matéria utiliza, para poder fazer com que os que vão aprender entendam a melhor matéria. Eu conheço a metodologia de aula inversa, na qual qual professo apresenta o tema e os alunos vem com as dúvidas, que eles têm já um pévio conhecimento em casa, eles estudam o tema em casa e trzaem as dúvidas para o professor.

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros

R. Em relação ao curso de psicologia, eu acredito que na sua pergunta, vamos dizer assim, seja de uma maneira bem interessante em comentar sobre isso porque o curso de psicologia hoje na verdade, ele é mais realmente para o aluno descobrir coisas sobre ele mesmo. Sobre isso então, quando a gente fala sobre políticas de educação, o aluno simplesmente... o professor passa um conteúdo, o aluno aprende. É geralmente como eu vi durante todo esse ao longo da minha formação até hoje, o professor aplica esse tema, os alunos trazem as suas dúvidas, raramente as pessoas explicam alguma coisa assim por conta própria, geralmente é mediante alguma dúvida de aluno, porque isso estimula no discente, o autodidata, né, de estudar, de ter uma autonomia, para estudar por conta própria sem que o

professor fica supervisionando. o professor apresenta o conteúdo e o aluno tem a responsabilidade de buscar esse conteúdo em casa e o professor apenas tira as dúvidas que vai surgindo dos assuntos.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Aula inversa, a metodologia essa foi realmente a mais interessante que eu achei que a gente conteúdo pessoal estudo em casa e aula dialogada e expositiva né com o uso de PowerPoint com o uso de imagens, debates de conversas...

9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Eu acho que é uma maneira também, né de tirar, descentralizar a educação do professor, ele não tem aquela obrigação de falar assim, a figura não só professores explicando eu vou conseguir entender, não, a gente pode também ter outras maneiras de estudar em casa, aprender uma videoaula de Conferência. Tira esse papel de que só Professor detenha esse conhecimento, se ele não me passar eu não vou saber de nada.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique

R. Eu acho que , falar por mim, eu acredito que eu desenvolvi uma autonomia muito melhor né, muito mais assertiva, em questão a estudos, a cronograma, dedicação somente para estudar, tudo mais... e descobrir né? Desenvolvi, pensamento de que eu posso construir o meu conhecimento, não teria dificuldade nenhuma, por exemplo se fosse fazer alguma disciplina EAD porque eu aprendi isso ao longo dos dois anos e meio de faculdade.

11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Eles utilizam o PowerPoint, né? Assim é mais comum e acho que somente na aula expositiva.

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?

R. Tive, uma breve orientação. Quando iniciou a pandemia orientação de como acessava e se tinha que fazer algum cadastro, plataforma zoom. De vez em quando utiliza a plataforma da universidade, alguns poucos professores talvez um ou dois que coloque material lá, mas também quando coloca é só uma atividade para envio. Não teve orientação para utilizar a plataforma da universidade.

13. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino

presencial ou não presencial? Justifique

R. Eu acredito que elas são mais facilmente usadas no não presencial, porque presencial assim na cabeça de muitos alunos acaba que vem aquele pensamento professor vai me passar o conteúdo eu vou aprender pelo, pela fala dele e não por uma busca de conhecimento meu.

14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Promove a discussão né, o saber de diversos pontos de vista, e promove ali uma realmente uma gestão de pessoas. Os grupos, eles realmente têm essa função de promover debate entre os colegas afim, né, de saber quais são as opiniões diferentes que tem sobre o mesmo assunto então além da gente aprender a ter uma questão de diálogo é civilizado e tudo mais a gente aprende também a lidar né a gerir pessoas, né? Por exemplo, como evitar um conflito, como evitar uma briga, uma discussão e se houver uma discussão como é que a gente pode reverter esse quadro com pessoas

15. Indique os contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição. Justifique

R. Além de oferecer um suporte profissional que é muito interessante, né? Eu gosto muito de conversar com o coordenador, ele se dispõe muito a ajudar os alunos, a compreender o ponto de vista do aluno, né? E também a fazer com que o aluno seja estimulado constantemente a não desistir do curso. Acredito que tudo que a faculdade puder fazer a coordenação no caso puder fazer para fazer com que esse aluno não tranca a faculdade ou não saia do curso. Eles fazem é melhor maneira possível. Além de ser um excelente profissional de coordenação, você consegue assim realmente ver no Professor Vinicius, que é o caso da Coordenação, um excelente profissional para aquele cargo de gerir um curso e também como ser humano, mais importante. Ele contribui por exemplo com os núcleos de apoio psicoterapêutico, né que tem lá na UNIFAN, disponibilidade não somente para alunos e professores, né de vários cursos de várias grades, mas também para comunidade de modo geral mesmo, porque muitas pessoas que hoje trabalham, né que são atendidos na verdade pelo núcleo de apoio psicoterapêutico, são indicações de alunos da Psicologia, geralmente são da comunidade. esse núcleo. Eles fazem terapêutico e fazem um apoio em questão de aprendizagem pessoas com dificuldades e eles fazem esse apoio tanto psicológico, quanto pedagógico né. “ Então quer dizer que vocês podem ser atendidos por eles? “ Podemos.

ESTUDANTE 6

1. **Sexo:** feminino
2. **Idade:** 20
3. **Semestre que cursa:** sexto período
4. **Há quanto tempo estuda nesta instituição?** Três anos
5. **Você já ficou retida ou reprovada em alguma disciplina?** Não

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece.

R. Nossa, que branco ... Eu já vi alguma coisa sobre isso em psicologia hospitalar. Mas agora eu não lembro mais o que era , o professor passou para a gente por vídeo, né? A gente tava em pandemia. E aí aprendemos sobre metodologias ativas e ele também falou um pouco sobre o plano terapêutico singular.

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros

R. Sim, eu tenho uma professora que gosta muito de fazer isso. Nós somos separados por grupos e lemos o texto correspondente à aula, aí nós que apresentamos a aula. Ela faz isso como forma de que nós, de todo mundo interagir mais na aula, ela dá aula, ministra o conteúdo certinho, mas aí quando chega um certo pontos os alunos que fazem isso também, eu acho que isso pode se aplicar bastante também no seminários, é uma forma muito legal, não fica aquele padrão. Está sendo bem frequente, principalmente seminários, a maioria das disciplinas aplicam seminários sim, agora nesses períodos sim, nos primeiros períodos, quase não.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. Seria a questão dos seminários , porque é uma forma que todos os professores têm de fazer eles, colocam a gente para ministrar o conteúdo referente àquela aula na maioria das vezes em formas de trabalho, mas é nós trocamos trocamos de lugar entre aspas com professor.

9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Eu gosto muito porque é uma forma do aluno ficar mais preso aquele conteúdo; quem tá no momento explicando sobre o trabalho sobre aquele conteúdo, a gente precisa pesquisar além daquilo que a gente veria na aula, então a gente absorve muita coisa.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e

aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique

R. Então, no começo do curso, eu tinha dificuldade de falar em público aí, a partir do momento em que nós começamos a fazer esse tipo de dinâmica, eu comecei a ficar bem comunicativa, hoje em dia onde eu chego eu quero falar, eu converso muito, falo no auditório, falo no microfone, então é tipo uma desenvoltura assim muito boa em relação a falar em público eu me sinto bem confortável.

11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Sim, a gente usa o PowerPoint para passar slides vídeos, eu acho que se encaixa bastante. Nós também usamos o celular, é basicamente mas essas que nós utilizamos mesmo, a gente tem uma matéria que é completamente EAD, do meu período esse semestre é empreendedorismo, então é tudo pela plataforma online, é uma plataforma da própria faculdade mesmo. Eu participo de um grupo de pesquisas e é todo pelo Google Acadêmico, aí tem o Google Acadêmico como forma de se comunicar e o grupo a gente se reúne pelo zoom é um grupo da própria Universidade, é um grupo de Pesquisas em Neurociências. Quem é que tá à frente desse grupo? Ana Tereza.

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?

R. Olha, tudo que eu já tinha de conhecimento e nas plataformas digitais, eu já tinha antes da Universidade. A universidade, quando a gente ficou totalmente remoto, ela disponibilizou alguns vídeos com passo a passo de como que mexia, mas eu sinceramente eu não cheguei a ver tanto, porque eu já tinha conhecimento prévio.

13. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Nos dois os professores faziam, mas eu acho que mais utilizado no presencial . No não presencial acaba que não tinha tanto tanta verbalização dos alunos. A maioria não ligava as câmeras, não ligavam os microfones, então presencial fica bem melhor.

14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Nesse período eu tô no estágio, que é da faculdade mesmo, onde a gente tem um estágio interdisciplinar, então é o trabalho em grupo mesmo. Somos nós da ,tem os alunos de enfermagem e fisioterapia também, e eu vejo assim que esse atendimento interdisciplinar que nós temos com paciente, que inicialmente era da Fisio, faz com que nosso trabalho em grupo fique muito melhor; a gente pega um caso, começa a estudar e cada aluno de cada área fala

assim: a gente pode fazer isso, aí o outro “não mas a gente pode fazer isso também”, eu acho que esse trabalho em grupo enriquece muito mesmo. Apega muito. Esse trabalho é presencial, esses pacientes são pacientes da fisio, eles geralmente são pacientes pós covid, porque a fisio eles têm a clínica escola para reabilitação respiratória, aí eles já estão em atendimento aí agora a Psicologia começou a entrar também junto com esses atendimentos, é muito bom.

Indique os contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição. Justifique

R. Olha, o nosso coordenador, antes a gente fazia mais eventos assim para passar conhecimento mesmo, palestras, esse período a gente só teve uma até agora. A gente fazia encontros de Psicologia reunia todos os as turmas de Psicologia mesas redondas, às vezes nós tínhamos palestrantes que vinham de outros lugares para falar de assuntos específicos. Teve uma vez que vieram o pessoal para falar só de ética e Psicologia foi muito legal, esses eram mais restritos para a psicologia mesmo. Durante a pandemia nós tivemos alguns que foram remotos aí foram para toda a UNIFAN. Eu acho que seria mais a questão desses atendimentos que nós estamos fazendo para todos. O meu período, a gente faz como se fosse a primeira avaliação do paciente, aí a gente caminha de acordo com a demanda para Clínica Escola, aí lá tem neuro, psicanálise e também se eu não me engano, agora tem Gestalt Terapia também. Esse atendimento ele é aberto para a faculdade toda, menos para nós da Psicologia, porque nós acabamos conhecemos uns aos outros.

ESTUDANTE 7

1. **Sexo:** Feminino
2. **Idade:** 30 anos,
3. **Qual semestre que cursa?** 9º período
4. **Quanto tempo você estuda nessa instituição:** desde 2018, quando eu comecei o curso
5. **Você já ficou retida ou já reprovou em alguma disciplina?** Se sim, qual? Não nenhuma

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. **Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece.**

R. Metodologia de aprendizagem eu gosto muito aqui do que uma professora fazia com a gente, era professora Tainá, a gente tinha que ler o texto e aí na aula ela fazia uma roda, a gente sempre brincou que isso virou bordão dela, “ turma, vamos fazer uma roda...” e aí a gente discutia o texto. Então não ficava maçante, só professora e lá e falar e falar e falar, então os alunos também participaram, né? Ela instigava os alunos a participar ... alguns outros professores também fazem isso, mas nós vimos de maneira constante com ela porque ela deu três ou quatro disciplinas para gente, então essa metodologia dela nos ajudou muito a explicar os textos, a expor nossas ideias, né? Nossas opiniões, a maneira que alguém expunha alguma coisa de forma errada, né, que não tava dentro do texto, ela recolocava a ideia desse aluno... Não é por aí é assim.... então assim foi sensacional... em termos de conceito, você sabe dizer o que são as metodologias ativas? Acho que não...

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros

R. É bem complicado porque assim querendo ou não nós somos privilegiados porque a gente estuda numa escola particular, uma universidade particular, né? Então a gente paga para estudar ali, então essa metodologia de ensino, é ...nós que temos que correr atrás, né? Querendo ou não porque ali é o professor vai dar uma aula expositiva, mas quem tem que ter o conteúdo somos nós e nós temos esse recurso, nós temos hoje internet, nós temos hoje os textos que os professores disponibilizam, nós temos telefone celular, nós temos computador, temos uma biblioteca da faculdade, né? Que disponibiliza esses recursos para nós... tem Universidade hoje que não tem isso, né? E tem alunos que não tem acesso a isso.. então é bastante complicado, né, fazer isso porque alguns têm acesso e outros não...é.... acaba ficando desigual e eu não acho que é bom comparar. Entendeu? Pegar eu... eu pago minha faculdade, eu pago pela minha informação, eu tenho acesso à internet, tenho acesso ao celular e pegar uma outra pessoa que não tem acesso a isso, por exemplo, entendeu? E aí precisaria que o professor usasse um outro tipo de metodologia, para ganhar esse aluno, para fazer com que esse aluno pudesse também ter a aprendizagem, né? Então é bastante complicado fazer essa comparação.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. É a expositiva, a gente estuda o conteúdo e o professor explica durante a aula as nossas dúvidas, previamente temos que fazer as leituras. nós temos que fazer a leitura dos textos. Temos que estudar para a gente chegar lá senão gente fica totalmente perdido, que a gente chega lá, o professor já tá na cabeça.

9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. Depende. Eu acho que depende do professor e depende do aluno, né? Porque há professores e professores... tem professores que faz a metodologia ativa funcionar perfeitamente bem né? Já tem professor que eu acho que não combina com esse tipo de metodologia e também do aluno, né? O aluno que estuda, o aluno que é aplicado, aluno que tem tempo, ele dá certo em qualquer metodologia que você por ele ele vai né? Se é ativa ou se é a tradicional, então varia do aluno e do professor ... cabe a ele colocar a melhor metodologia pra fazer os alunos entenderem... Tem professor que chega dá o slide, explica lá o slide e fica por isso mesmo... mas sabe quando você fica assim com gostinho de quero mais? Que poderia ter sido algo diferente ou poderia ter sido algo melhor sabe, para aprender aquele assunto e prender aquele aluno e a gente ficar sempre com gostinho de quero mais? Nem todos os professores conseguem esse efeito.

10 . Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique

Ouvir os alunos. Né? Eu penso assim... gente a da forma como tá sendo conduzida a aula, todo mundo tá aprendendo? tá sendo bacana? E aí os alunos expõem a sua opinião: não Professor tá ótimo, vamos continuar desse jeito vai fluir. Ou não o professor, vamos ver alguma coisa que a gente pode mudar às vezes assim fica cansativa, outra aula assim, não fica cansativo. Vamos ver como que fica melhor tanto para o senhor comprar nós que aí a aula flui, a turma flui, fica tudo tranquilo. A forma como ela (a professora) dá aula e a forma como ela nos cobra tanto dentro de sala de aula, como em trabalhos, como avaliações melhorou assim... eu como o aluno e eu como pessoa 100% sem sombra de dúvida, né? Nossa, mas cobra muito. Nossa fazer uma prova isso. Faz o que a gente pensar, né? Eu tenho que escrever uma prova, né de 25 linhas e referente ao conteúdo que ela deu, né? Então, hoje se coloca uma prova para a gente fazer, a gente acha normal, não fica assim, meu Deus uma prova... tem vários momentos da nossa sala hoje que a gente vê , graças a Deus. A Tainá cobrou isso naquele trabalho ou cobrou isso naquela determinada coisa, né? Eu agradeço ele hoje imensamente pelas aulas de antropologia. Deu para gente porque na disciplina você mesmo passado o nosso professor citou muito a questão da antropologia e assim e nós entendemos perfeitamente bem o que ele quis falar por quê? Porque a gente sabia que esse conteúdo, uma coisa que nós vimos lá no primeiro período, né, sobre a etnografia, da pesquisa de campo etnográfico, então quando ele falou isso falou assim. Uai gente sabe perfeitamente bem sobre isso, então essas metodologias, para mim, é assim é sempre

gratificante porque melhora muito.

11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. Slides poderia ser uma? Não né? O professor Alexandre ele usa os com a gente para ver ele fez um quiz com a nossa turma. Mas acho que isso foi diferente no mais é, a gente vê o texto, faz uma roda de conversa e explana tudo que tá no texto, tem filme também, já usaram o documentário essas coisas. Durante a época da pandemia nós começamos com o Meet, depois passamos para o Zoom, e amos o zoom, nós tínhamos que lançar as atividades pela plataforma da universidade, mas eles utilizaram basicamente só no tempo pandemia. Aí nós estamos né, mas nós voltamos para presencial, então não tá sendo mais utilizadas essas ferramentas.

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?

R. Não. Nessa época os professores também estavam aprendendo porque foi algo novo para eles, né? Então é nós aprendiamos juntos, não tivemos curso.

13. Na sua opinião as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. Presencial. Deus me defenda de ficar na aula do Zoom, aquela aula expositiva e todo mundo cansado, demonstrando cansaço, não eu não rendia... para mim na aula presencial, acredito eu, que nosso comprometimento tem que ser maior, porque, por exemplo, eu saio do trabalho, vou para faculdade, né? Tem que estar lá...o professor também tem que ser valorizado, que ele tá lá, na profissão dele, então presencialmente a gente dá o sangue né, para estar lá na faculdade. E valoriza o trabalho professor também, que ele preparou uma aula para estar lá, né? Ele se preparou para estar lá, então porque eu também não me preparar para estar lá, então chegar na faculdade, o cansaço eu deixo lá fora, às vezes não é possível, mas a gente tenta.

14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. O trabalho em grupo, ele potencializa porque pode de certa forma colocar abaixo alguns egoísmo de algumas pessoas ou não sei bem se posso usar isso, é... ajudar um ao outro, né? Porque às vezes a gente tem algum aluno, que que está mais assim cansado, que tá passando por alguma dificuldade familiar ou alguma coisa,então, no trabalho grupo, em vez de fazer, por exemplo, um trabalho extenso todo só, a gente divide esse trabalho em partes, que às vezes o,que ele não conseguiria fazer tudo sozinho, ele já consegue fazer a,parte dele

contribui para o grupo inteiro, então assim é uma mão, lavando a outra, uma ajuda. Acredito que é bem melhor do que fazer algo individual.

15. Indique os contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição. Justifique.

R. Nós passamos por uns maus bocados em questão de coordenação, mas assim eu sei que o nosso coordenador atual ele quer melhor do nosso curso, né, melhor para nossa informação, mesmo, acredito que não concordando com algumas atitudes algumas coisas na parte dele, mas isso não vem ao caso, mas eu acredito que ele quer é o melhor para nossa formação profissional, nossa formação pessoal. Vamos dizer assim. Ele não quer formar futuros psicólogos que não vão agir como tais, né? Então ele se preocupa extremamente com a nossa formação acadêmica, isso é muito bom. É, porque às vezes pode ter pessoas que não tá nem aí para os alunos que vão se formar é porque nós vamos sair formados outras pessoas, não vamos sair as mesmas do que entramos, né? Então a preocupação de como nós vamos sair da faculdade, a preocupação de como nós estamos nesses processos formativos é muito bom é muito interessante. Porque, como se diz, não solta a nossa mão, né? Não deixa a gente lá, ao léu... Assim nós temos excelentes professores, claro, mas eu acredito que não tem um professor da área de psicologia escolar para dar a disciplina de psicologia escolar, os alunos perdem muito né? Eu acho que não tem um professor é... vamos supor com especialização, né desenvolvimento 1 e 2 para formação perde muito, né? Eu acho que de modo geral, isso não vai afetar, mas eu como pessoa, eu acho que não ter professores específicos para a disciplinas específicas, eu acredito que atrapalha um pouco. Por mais que quem tá lá consegue dar disciplina, mas eu acho que quem tem a vivência nessa área, eu acho que consegue ser melhor, porque, por exemplo, como que eu vou dar uma disciplina sendo que eu não tive a vivência, entendeu? Por ser generalista, está funcionando, porque estão lá, mas eu acho que seria muito melhor se fossem especialistas da áreas, eu acho que seria muito melhor.

ESTUDANTE 08

I – Perfil do entrevistado

1. **Sexo:** masculino
2. **Idade:** 26 anos
3. **Semestre que cursa:** 3º período

4. **Há quanto tempo você estuda nessa instituição:** 1 ano e seis meses
5. **Você já ficou retido em alguma disciplina?** Sim, inglês

II - Aplicação e concretização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem

6. Indique o que entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem e refira as que conhece.

R. Metodologias de Ensino você fala as matérias? Eu entendo que tem apresentação do conteúdo através do slide ou através somente de oral, né, escrevendo no quadro ou por falar mesmo, por debates. A que eu mais me identifico é quando tem slide, eu entendo mais

7. Relacione as políticas educacionais e o currículo do curso de Psicologia com a aprendizagem centrada no estudante, tendo por base projetos, tutorias e outros.

R. A matéria mais concentrada na gente foi a matéria que eu tive foi de antropologia. Que na antropologia tem várias explicações, tanto do senso comum quanto o científico. No senso comum a gente revê muitas atitudes nossa, né? E no método científico a gente aprende a ver a situação da forma mais científica. Então isso acaba agregando o conhecimento, os dois conhecimentos, aprendi muito nesses dois. Ele usava muito o slide e também usava muito atividade em grupo. As atividades em grupo todos foram melhor nas atividades em grupo.

8. Descreva a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada, pelos seus professores durante as suas aulas teóricas e/ou práticas no curso de psicologia.

R. As aulas que a gente está tendo nesse terceiro período, a maioria delas está sendo centrada mais no slide e no slide entendo que a turma entende melhor todos os conteúdos.

9. De acordo com a sua percepção, as metodologias ativas são mais eficazes que as metodologias tradicionais? Porquê?

R. São as metodologias ativas, são mais eficazes porque todos do grupo, todos da sala e que fazem grupo acabam entendendo o conteúdo melhor, através desse metodologia ativa, eu percebi que eu aprendo mais e a turma também, por causa das interações do seminário, que é muito importante, a gente aprende muito, perde a vergonha, perde um medo, passar a falar mais, as atividades em grupo também a gente acaba tendo além do que o professor propõe, algumas vezes o professor propõe apenas aquele tópico, mas através daquele tópico que a gente passa a ter uma visão mais ampla sobre a matéria. Então as metodologias ativa na minha concepção é melhor para nós aprender.

10. Quais as melhorias evidenciadas com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, no seu conhecimento, competências e atitudes? Justifique

R. As melhorias que eu tive foram nas minhas notas, aumentaram, passei a interagir mais

com a disciplina tanto com o professor, quanto com os apostilas e automaticamente a gente passa a se comunicar mais e trocar mais ideia com o restante da turma.

11. Os seus professores utilizam ferramentas tecnológicas, para a aplicação das metodologias ativas em sua prática de ensino? Se sim, qual (ais)?

R. A professora do desenvolvimento, ela levou um quebra-cabeça , o quebra-cabeça pode ser considerado tecnológico? A gente também interagiu bastante mas tecnológico assim na plataforma. A maioria dos meus professores, todos eles colocam atividade online, então a gente responder através do sistema UNIFAN.

12. Teve formação enquanto estudante para o uso de plataformas e ferramentas digitais em aulas não presenciais? Se sim, qual (ais)?

R. Não Quando a gente entra na plataforma já tem um vídeo, é um mini vídeo, explicando como acessar os boletins, todos os bancos que tem na no sistema.

13. Na sua opinião, as metodologias ativas são mais facilmente utilizadas em ensino presencial ou não presencial? Justifique

R. No presencial, porque a gente tá vendo o Professor ali, né? Pessoalmente , cara a cara, a gente entende toda a informação, né ouvindo ali dele de perto.

14. De que forma o trabalho colaborativo (grupo, tutorias, ...) potencia a eficácia e qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula?

R. Quando a gente faz trabalho em grupo a gente consulta muito as apostilas, né, e as anotações da sala de aula, então meio que isso é um reforçador para a gente, toda aquela anotação, tudo que a gente viu na apostila, a gente se reúne, cada um lê um pedaço, cada um explica o que entendeu, e o conteúdo fica fixado na gente, a gente aprende de verdade, não é aquela coisa que você só lê.

15. Indique os contributos da coordenação do curso para a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição. Justifique.

R. Uma coisa que eu gosto muito da coordenação do curso de psicologia é que tem muito diálogo com os alunos, tudo que eles vai fazer eles não fazem de uma vez, eles sempre pedem nossa opinião, sempre pergunta para os representantes conversar com os alunos. Ali na nossa sala, por exemplo, ninguém se sente desacolhido, pela coordenação não. Então, eu gosto muito da Coordenação do curso de Psicologia.

APÊNDICE 08 –

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

TÍTULO DO PROJETO: “**Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso Num Curso de Psicologia De Uma IES Privada**”

Eu, _____
aceito de minha livre vontade responder à **entrevista aos estudantes** do Curso de Psicologia de uma IES, do estudo científico intitulado “**Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso Num Curso de Psicologia**” realizado pela Mestranda Cláudia Resende Alves Venturini, no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração Educacional, da Universidade Lusófona do Porto, com autorização superior do gestor da IES em análise. O estudo tem por objetivo analisar a eficácia das metodologias ativas e o sucesso educativo quanto ao saber e saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada no Estado de Goiás.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do objetivo do estudo em que estou a participar. Responderei às questões propostas e permito que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para mim. Caso tenha que realizar a entrevista online (plataforma Zoom), será evitada a minha assinatura, cumprindo-se todos os procedimentos de salvaguarda ética. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Nome _____

Assinatura _____

Data ____/____/____.

Muito obrigada pela colaboração

APÊNDICE 09

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

TÍTULO DO PROJETO: “**Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso Num Curso de Psicologia De Uma IES Privada**”

Eu, _____
aceito de minha livre vontade responder à **entrevista a professores** do Curso de Psicologia de uma IES, do estudo científico intitulado “**Agir Pedagógico e Metodologias Ativas no Ensino Superior: Estudo de Caso Num Curso de Psicologia De Uma IES Privada**” realizado pela Mestranda Cláudia Resende Alves Venturini, no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração Educacional, da Universidade Lusófona do Porto, com autorização superior do gestor da IES em análise. O estudo tem por objetivo analisar a eficácia das metodologias ativas e o sucesso educativo quanto ao saber e saber fazer de estudantes de um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada no Estado de Goiás.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca dos objetivos do estudo em que estou a participar. Responderei às questões propostas e permito que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para mim. Caso tenha que realizar a entrevista online (plataforma Zoom), será evitada a minha assinatura, cumprindo-se todos os procedimentos de salvaguarda ética. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Nome _____

Assinatura _____

Data ____/____/____.

Muito obrigada pela colaboração