



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO NÍVEL DAS LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

*Carina Amorim Cabral*

Porto, julho de 2023



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO NÍVEL DAS LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

*Carina Amorim Cabral*

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Diana Soares  
Professora Doutora Magda Rocha

Porto, julho de 2023

*Conheça todas as teorias,  
domine todas as práticas,  
mas ao tocar uma alma humana,  
seja apenas outra alma humana.*

**Carl Jung**

## Agradecimentos

De forma muito especial, agradeço à minha sábia e querida orientadora, **Profª Dr.ª Diana Soares** pelas suas ideias e perspetivas muito enriquecedoras, dedicação, rigor, *feedback* detalhado e orientações específicas durante todas as etapas deste trabalho de investigação. Sem as suas palavras encorajadoras e motivadoras seria quase impossível a concretização deste projeto de investigação.

À amável **Profª Dr.ª Magda**, co-orientadora, que de forma excepcional muito colaborou para a realização do tratamento de dados, análise de dados e discussão crucial para a investigação. De salientar, a enorme aprendizagem que me proporcionou a nível estatístico e de escrita científica. Muito obrigada por tudo!

Aos meus **pais** por todo o amor, compreensão, força, coragem incessantes e por serem o meu pilar nos momentos mais desafiantes. Concluo esta etapa da minha vida graças a vocês! Vocês impulsionaram-me para esta caminhada que termina com bastante orgulho e satisfação para nós.

A **todos os membros do Católica Learning Innovation Lab (CLIL)** que participaram desta investigação de forma direta ou indireta através da criação do *Inventário de Práticas Pedagógicas* e da recolha de dados. Parabens-os pelo trabalho notável e enriquecedor que desenvolvem no campo da inovação pedagógica.

Agradeço à **Universidade Católica Portuguesa**, pelas diversas oportunidades de ensino, com professores de excelência que permitiram o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Em especial, à **Prof.ª Dr.ª Lurdes Veríssimo**, pela força, compreensão e palavras certas, no momento certo.

À **Paloma**, pela amizade desde sempre, por estar presente e me acompanhar ao longo de todas as etapas da minha vida, por ouvir todas as minhas conquistas e dificuldades e vivê-las tanto como eu, e por também ser um apoio ao longo desta minha etapa académica. Obrigada, irmã de coração!

A **todos** aqueles que estiveram comigo durante este percurso, dirijo os meus agradecimentos mais sentidos. Em especial, à **Ana, ao Arlindo, à Soraia, à Rita, à Bruna, à Mia, ao Alfredo, ao meu padrinho e madrinha**. Partilho com todos a satisfação do trabalho concluído e sinto-me **feliz e abençoada por Deus**.

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
Enquadramento Teórico.....	12
Mudanças no ensino superior.....	12
Da inovação educacional à inovação pedagógica .....	13
Diferenças nas práticas pedagógicas ao nível das áreas científicas da licenciatura....	17
<b>Método .....</b>	<b>19</b>
Fundamentação do Método.....	19
Hipóteses de Investigação/Objetivos específicos.....	19
Amostra.....	19
Instrumentos.....	21
Procedimentos .....	22
Recolha de Dados .....	22
Tratamento e análise de dados.....	23
<b>Resultados .....</b>	<b>26</b>
<b>Discussão .....</b>	<b>35</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>41</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>43</b>

## Índice de Tabelas

**Tabela 1** - Características da amostra – variáveis associadas a dados profissionais

**Tabela 2** - Análise de dados – procedimentos estatísticos associados aos objetivos do estudo

**Tabela 3** - Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas ao nível das licenciaturas na UCP

**Tabela 4** - Matriz de correlações de *Pearson*

**Tabela 5** - Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas na área científica de Artes e Humanidades

**Tabela 6** - Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas na área científica de Ciências Sociais, Comércio e Direito

**Tabela 7** - Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas na área científica de Ciências, Matemáticas e Informática

**Tabela 8** - Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas na área científica de Saúde e Proteção Social

## Índice de Figuras

**Figura 1** - Comparações emparelhadas em resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as três práticas pedagógicas mais implementadas em média proporcional

## **Lista de Abreviaturas**

CATCH - *Católica Teaching*

CLIL - *Católica Learning Innovation Lab*

CNAEF – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

ERE – Ensino Remoto de Emergência

ES – Ensino Superior

FAP – Federação Académica do Porto

IES – Instituições de Ensino Superior

PB – Processo de Bolonha

UC – Unidade Curricular

UCs – Unidades Curriculares

UCP – Universidade Católica Portuguesa

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo geral mapear as práticas pedagógicas no ensino superior, particularmente ao nível das licenciaturas da Universidade Católica Portuguesa, considerando o ano letivo de 2021/2022, identificando as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes.

Face ao objetivo a metodologia adotada foi de natureza quantitativa e a amostra não probabilística por conveniência foi composta por 170 docentes que preencheram um Inventário de Práticas Pedagógicas, na versão *online*. Para a análise dos dados, partiu-se da estatística descritiva (frequências relativas e totais) para a inferencial, nomeadamente testes de correlação e de diferenças de grupos (*Kruskal-Wallis; Follow Up*). Foram analisados todos os pressupostos inerentes a estas análises.

Nos principais resultados do estudo verificou-se uma implementação mais elevada o método expositivo, o ensino híbrido e a aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa. Por oposição o voluntariado e projetos de responsabilidade social, o *shadowing*, a aprendizagem-serviço, as competições e concursos e as tecnologias de realidade virtual foram as práticas menos utilizadas.

Este estudo veio contribuir para o conhecimento das práticas pedagógicas em implementação na UCP considerando as perspetivas dos docentes da amostra, sendo necessário realizar mais estudos diagnósticos que permitam identificar as abordagens pedagógicas frequentemente implementadas e aquelas que carecem de maior desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas; Ensino Superior; Inovação Pedagógica;

## **Abstract**

The present study has the general objective of mapping pedagogical practices in higher education, particularly at the level of University Catholic Portuguese degrees, considering the academic year 2021/2022, identifying the pedagogical practices used by teachers.

In view of the objective, the nature of the methodology is quantitative and the non-probabilistic sample for convenience was constituted of 170 professors who completed an Inventory of Pedagogical Practices, in the online version. For data analysis, descriptive statistics (relative and total frequencies) was used and for inferential statistics, namely correlation tests and group differences (Kruskal-Wallis; Follow Up). All assumptions inherent to these analyses were analyzed.

The main results of the study, indicate higher implementation of the expository method, blended teaching and cooperative/collaborative /team learning. By contrast, volunteering and social responsibility projects, shadowing, service-learning, competitions, contests and virtual reality technologies were the least used practices.

This study contributes to the knowledge of the pedagogical practices being implemented at the UCP, considering the perspectives of the teachers in the sample,. It is necessary to carry out more diagnostic studies that allow identifying the frequently implemented pedagogical approaches and those that need further development.

**Keywords:** Higher Education; Pedagogical Innovative; Pedagogical Practices

## Introdução

As atuais necessidades de formação e qualificação profissional após a vivência de um período pandémico, a par das mudanças constantes da sociedade contemporânea (Pokhrel & Chhetri, 2021) têm desafiado as Instituições de Ensino Superior (IES), a refletirem sobre as suas práticas e modelos de ensino-aprendizagem (OECD/Eurostat, 2018). Neste ponto, enquadra-se a temática da inovação pedagógica que inclui uma grande diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem (Carvalho et al., 2020). Esta vai para além de um modelo tradicional expositivo, (Harbour et al., 2015), integrando novas formas de aprendizagem ativa (Soares et al., 2019) e novas tecnologias (Selwyn, 2016).

Pese embora a relevância da inovação pedagógica no ensino superior (ES), encontra-se, na literatura, escassez de estudos sobre instrumentos empiricamente validados em Portugal para avaliar a inovação pedagógica, estudos nas IES, bem como a validação de instrumentos de recolha de dados capazes de captar a inovação pedagógica (Carvalho et al., 2020).

Face ao referido, e de forma a contribuir para colmatar esta lacuna, desenvolveu-se o presente estudo de investigação que corresponde a esta Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP). Esta apresenta como tema a Inovação Pedagógica no Ensino Superior, analisando o caso específico da UCP, através do mapeamento das práticas pedagógicas ao nível das licenciaturas no ano letivo de 2021/2022. Mais concretamente este projeto visa: (i) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes; (ii) analisar como as três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes se associam; (iii) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, discriminando as áreas científicas (CNAEF, Artes e Humanidades; Ciências Sociais, Comércio e direito; Ciências Matemáticas e Informática; Saúde e Proteção Social, a um dígito) e (iv) analisar as potenciais diferenças, por área científica, nas três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes.

Esta dissertação de mestrado está integrada no Católica *Learning Innovation Lab* (CLIL), o laboratório de Inovação pedagógica da UCP, sediado na FEP-UCP, que apresenta como objetivos o mapeamento das práticas pedagógicas na Universidade, o desenvolvimento de novos projetos de inovação pedagógica e curricular e o apoio ao desenvolvimento profissional da comunidade docente da UCP.

No que diz respeito à estrutura da dissertação, este organiza-se perante as seguintes secções: o enquadramento teórico sobre o fenómeno em estudo, seguido da descrição do método no que se refere aos participantes, instrumentos, procedimentos de recolha e tratamento e

análise de dados, resultados do estudo, respetiva discussão e conclusão e, por fim, bibliografia final.

## Enquadramento Teórico

Face aos objetivos do estudo identificados, este enquadramento teórico incide sobre as transformações em curso no Ensino Superior (ES), de onde integram as temáticas da inovação em educação e da inovação pedagógica, explorando-se exemplos concretos de práticas pedagógicas inovadoras em implementação no ES.

### Mudanças no ensino superior

Para melhor se compreender as transformações das políticas educativas ao nível do Ensino Superior, é incontornável a necessidade de revisitar a Declaração de Bolonha e a subsequente Declaração de Lisboa (Almeida & Vieira de Castro, 2015; Keeling, 2006). Estas reformas educativas têm trazido, para o ES, em Portugal e na União Europeia, mudanças relativas à estrutura dos cursos, organização do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem (Sousa-Pereira & Leite, 2018).

Para se poder analisar as políticas do ES, a partir do século XX, é necessário atender ao Processo de Bolonha (PB), decorrente da Declaração de Bolonha, dado que se constituiu como uma reforma educativa (Keeling, 2006).

Uma das questões centrais do processo do PB é a mudança de perspetiva do modelo de ensino-aprendizagem passando da aquisição de conhecimentos ao desenvolvimento de competências (Dec-Lei nº74/2006, de 24 de março). Tal modelo implica que o aluno passe a desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem e o docente desempenhe um papel de facilitador, orientando o aluno na construção do seu conhecimento (Stroher et al., 2018). Mais recentemente, em consequência da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2, tornou-se ainda mais relevante este papel ativo do estudante de ES (FAP, 2021).

Com efeito, a pandemia, em Portugal, obrigou ao encerramento das instituições escolares e de Ensino Superior, no segundo semestre letivo de 2019/2020, desafiando estas instituições a organizarem, de forma abrupta e imediata, todas as suas aulas e atividades letivas em formato online. Este modelo parece aproximar-se mais de um ensino remoto de emergência (ERE) (Hodges et al., 2020), em virtude de não ter sido possível realizar o planeamento e projeção necessária a um ensino verdadeiramente *online* (Hodges et al., 2020). Assim, o ERE acabou por se constituir uma prática alternativa, associada a situações de crise, em que não se verifica mais nenhuma opção a não ser o recurso *online e/ou offline*, tal como se verificou com o surgimento deste vírus (Bond et al., 2021).

Esta mudança abrupta do ensino-aprendizagem para um modelo *online* ou de ERE pareceu, de acordo com um estudo realizado pela Federação Académica do Porto (FAP, 2021), contribuir de forma significativa para um envolvimento mais ativo dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Tal pode dever-se ao maior nível de responsabilização e autonomia por parte dos estudantes. Ademais, também os docentes foram desafiados a inovar as suas práticas pedagógicas e métodos de avaliação adequando-os a este novo formato, o que contribuiu para acelerar, de forma significativa, a inovação pedagógica no ES (Pokhrel & Chhetri, 2021).

De facto, torna-se imprescindível as IES inovarem as suas práticas e modelos de ensino-aprendizagem, não somente para fazer face aos desafios trazidos pelo período pandémico, mas também, e de forma mais transversal, às mudanças constantes da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Com a transformação tecnológica transforma-se, também, o mercado de trabalho, gerando novas necessidades de formação, novos perfis profissionais e novas qualificações. É exigido trabalhadores mais qualificados, indivíduos com mais competências, para se adaptarem à mudança e à inovação, e estratégias de intervenção pedagógica que respondam a uma comunidade estudantil cada vez “*mais massificada, heterogénea, globalizada e tecnologicamente evoluída*” (FAP, 2021, p.101).

Posto isto, é neste cenário de transformação que se enquadra e releva a inovação pedagógica ao nível do Ensino Superior.

### **Da inovação educacional à inovação pedagógica**

Para melhor se compreender o conceito de inovação pedagógica, importa analisar, num primeiro momento, o conceito de inovação em educação. Este, mais abrangente e sistémico, integra vários níveis e tipologias de inovação que vão desde as reformas políticas (Azevedo, 2016), liderança e culturas organizacionais (Carvalho et al., 2019), questões curriculares (Carvalho et al., 2019), digitalização do ensino (Selwyn, 2016) aos métodos de avaliação da aprendizagem (Castro & Soares, 2020). Esta multiplicidade de dimensões possibilita diferentes enfoques conceptuais, originando uma grande diversidade de “tentativas” de definição deste conceito.

Face a estas múltiplas definições do conceito de inovação educacional, considera-se, neste estudo, a proposta de Santos Guerra (2018), em alinhamento com Sebarroja (2008). Para estes autores, a inovação educacional remete para a combinação de estratégias, procedimentos pedagógicos, a serem integradas práticas educativas vigentes, que permitam contribuir para

melhores aprendizagens por parte dos estudantes. Acresce a esta definição, a perspetiva de Fındıkoğlu e İlhan (2016), que salienta, na sua definição, a transformação da alteração do papel do estudante, passando de consumidor de conhecimento para produtor de conhecimento.

Assim, o conceito de inovação em educação é “multidimensional e multinível”, sendo problematizado em diferentes escalas e níveis, considerando sempre a interdependência entre todos (Jesus & Azevedo, 2020, p. 46). Estes níveis podem ser: (i) macro – plano mundial e nacional; (ii) meso – sistema de ES; (iii) micro – instituição educativa (escola ou universidade); (iv) nano – sala de aula (Jesus & Azevedo, 2020).

Considerando o objetivo deste projeto de investigação, o nível de análise a que se remete é o da prática pedagógica em contexto de aula (nível nano), mais concretamente à decisão do docente quanto à organização das atividades de ensino-aprendizagem-avaliação. O enfoque é dado à melhoria da aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, de forma justa e igualitária (Jesus, & Azevedo, 2020)., adotando numa visão do ensino centrada no estudante (OECD, 2012).

A inovação nas práticas pedagógicas assenta no princípio de que a “forma” de ensinar do docente irá ter um impacto direto no modo como os estudantes irão aprender (Soares et al., 2019). Por esse motivo, as inovações pedagógicas podem incluir uma grande diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem (Carvalho et al., 2020), por exemplo as que se distanciam do modelo tradicional expositivo e têm como intuito o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes (Harbour et al., 2015), as novas formas de aprendizagem (Soares et al., 2019) e podem requerer outros recursos (e.g., utilização de tecnologias) (Selwyn, 2016).

Inerente à inovação pedagógica está o papel de agência do estudante na construção da sua aprendizagem (Soares et al., 2019). O professor deixa de ser visto como detentor único do conhecimento, passando a ser perspetivado como facilitador das aprendizagens dos seus estudantes (Stroher et al., 2018). Para tal, a pedagogia a adotar deverá ter em conta o incentivo à participação dos estudantes e a criação de oportunidades efetivas de envolvimento nas atividades pedagógicas propostas (Leite & Ramos, 2010). Desta forma, a aprendizagem deverá recair sobre métodos de ensino inovadores em oposição aos modelos tradicionais expositivos, com o intuito de que o aluno procure o conhecimento e expanda a sua criatividade e sentido crítico, através da resolução de problemas (Stroher et al., 2018). Assim, torna-se saliente a necessidade e o valor da utilização de metodologias alicerçadas aos métodos ativos nas IES (Carvalho et al., 2021), salientando-se, assim, a relação entre a Inovação Pedagógica e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem (Carvalho et al., 2021).

Os métodos ativos referem-se às estratégias, práticas e processos de ensino e aprendizagem em que os estudantes são os protagonistas e os docentes os mediadores/facilitadores, que aliciam estes para o processo de aprendizagem, trata-se, portanto, de métodos em que o aluno aprende a aprender e a participar ativamente na sua aprendizagem bem como na procura do conhecimento (Stroher et al., 2018).

Considerando o contexto do ES, são várias as práticas pedagógicas identificadas como mais relevantes e com maior disseminação por parte dos docentes (Carvalho et al., 2020; Carvalho et al., 2021; Iyer-Raniga, 2020; Mesquita et al., 2020; Salam et al., 2019; Santos et al., 2019; Smith & Baik, 2021; Stroher et al., 2018; Vincent-Lancrin et al., 2019; Walder, 2014).

O ensino expositivo (“*lecturing*”), seja na sua versão mais tradicional (Horgan, 2003), seja num modelo mais ativo e/ou dialogado (“*active lecturing*”) surge, na literatura, como uma das práticas mais implementadas no contexto do ES (Roberts, 2019; Roemintoyo et al., 2022; Roemintoyo et al., 2023; Simamora et al., 2020; MacKay, 2019).. Este método é descrito como consiste no docente expor o conteúdo através de apresentações (e.g., *powerpoint*), textos e trabalhos individuais (Roemintoyo et al., 2022).

O ensino híbrido (“*blended learning*”) surge também evidenciado na literatura como bastante implementado no ES (Vo et al., 2020). Este método de ensino combina atividades presenciais e à distância através do uso de tecnologias. O estudante poderá estudar os conteúdos através de recursos online e o ensino presencial poderá servir de complemento à atividade online. Este ensino tem de assegurar o suporte e *feedback* individual do docente, privilegiar as interações interpessoais e objetivos de aprendizagem claros. Só assim estão criadas as condições mínimas para uma aprendizagem individualizada, que seja em “qualquer hora/lugar” e ao ritmo de cada estudante (Milheim, 2012; Vo et al., 2020).

Também a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipa (“*collaborative learning/team-based learning*”) surge evidenciada na literatura como amplamente reconhecida e implementada no ensino superior, contribuindo para promover a participação ativa e o desenvolvimento de competências nos estudantes. Este tipo de aprendizagem implica o trabalho em equipa dos estudantes de forma a alcançarem objetivos comuns de aprendizagem. Está organizado em unidades de instrução, denominados de módulos, organizados em três etapas: (i) preparação; (ii) teste de garantia de prontidão em sala de aula e (iii) exercício focado na aplicação. A aprendizagem ocorre simultaneamente tanto em pequenos e grandes grupos, incorporando vários pequenos grupos num ambiente de grande grupo (Mesquita et al., 2020).

A aprendizagem – serviço (“*service learning*”) e o voluntariado e projetos de responsabilidade social são práticas pedagógicas que têm vindo a ser adotadas no ES, nos últimos anos, especialmente por docentes que lecionem UCs na área de Ciências Médicas e de Enfermagem; Negócios e Economia; Informática e Sistema de Informação; Estudos Sociais; Formação de Professores; Disciplinas Linguísticas e Ambientais (Salam et al., 2019). Neste tipo de aprendizagem os conhecimentos são apreendidos em contexto de sala de aula e em contextos reais através do serviço comunitário. Trata-se de uma aprendizagem e aplicação do conhecimento em contexto real, num ambiente em que é necessário responder aos desafios atuais de uma comunidade, sendo esse o objetivo dos estudantes (Salam et al., 2019; Salterain et al., 2021). Os estudantes podem participar em experiências de voluntariado quer sejam nacionais ou internacionais (Mesquita et al., 2020).

As tecnologias de realidade virtual, de acordo com a literatura, têm vindo a ser disseminadas no ES, devido à rápida evolução tecnológica e à potencialização que o período pandémico “obrigou” (Pokhrel & Chhetri, 2021). É provável que esta experiência de aprendizagem, à medida que a tecnologia evolui, adquira um maior destaque no ES face ao surgimento de novas aplicações que possam contribuir para melhorar a experiência de aprendizagem do estudante (Symonenko et al., 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021). Neste tipo de aprendizagem verifica-se uma articulação entre tecnologias de realidade virtual e conteúdos curriculares (e.g., laboratórios de realidade virtual) (Mesquita et al., 2020; Symonenko et al., 2020).

A competição e concursos, as aulas globais/multiculturais, o *shadowing* e o *networking* profissional surgem na literatura frequentemente citadas como as práticas pedagógicas menos utilizadas pelos docentes do ES. Os principais motivos serão possivelmente a necessidade de apoio de parceiros externos e toda a logística que envolve este estabelecimento de contactos. Desse modo, é levantada a hipótese de carência de recursos que poderá ser o principal obstáculo à disseminação de práticas pedagógicas no ES (Carvalho et al., 2020). A prática pedagógica de competição e concursos diz respeito à participação dos estudantes de forma individual ou em grupo em competições/concursos com o intuito de estes desenvolverem outro tipo de competências. A aprendizagem nas aulas globais/multiculturais é internacional e multicultural através de aulas dinamizadas por professores de diferentes países a várias turmas em simultâneo. Por fim, o *shadowing* e o *networking* profissional consiste numa experiência em que os estudantes observam e acompanham profissionais experientes em contexto laboral (e.g., *job shadowing*) e participam em atividades com o intuito de estabelecerem contactos e redes profissionais seja com antigos estudantes e/ou professores (Mesquita et al., 2020).

## **Diferenças nas práticas pedagógicas ao nível das áreas científicas da licenciatura**

Na literatura é possível identificar algumas tendências na utilização de determinadas práticas pedagógicas em função das áreas científicas e disciplinares consideradas (Iyer-Raniga, 2020; Sin & Soares, 2017, Voe t al., 2020; Zou et al., 2023). Importante referir que não é consensual que seja a condicionante epistemológica a nortear a orientação de determinadas práticas pedagógicas (Trowler, 2014), podendo incluir-se outros fatores, como os associados às características dos estudantes e dos docentes (Trowle et al., 2012). Acresce, ainda, a dificuldade de identificar uma tendência única por área científica, dada a matriz cada vez de maior interdisciplinaridade na formação de nível superior (Iyer-Raniga, 2020; Krause, 2012).

No ES, tem sido adotada a nomenclatura *hard/soft*, puro/aplicado para discussão das diferenças nas áreas científicas. Apesar de também se mencionar subgrupos como ciências sociais e humanidades (Sin & Soares, 2017).

Ainda assim, parece verificar-se que em áreas como as Ciências Naturais, Físicas e as Aplicadas o conhecimento é ensinado de forma sequencial gradual, partindo de conceitos mais básicos para avançados, sendo o foco a estruturação e aquisição do conhecimento. Por sua vez, em áreas como as Ciências Sociais e Humanas, as abordagens pedagógicas tendem a ser mais flexíveis, abertas à participação do estudante, já que se discutem teorias conflitantes e múltiplas perspectivas sobre as várias temáticas, sugerindo melhores condições para a implementação de metodologias mais ativas (Sin & Soares, 2017). Nas ciências naturais e medicina verifica-se, também, a incidência no trabalho de laboratório, em exercícios, em viagens de campo e em palestras em grandes grupos (Neumann et al., 2002).

Estas tendências podem advir, ainda, do facto de na mesma forma, em áreas disciplinares que apelam ao raciocínio lógico, à aprendizagem de factos, princípios e conceitos tendem a requerer dos estudantes maiores capacidades de memorização e resolução de problemas. Por seu lado, áreas em que se espera um conhecimento mais transversal e o desenvolvimento de perspectivas críticas face aos conteúdos, tende-se a requerer maiores capacidades de prática reflexiva e a aprendizagem ao longo da vida, capacidade para interpretar e avaliar ideias e desenvolvimento da expressão oral e escrita, o que, por si só, pode condicionar a implementação de determinadas práticas pedagógicas (Neumann et al., 2002).

Como síntese da revisão de literatura, destaca-se a relevância da inovação das práticas pedagógicas ao nível do ES, no sentido de um envolvimento e compromisso de estudantes e docentes, para alcançar o preconizado na Declaração de Bolonha e responder, de forma mais assertiva, aos desafios sociais que são colocados. É necessário começar a adotar práticas pedagógicas inovadoras a fim de envolver o estudante de forma ativa no seu processo de

aprendizagem (Carvalho et al., 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021; Vincent-Lancrin et al., 2019; Sin & Soares, 2017).

## **Método**

### **Fundamentação do Método**

A metodologia adotada neste estudo é de natureza quantitativa, tendo em conta que se procura medir as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes que lecionam unidades curriculares de licenciatura na UCP. Por outras palavras, um levantamento global das práticas pedagógicas implementadas ao nível das licenciaturas na UCP, pelo que o método hipotético-dedutivo foi o privilegiado (Freire & Almeida, 2008).

O *design* de investigação foi de cariz não experimental, nomeadamente design correlacional, e diferencial pois pretendeu-se avaliar a associação das práticas pedagógicas nas diferentes áreas científicas da licenciatura (Martins, 2011), bem como diferenças de implementação entre grupos de docentes da amostra por área de formação CNAEF.

### **Hipóteses de Investigação/Objetivos específicos**

O objetivo geral deste estudo foi mapear as práticas pedagógicas no ensino superior, particularmente ao nível das licenciaturas da UCP, considerando o ano letivo de 2021/22. Deste objetivo geral derivaram os seguintes objetivos específicos:

- (i) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes;
- (ii) analisar como as três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes se associam;
- (iii) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, discriminando-as por áreas científicas (categorias CNAEF colapsadas a 8 categorias, a um dígito);
- (iv) analisar as potenciais diferenças, por área científica, nas três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes.

### **Amostra**

Em virtude de se pretender estudar as práticas pedagógicas ao nível da licenciatura (as respostas foram dadas com referência à lecionação dos docentes em licenciaturas) na comunidade UCP, a população alvo foram os docentes da UCP que lecionam unidades curriculares de licenciatura nesta universidade nos últimos 12 meses (critério de inclusão). O motivo de terem sido apenas docentes cuja resposta se reporta às licenciaturas, deve-se ao facto de que o CLIL pretendeu realizar um mapeamento das práticas pedagógicas de forma faseada, sendo que para este projeto foi considerado o 1.º ciclo de estudos (licenciatura), estando prevista a recolha de dados ao nível das respostas em função da lecionação apenas em mestrado e, posteriormente, em doutoramento (2.º e 3.º ciclos). Dado que apenas foram contactados os docentes da UCP legíveis para o estudo, não foi aplicado qualquer critério de exclusão.

O procedimento de amostragem foi não probabilístico, uma vez que nem todos os elementos tinham a mesma probabilidade de pertencer à amostra. Mais especificamente, tratou-se de uma amostragem não probabilística por conveniência, uma vez que, os participantes no estudo foram os docentes que voluntariamente aceitaram participar (Creswell, 2007). De acordo com os dados institucionais, no letivo de 2021/2022, lecionavam 972 docentes da Licenciatura e Mestrado na UCP. Destes apenas 170 responderam adequada e totalmente ao questionário sendo assegurada a condição de inclusão, sendo este o efetivo amostral considerado no presente estudo. Deste modo, a representatividade e a significância da amostra face ao procedimento de amostragem e ao número de participantes não se encontram garantidas (Krejcie & Morgan, 1970).

Dos 170 docentes da amostra, 15.3% (n=26) pertenciam à Faculdade de Ciências Humanas (n=26), 11.8% (n=20) à Faculdade de Medicina Dentária e 11.2% (n=19) à Católica *Lisbon School of Business and Economics*. No que respeita às áreas científicas lecionadas, 50% (n=50) lecionavam na área científica de Ciências Sociais, Comércio e Direito, 18.8% (n=32) na área de Saúde e Proteção Social e 16.5% (n=28) na área de Artes e Humanidades. No que concerne à análise dos resultados relativos às áreas científicas, apenas foram tidas em conta as áreas que apresentassem um número efetivo capaz de poderem ser levadas a cabo as respetivas análises estatísticas. A tabela 1 contempla as características da amostra em relação aos dados profissionais.

**Tabela 1**

*Características da amostra – variáveis associadas a dados profissionais*

Dados demográficos	<i>n</i>	%
Unidade académica a que pertence		
<i>Católica Lisbon School of Business and Economics</i>	19	11.2
<i>Católica Porto Business School</i>	13	7.6
Escola das Artes	4	2.4
Escola de Lisboa da Faculdade de Direito	7	4.1
Escola do Porto da Faculdade de Direito	16	9.4
Escola Superior de Biotecnologia	12	7.1
Faculdade de Ciências Humanas	26	15.3
Faculdade de Educação e Psicologia	14	8.2
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais	5	2.9

Faculdade de Medicina	4	2.4
Faculdade de Medicina Dentária	20	11.8
Faculdade de Teologia	5	2.9
Instituto de Ciências da Saúde (Lisboa)	7	4.1
Instituto de Ciências da Saúde (Porto)	7	4.1
Instituto de Estudos Políticos	3	1.8
Instituto de Gestão e das Organizações da Saúde	8	4.7
<hr/>		
Principal área científica que leciona (CNAEF 1 dígito)		
Artes e Humanidades	28	16.5
Ciências Sociais, Comércio e Direito	85	50
Ciências, Matemáticas e Informática	19	11.2
Engenharias, Indústria transformadora e Construção	4	2.4
Saúde e Proteção Social	32	18.8
Serviços	2	1.2
<hr/>		

## **Instrumentos**

Dada a inexistência de instrumentos de avaliação que cumpram os objetivos deste estudo, foi necessário proceder à construção e validação de um novo instrumento que permitisse identificar práticas pedagógicas e estratégias de avaliação (Carvalho et al., 2020). Para tal, está a ser desenvolvido pela equipa de investigação do CLIL da FEP-UCP um inventário denominado “Inventário de Práticas Pedagógicas”. Este inventário, na sua 1ª versão (utilizada neste estudo) tem por objetivo mapear práticas e experiências pedagógicas em implementação na Universidade, ao nível dos 1.º Ciclos (licenciaturas). Pretende-se ainda, com este questionário, identificar as áreas de interesse de desenvolvimento profissional por parte dos docentes da amostra. O processo de validação deste instrumento está em curso, sendo da responsabilidade da equipa do CLIL e não do presente projeto de investigação.

No que concerne à descrição do instrumento, o inventário de práticas pedagógicas, é constituído por duas partes. A primeira parte consiste na “Identificação do/da docente”, constituída por 5 itens em que se questionam os docentes acerca da/do(s): 1.1 Unidade Académica a que pertence; 1.2 Área científica que leciona; 1.3 licenciatura(s) que lecionou nos últimos 12 meses; 1.4 Número de unidades curriculares (UC) lecionadas nos últimos 12 meses, em licenciatura(s); 1.5 Anos de experiência como docente de Ensino Superior. O formato de resposta é de seleção de uma opção para a 1.1, 1.2 e 1.5, seleção de mais do que uma opção

para 1.3 com possibilidade de resposta curta na opção “Outra. Qual?” e inserção numérica para 1.4. A segunda parte do instrumento destina-se à avaliação acerca do interesse em e implementação de “Práticas e Estratégias Pedagógicas”. Estão presentes 23 itens que correspondem a práticas ou estratégias pedagógicas e respetiva descrição, sendo pedido a cada docente que, tendo por referência os últimos doze meses de docência em licenciatura(s), indique o número de UC em que utilizou cada uma das práticas ou estratégias pedagógicas listadas e também para cada uma delas, identifique o grau de interesse em receber formação sobre a mesma, recorrendo a uma escala de resposta *Likert* de 3 pontos, em que 1 = “Sem interesse”, 2 = “Algum interesse” e 3 “Muito interesse”, contendo ainda uma possibilidade de resposta curta na opção “Outra. Qual?”.

## **Procedimentos**

### ***Recolha de Dados***

A recolha de dados teve lugar entre 1 de Abril de 2022 e 30 de Maio de 2022, em formato *online*, através da plataforma *Qualtrics*. Foi adotado um procedimento de mapeamento transversal, i. e., um único instrumento a ser administrado num único momento de tempo, de forma individual e com duração prevista de 10 minutos.

Antecedendo a recolha de dados, foi enviado um convite, por *email*, a todos os docentes que lecionaram, nos últimos 12 meses UC's de licenciatura, convidando-os a participar no “Mapeamento de Práticas Pedagógicas na UCP”, em desenvolvimento pelo CATCH e pelo CLIL.

Através do *email* apresentou-se o *link* e o consentimento informado, tendo os participantes de selecionar uma das seguintes opções “Quero responder ao questionário” ou “Não quero responder ao questionário”. Para selecionar uma das opções, encontravam-se oferecidas as informações acerca do objetivo do estudo e do inventário, o público ao qual se destinava a participação na 1ª fase do estudo/critério de inclusão (“Se nos últimos doze meses lecionou alguma Unidade Curricular em licenciatura, convidamo-lo/a a participar nesta primeira fase”), a duração do preenchimento, as fases de aplicação, a confidencialidade e o anonimato das respostas, a disponibilização do *email* da coordenação do CLIL para qualquer dúvida ou esclarecimento e, adicional agradecimento pela colaboração. Foi também dada informação adicional acerca do tratamento e apresentação dos resultados em macro categorias, garantindo a impossibilidade de identificação do/da respondente. O inventário foi

disponibilizado em português e inglês. Por defeito, o texto do *link* é apresentada a versão em português, podendo o docente selecionar o idioma inglês para prosseguir com a participação.

Para o preenchimento do inventário, a plataforma assegurou apenas a possibilidade de uma resposta por participante, tendo cada docente o prazo de uma semana para submeter a resposta final após o início do preenchimento.

No que concerne às questões éticas e deontológicas (OPP, 2011), o estudo ainda não foi proposto à Comissão de Ética, embora o processo esteja a ser elaborado pelo CLIL, perspetivando-se ser submetido no início do próximo ano letivo.

### ***Tratamento e análise de dados***

Dado que o presente estudo recorreu à metodologia quantitativa, o procedimento de tratamento de dados foi iniciado com a inserção automática e acondicionamento dos dados *online*. O *Qualtrics* permitiu a recolha da base de dados em formato *.sav*, facilitando a análise de dados posterior, conduzida com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS statistics)* versão 28.

Numa primeira fase, realizou-se a preparação e verificação da base de dados para análise (e.g., valores omissos e atípicos). Numa segunda fase, recorreu-se à estatística descritiva, descrevendo a amostra de docentes em estudo tendo em conta as frequências relativas e totais por unidade académica de pertença e principal área científica de lecionação.

De seguida foi criada uma nova variável, calculando o rácio entre o número de UCs em que cada prática pedagógica foi utilizada e o número total de UCs lecionadas. Deste modo, obteve-se a proporção média de utilização de uma dada prática pedagógica, num valor entre 0 e 1.00, em que zero corresponde à não aplicação da prática e 1.00 à aplicação da prática em todas as UC lecionadas. Esta variável pode ser lida, se conveniente enquanto percentagem.

As variáveis categoriais que respeitam a área científica de acordo com a Classificação Nacional das Áreas Científicas de Educação (Decreto-Lei nº 256/2005, de 16 de março) foram recodificadas, colapsando-as de acordo com o seu formato mais geral a 1 dígito, nomeadamente (i) Artes e Humanidades; (ii) Ciências Sociais, Comércio e Direito; (v) Ciências, Matemática e Informática; (v) Engenharia, Indústria Transformadoras e Construção; (vi) Saúde e Proteção Social e (vii) Serviços. Não foram incluídas (i) Programas Gerais; (ii) Educação; (iii) Agricultura; (iv) Desconhecido ou Não Específico por não existirem nesta amostra docentes com número significativo para incluir no estudo essa área de educação e formação ou mesmo porque essa área não está presente nas Licenciaturas na UCP.

Tendo por base os objetivos de estudo definidos, recorreu-se aos testes de *Shapiro – Will e Levene* para teste dos pressupostos das análises através de estatísticas paramétricas, no que respeita à comparação entre grupos (análises de variância). No caso não forma cumpridos estes pressupostos, pelo que se recorreu ao teste de *Kruskal-Wallis* para amostras independentes, com testes de *Follow Up* realizados através do teste de *Dunn* com ajustamento de *Bonferroni*, para comparação dos resultados de classificação média dos grupos (Martins, 2011). Os resultados descritivos foram tratados através da análise de frequências e, finalmente, os resultados que testaram associações entre variáveis utilizarão a correlação *r* de *Pearson*. Face a cada objetivo a tabela 2 apresenta os procedimentos estatísticos aos quais se recorreu neste estudo.

**Tabela 2**

*Análise de dados – procedimentos estatísticos associados aos objetivos do estudo*

<b>objetivo geral</b>	(i) mapear as práticas pedagógicas no ensino superior, particularmente ao nível das licenciaturas da UCP, considerando o ano letivo de 2021/22.	estatística descritiva: frequências ( <i>f</i> ) de acordo com as respostas referentes a lecionação em licenciaturas
<b>objetivo específico</b>	(i) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes;	estatística descritiva: média ( <i>M</i> ) e desvio padrão ( <i>DP</i> )
	(ii) analisar como as três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes se associam;	estatística inferencial: correlação de <i>Pearson</i> ( <i>r</i> )
	(iii) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, discriminando as áreas científicas;	estatística descritiva: média ( <i>M</i> ) e desvio padrão ( <i>DP</i> )
	(iv) analisar as potenciais diferenças, por área científica, nas três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes.	estatística paramétrica análise univariada de variância. em alternativa não paramétrica: teste de <i>Kruskal-Wallis</i> ( $\chi^2$ ) e testes de <i>Follow Up</i> com recurso

---

ao teste de *Dunn* com  
ajustamento de *Bonferroni*

---

## Resultados

A apresentação dos resultados do presente estudo seguiu a ordem de formulação dos objetivos específicos propostos (consulte-se, se necessário, a tabela 2).

### ***Objetivo 1: identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes***

No que respeita à intensidade do uso das práticas pedagógicas na presente amostra com referência de resposta às licenciaturas na UCP, os resultados apontaram para uma maior implementação do método expositivo ( $M=.87$ ;  $DP=.26$ ), seguido do ensino híbrido ( $M=.70$ ;  $DP=.40$ ) e da aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa ( $M=.61$ ;  $DP=.42$ ). As práticas pedagógicas menos implementadas nesta amostra de docentes foram o voluntariado e projetos de responsabilidade social ( $M=.09$ ;  $DP=.26$ ), o *shadowing* ( $M=.10$ ;  $DP=.25$ ), a aprendizagem-serviço ( $M=.10$ ;  $DP=.25$ ), as competições e concursos ( $M=.10$ ;  $DP=.26$ ) e as tecnologias de realidade virtual ( $M=.10$ ;  $DP=.27$ ). Os resultados totais relativos à intensidade de utilização ou implementação das práticas pedagógicas encontram-se na tabela 3.

### **Tabela 3**

*Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas ao nível das licenciaturas na UCP*

Práticas Pedagógicas	M	DP
Método Expositivo	.87	.26
Estudo de Caso	.51	.43
Simulação/ <i>Role-Playing</i>	.22	.36
Ensino Prático	.29	.39
Aprendizagem Baseada em Jogos/Gamificação	.19	.35
Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/Em Equipa	.61	.42
Aprendizagem Interdisciplinar	.32	.41
Aprendizagem Baseada em Projetos	.29	.39
Aprendizagem Baseada em Problemas	.29	.39
Linguagem/Literacias Múltiplas	.37	.44
Aulas Globais/Multiculturais	.11	.28
<i>Shadowing</i>	.10	.25
<i>Networking</i> Profissional	.14	.31
Seminários, <i>Webinars</i> e Conferências	.25	.36
Competição e Concursos	.10	.26

Visitas de Estudo/De Campo	.12	.27
Voluntariado e Projetos de Responsabilidade Social	.09	.26
Aprendizagem-Serviço	.10	.25
Ensino Híbrido	.70	.40
Sala de Aula Invertida	.22	.37
Fóruns Online e Comunidades Virtuais de Aprendizagem	.16	.33
Tecnologias de Realidade Virtual	.10	.27
<i>Audience Response Systems</i>	.27	.38

**Objetivo 2: analisar como as três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes se associam**

Os resultados testados no objetivo anterior dão conta das três práticas mais implementadas pelos docentes da amostra na sua lecionação no 1º ciclo de estudos. Tendo subjacente a testagem da associação das três práticas pedagógicas mais utilizadas com referência às licenciaturas nesta amostra da UCP, concretamente o método expositivo, o ensino híbrido e a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipa foram calculadas as correlações de *r* de *Pearson* entre cada uma destas práticas.

Os resultados das correlações entre as três práticas mais implementadas em termos médios proporcionais (tabela 4) indicam que o método expositivo está positivamente correlacionado com a aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa ( $r = .29, p < .001$ ), e com o ensino híbrido, ( $r = .36, p < .001$ ). Já ensino híbrido encontra-se ainda positivamente relacionado com a aprendizagem cooperativa/colaborativa/ em equipa ( $r = .27, p < .001$ ). Todas as correlações são fracas em intensidade.

**Tabela 4**

*Matriz de correlações de Pearson*

Práticas Pedagógicas	1.	2.	3.
1.Método Expositivo	-	.361**	.285**
2.Ensino Híbrido		-	.265**
3. Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/Em Equipa			-

\*\* $p < .01$

**Objetivo 3: identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, discriminando as áreas científicas**

A identificação das médias de implementação das práticas pedagógicas pelos docentes desta amostra por área de formação CNAEF foi calculada com recurso a estatísticas descritivas. Segue-se a apresentação dos resultados por área de formação dos docentes respondentes.

**Artes e Humanidades.**

As práticas pedagógicas que os docentes da amostra que reportaram pertencerem à área científica das Artes e Humanidades, por ordem decrescente serem as mais implementadas em média foram as seguintes: método expositivo ( $M=.93$ ;  $DP=.21$ ), ensino híbrido ( $M=.82$ ;  $DP=.34$ ) e, a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipa ( $M=.61$ ;  $DP=.40$ ). As práticas reportadas como menos utilizadas em média proporcional foram o *shadowing* ( $M=.01$ ;  $DP=.05$ ), a aprendizagem-serviço ( $M=.03$ ;  $DP=.08$ ), o voluntariado e projetos de responsabilidade social ( $M=.03$ ;  $DP=.11$ ), e as tecnologias de realidade virtual ( $M=.03$ ;  $DP=.11$ ). Os resultados descritivos totais médios da implementação das práticas pedagógicas encontram-se na tabela 3.

**Tabela 3**

*Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas na área científica de Artes e Humanidades*

Práticas Pedagógicas	M	DP
Método Expositivo	.93	.21
Estudo de Caso	.34	.39
Simulação/ <i>Role-Playing</i>	.24	.36
Ensino Prático	.22	.34
Aprendizagem Baseada em Jogos/Gamificação	.17	.29
Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/Em Equipa	.61	.40
Aprendizagem Interdisciplinar	.30	.43
Aprendizagem Baseada em Projetos	.17	.33
Aprendizagem Baseada em Problemas	.14	.23
Linguagem/Literacias Múltiplas	.45	.46
Aulas Globais/Multiculturais	.10	.27
<i>Shadowing</i>	.01	.05

<i>Networking</i> Profissional	.09	.21
Seminários, <i>Webinars</i> e Conferências	.24	.31
Competição e Concursos	.08	.21
Visitas de Estudo/De Campo	.08	.14
Voluntariado e Projetos de Responsabilidade Social	.03	.11
Aprendizagem-Serviço	.03	.08
Ensino Híbrido	.82	.34
Sala de Aula Invertida	.34	.44
Fóruns Online e Comunidades Virtuais de Aprendizagem	.24	.37
Tecnologias de Realidade Virtual	.03	.11
<i>Audience Response Systems</i>	.33	.40

### **Ciências Sociais, Comércio e Direito.**

No que respeita à implementação média proporcional mais elevada de práticas pedagógicas que os docentes desta amostra que reportaram ser da área científica de Ciências Sociais, Comércio e Direito, foram o método expositivo ( $M=.91$ ;  $DP=.24$ ), o ensino híbrido ( $M=.72$ ;  $DP=.42$ ) e o estudo de caso ( $M=.66$ ;  $DP=.43$ ). As que menos foram reportadas serem implementadas em média proporcional foram o *shadowing* ( $M=.10$ ;  $DP=.28$ ), as competição e concursos ( $M=.12$ ;  $DP=.30$ ), as aulas globais/multiculturais ( $M=.12$ ;  $DP=.31$ ), a aprendizagem-serviço ( $M=.12$ ;  $DP=.31$ ) e as tecnologias de realidade virtual ( $M=.12$ ;  $DP=.32$ ). Os restantes resultados descritivos respeitantes às práticas pedagógicas listadas no IPP encontram-se na tabela 4.

#### **Tabela 4**

*Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas na área científica de Ciências Sociais, Comércio e Direito*

Práticas Pedagógicas	M	DP
Método Expositivo	.91	.24
Estudo de Caso	.66	.43
Simulação/ <i>Role-Playing</i>	.24	.41
Ensino Prático	.22	.38
Aprendizagem Baseada em Jogos/Gamificação	.22	.40
Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/em Equipa	.62	.45

Aprendizagem Interdisciplinar	.29	.42
Aprendizagem Baseada em Projetos	.37	.44
Aprendizagem Baseada em Problemas	.35	.44
Linguagem/Literacias Múltiplas	.39	.45
Aulas Globais/Multiculturais	.12	.31
<i>Shadowing</i>	.10	.28
<i>Networking</i> Profissional	.17	.36
Seminários, <i>Webinars</i> e Conferências	.27	.40
Competição e Concursos	.12	.30
Visitas de Estudo/De Campo	.14	.32
Voluntariado e Projetos de Responsabilidade Social	.13	.33
Aprendizagem-Serviço	.12	.31
Ensino Híbrido	.72	.42
Sala de Aula Invertida	.27	.40
Fóruns Online e Comunidades Virtuais de Aprendizagem	.16	.35
Tecnologias de Realidade Virtual	.12	.32
<i>Audience Response Systems</i>	.30	.43

### **Ciências, Matemáticas e Informática.**

Quanto à implementação média das práticas pedagógicas que os docentes da área científica de Ciências, Matemática e Informática desta amostra reportaram ser as que mais utilizam ao lecionarem em licenciaturas foram indicadas: o método expositivo ( $M=.84$ ;  $DP=.31$ ), a aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa ( $M=.62$ ;  $DP=.43$ ) e o ensino híbrido ( $M=.54$ ;  $DP=.37$ ). As reportadas como de menor implementação média foram a aprendizagem-serviço ( $M=.01$ ;  $DP=.06$ ), o *networking* profissional ( $M=.04$ ;  $DP=.13$ ) e as aulas globais/multiculturais ( $M=.04$ ;  $DP=.13$ ). Os resultados totais podem ser consultados na tabela 5.

### **Tabela 5**

*Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas na área científica de Ciências, Matemáticas e Informática*

Práticas Pedagógicas	M	DP
Método Expositivo	.84	.31

Estudo de Caso	.32	.41
Simulação/ <i>Role-Playing</i>	.12	.27
Ensino Prático	.37	.44
Aprendizagem Baseada em Jogos/Gamificação	.17	.30
Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/em Equipa	.62	.43
Aprendizagem Interdisciplinar	.38	.44
Aprendizagem Baseada em Projetos	.18	.28
Aprendizagem Baseada em Problemas	.23	.34
Linguagem/Literacias Múltiplas	.21	.35
Aulas Globais/Multiculturais	.04	.13
<i>Shadowing</i>	.07	.16
<i>Networking</i> Profissional	.04	.13
Seminários, <i>Webinars</i> e Conferências	.18	.29
Competição e Concursos	.08	.17
Visitas de Estudo/De Campo	.08	.17
Voluntariado e Projetos de Responsabilidade Social	.07	.16
Aprendizagem-Serviço	.01	.06
Ensino Híbrido	.54	.37
Sala de Aula Invertida	.05	.13
Fóruns Online e Comunidades Virtuais de Aprendizagem	.12	.31
Tecnologias de Realidade Virtual	.08	.19
<i>Audience Response Systems</i>	.14	.20

### **Saúde e Proteção Social.**

Finalmente, as práticas pedagógicas que os docentes desta amostra da área científica de Saúde e Proteção Social reportaram implementar em termos médios com referência de resposta às licenciaturas foram o método expositivo ( $M=.71$ ;  $DP=.27$ ), o ensino híbrido ( $M=.66$ ;  $DP=.32$ ) e a aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa ( $M=.53$ ;  $DP=.39$ ). As menos implementadas em média proporcional foram a competição e concursos ( $M=.09$ ;  $DP=.21$ ), as tecnologias de realidade virtual ( $M=.10$ ;  $DP=.22$ ) e o voluntariado e projetos de responsabilidade social ( $M=.10$ ;  $DP=.22$ ). Os resultados totais referentes às práticas pedagógicas listadas no IPP encontram-se na tabela 6.

### **Tabela 6**

*Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas na área científica de Saúde e Proteção Social*

Práticas Pedagógicas	M	DP
Método Expositivo	.71	.27
Estudo de Caso	.40	.30
Simulação/ <i>Role-Playing</i>	.25	.30
Ensino Prático	.50	.36
Aprendizagem Baseada em Jogos/Gamificação	.15	.32
Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/em Equipa	.53	.39
Aprendizagem Interdisciplinar	.35	.34
Aprendizagem Baseada em Projetos	.26	.31
Aprendizagem Baseada em Problemas	.29	.34
Linguagem/Literacias Múltiplas	.31	.38
Aulas Globais/Multiculturais	.11	.22
<i>Shadowing</i>	.16	.26
<i>Networking</i> Profissional	.16	.28
Seminários, <i>Webinars</i> e Conferências	.29	.33
Competição e Concursos	.09	.21
Visitas de Estudo/De Campo	.16	.27
Voluntariado e Projetos de Responsabilidade Social	.10	.23
Aprendizagem-Serviço	.17	.23
Ensino Híbrido	.66	.32
Sala de Aula Invertida	.14	.27
Fóruns Online e Comunidades Virtuais de Aprendizagem	.14	.27
Tecnologias de Realidade Virtual	.10	.22
<i>Audience Response Systems</i>	.25	.33

***Objetivo 4: analisar as potenciais diferenças, por área científica, nas três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes***

De modo a optar pela estatística mais adequada à natureza dos dados, testou-se da normalidade da distribuição das variáveis que nos objetivos anteriores se identificaram como sendo as mais utilizadas ou implementadas em termos proporcionais médios pelos docentes desta amostra. Submeteram-se então as variáveis relativas às práticas do método expositivo, da

aprendizagem cooperativa, colaborativa/em equipa, aos testes de *Kolgomorov-smirnov* e *Shapiro - Will*. Os resultados indicam o incumprimentos destes pressupostos não permitindo a utilização de testes diferenciais paramétricos [método expositivo ( $KS = .43$ ,  $gl = 170$ ,  $p = .00$ ;  $SW = .58$ ,  $gl = 170$ ,  $p = .00$ ), da aprendizagem cooperativa, colaborativa/em equipa ( $KS = .29$ ,  $gl = 170$ ,  $p = .00$ ;  $SW = .76$ ,  $gl = 170$ ,  $p = .00$ ) e, ensino híbrido ( $KS = .31$ ,  $gl = 170$ ,  $p = .00$ ;  $SW = .72$ ,  $gl = 170$ ,  $p = .00$ )]:

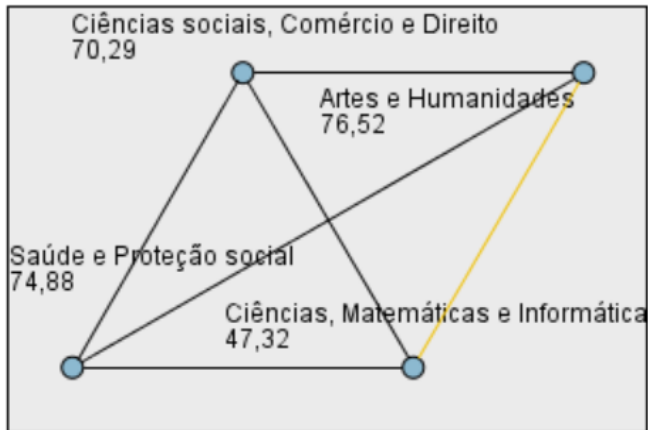
Calcularam-se assim os resultados diferenciais com recurso ao teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*, verificando as comparações entre todos os grupos (*Pairwise Comparisons*) utilizando o teste de *Dunn* com ajustamento de *Bonferroni*.

Os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para amostras independentes, indicou existirem diferenças entre grupos no que respeita à implementação da prática pedagógica do ensino híbrido ( $\chi^2_{(gl)} = 9.08_{(3)}$ ,  $p = .03$ ). Quanto à aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipa ( $\chi^2_{(gl)} = 1.27_{(3)}$ ,  $p = .74$ ) e ao ensino expositivo não se encontraram diferenças significativas.

As comparações emparelhadas relativas à implementação da prática pedagógica do ensino híbrido, levadas a cabo através do teste de *Dunn* para comparação entre todos os grupos (com ajustamento de *Bonferroni*) deram conta da existência de diferenças significativas entre o grupo de docentes da amostra entre os grupos das Ciências, Matemáticas e Informática e, Artes e Humanidades ( $h = 29.20$ ,  $EP = 10.23$ ,  $h_{Est} = 2.85$ ,  $p = .004$ ,  $p_{ajust.} = .026$ ). Assim, os docentes da amostra cuja área de formação são as Artes e Humanidades apresentaram uma classificação média da proporção média de implementação do ensino híbrido ( $M_R = 76.52$ ) mais elevada que os seus pares cuja formação é na área das ciências, matemáticas e informática ( $M_R = 47.32$ ). Não se encontraram mais diferenças entre grupos nas comparações testadas ( $p_{ajust.} > .05$ ). A figura 1 apresenta os resultados de todas as comparações das classificações médias entre todos os grupos.

### Figura 1

*Comparações emparelhadas em resultados do teste de Kruskal-Wallis para as três práticas pedagógicas mais implementadas em média proporcional*



Os resultados interpretam-se como classificações médias. A linha amarela representa os resultados da diferença significativa encontrada. As restantes linhas representam as comparações entre pares de grupos. Os valores da figura correspondem à classificação média de cada um dos grupos testados.

Após terem sido testados os objetivos e reportados os respetivos resultados, segue-se a discussão e conclusão deste estudo.

## Discussão

O objetivo geral desta investigação é quantificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes que lecionam UCs de licenciatura na UCP, no ano letivo 2021/2022. Especificamente, a realização de um levantamento global das práticas pedagógicas implementadas por uma amostra de docentes nas UCs que lecionam em licenciaturas na UCP (nos 12 meses anteriores à participação no estudo). O objetivo geral, concretiza-se nos seguintes objetivos específicos: (i) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes; (ii) analisar como as três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes se associam; (iii) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, discriminando as áreas científicas (categorias CNAEF) e (iv) analisar as potenciais diferenças, por área científica, nas três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, os resultados apontam para uma implementação proporcional média mais elevada de três práticas pedagógicas descritas, por ordem decrescente: o método expositivo, o ensino híbrido e a aprendizagem cooperativa/colaborativa/ em equipa. Por oposição, entre as práticas cuja implementação proporção média relatada pela amostra em estudo foi menor, encontram-se o voluntariado e projetos de responsabilidade social, o *shadowing*, a aprendizagem-serviço, as competições e concursos e as tecnologias de realidade virtual.

O ensino expositivo é evidenciado em estudos como a estratégia de aprendizagem amplamente mais utilizada (Roemintoyo et al., 2022). Tal poderá dever-se ao facto desta experiência de ensino poder servir de “suporte” às restantes práticas, bem como ser transversal a todas as áreas científicas, condições de ensino e características do estudante. Para além do referido, esta prática pedagógica apresenta como possíveis vantagens em detrimento das restantes: (i) o docente conseguir controlar a ordem e a amplitude do conteúdo lecionado conforme os estudantes compreendem as matérias; (ii) ser uma estratégia de ensino-aprendizagem altamente eficaz, caso exista domínio total do conteúdo por parte dos estudantes; (iii) permitir simultaneamente a audição do conteúdo e a visualização através de demonstrações); (iv) ser possível um número elevado de alunos e turmas em simultâneo (Hasbiyalloh et al., 2017).

O segundo método mais utilizado pelos docentes foi o ensino híbrido e tal se poderá dever ao facto de a pandemia, em Portugal, ter “obrigado” a que o segundo semestre letivo de 2020 nas IES ocorresse em formato *online*, organizando-se acordo com o ERT (Hodges et al., 2020). Tal poderá ter contribuído para que existisse uma familiaridade e aproximação ao ensino híbrido (Vo et al., 2020). Por sua vez, a pandemia também poderá ter potenciado o uso da

aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa (terceiro método mais utilizado) dado que, em algumas UCs, o método de avaliação contemplou a realização de trabalhos de grupo. Outra razão, deve-se ao facto de que cada vez mais, o mercado laboral exigir o trabalho em equipa, pelo que é fundamental os estudantes desenvolverem estas competências intergrupais (FAP, 2021).

No que concerne às práticas pedagógicas menos utilizadas, o que a literatura nos informa é que existem diversos obstáculos à implementação de práticas pedagógicas inovadoras (e.g., *shadowing*, tecnologias de realidade virtual), sendo que os principais motivos poderão ser escassez de recursos (e.g., tecnológicos), a necessidade de apoio de parceiros externos e toda a logística que envolve este estabelecimento de contactos (empresas, profissionais). Desse modo, e de acordo com os resultados do estudo, também neste contexto poderá ser levantada a hipótese de carência de recursos, que poderá ser o principal motivo obstáculo à disseminação de certas práticas pedagógicas neste contexto. Ademais existem, para além do referido, outros obstáculos à implementação de práticas pedagógicas inovadoras como: tempo limitado de duração das aulas e preparação das mesmas por partes dos docentes; existência de uma quantidade elevada de conteúdo para lecionar num curto espaço de tempo; falta de formação dos professores para o uso destas experiências de aprendizagem; falta de motivação dos estudantes para adotarem um papel ativo na aprendizagem bem como a sua resistência à mudança (Carvalho et al., 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021; Vincent-Lancrin et al., 2019; Sin & Soares, 2017).

Em relação ao segundo objetivo formulado, as três estratégias pedagógicas identificadas como sendo as mais implementadas pelos docentes desta amostra (licenciaturas) em proporção média, encontram-se correlacionadas fraca, significativa e positivamente entre si.

A literatura apresenta algumas razões pelas quais a correlação entre o método expositivo, o método híbrido e a aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa pode ser fraca, significativa e positiva, nomeadamente: (i) estes métodos complementam-se entre si, por exemplo, o ensino expositivo pode ser uma “base sólida” para o conhecimento teórico, por sua vez, o ensino híbrido permite incorporar a aprendizagem *online* desse conteúdo e, por fim, a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipa possibilita aos estudantes, através do trabalho em equipa, desenvolverem competências para uma aprendizagem mais abrangente e enriquecedora; (ii) tanto o ensino híbrido como a aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa poderão integrar o uso de tecnologias. Por esse motivo, a correlação positiva pode refletir a tendência crescente da utilização dos meios tecnológicos com o intuito de apoiar aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa e a aprendizagem híbrida, que contempla também o método expositivo nas atividades presenciais (iii) no método expositivo verifica-se

também uma aprendizagem centrada no aluno, uma vez que os docentes poderão incorporar na exposição do conteúdo elementos interativos e oportunidades para os estudantes participarem. O facto de as três experiências de aprendizagem enfatizarem uma abordagem centrada no estudante pode contribuir para uma correlação positiva entre essas abordagens pedagógicas. No entanto, é importante destacar que a correlação entre estas abordagens pode variar, uma vez que depende de vários fatores (e.g., contexto educacional, formação de docentes e características do estudante). Ademais, uma correlação positiva não implica necessariamente uma relação de causa e efeito, mas uma associação entre essas abordagens pedagógicas (Roemintoyo et al., 2022; Vo et al., 2020; Zambrano et al., 2019).

O terceiro objetivo formulado deu conta que as práticas pedagógicas reportadas como sendo as que mais implementação proporcional média apresentam tendo em conta as práticas pedagógicas listadas no IPP e, em específico para a área das Artes e Humanidades foram o método expositivo, o ensino híbrido e, a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipa. Já aquelas cuja implementação média reportada foi a menor, surgiram o *shadowing* a aprendizagem-serviço, o voluntariado e projetos de responsabilidade social, e as tecnologias de realidade virtual. Já os docentes da amostra cuja formação reportada é na área das Ciências Sociais, Comércio e Direito, mantêm-se como as mais implementadas o método expositivo e o ensino híbrido, contudo, relativamente às Artes e Humanidades, é o estudo de caso uma das três estratégias de maior implementação. Quanto às práticas pedagógicas de menor implementação neste grupo, mantêm-se o *shadowing* e a aprendizagem-serviço, embora as competições e concursos e as aulas globais/multiculturais, substituam o que na área das Artes e Humanidades eram de menor implementação, i. e., o voluntariado e projetos de responsabilidade social, e as tecnologias de realidade virtual.

No grupo dos docentes da subamostra da área de formação das Ciências, Matemáticas e Informática, são privilegiadas as mesmas práticas pedagógicas que nas Artes e Humanidades, contudo, nas práticas de menor implementação média, a sobreposição é apenas para com o *shadowing*, a aprendizagem-serviço (estas duas em sobreposição com as duas primeiras áreas abordadas) e com as aulas globais/multiculturais (apenas em sobreposição com o grupo da área do Ciências Sociais, Comércio e Direito). Finalmente, no grupo dos docentes da amostra com referência à área da Saúde e Proteção Social, encontramos de novo como de forte implementação as mesmas práticas que nas Artes e Humanidades e nas Ciências, Matemáticas e Informática, i.e., o método expositivo, o ensino híbrido e, a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipa, divergindo aqui, apenas no estudo de caso, do grupo da área de formação das Ciências Sociais, Comércio e Direito. Quanto às práticas de menor

implementação média neste grupo surgem as práticas pedagógicas da competição e concursos, das tecnologias de realidade virtual, e o voluntariado e projetos de responsabilidade social. De um ponto de vista comparativo, as competições e concursos sobrepõe-se em termos de implementação com as do grupo das Ciências Sociais, Comércio e Direito, enquanto nas práticas pedagógicas do voluntariado e projetos de responsabilidade social e das tecnologias de realidade virtual, há similitude para com o grupo das Artes e Humanidades.

Em suma, este mapeamento sugere que o método expositivo é de facto o de maior implementação, independentemente do grupo de formação de base considerado, seguindo-se tendencialmente o ensino híbrido, também ele podendo associar-se teoricamente à exposição de conteúdos. As práticas que menos implementação nas licenciaturas e nestes docentes em particular detêm são o *shadowing*, o voluntariado e projetos de responsabilidade social e as competições e concursos, tendo em conta as sobreposições de resultados similares, que se associam em grande parte a estratégias pedagógicas que têm lugar em contextos externos à UCP, exigindo parcerias. Salienta-se ainda que estes resultados vão de encontro aos encontrados através do primeiro objetivo formulado – a primazia de implementação proporcional vai para o método expositivo, o ensino híbrido e a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipa, enquanto que a menor implementação se encontra no voluntariado e projetos de responsabilidade social, no *shadowing*, nas competições e concursos, na aprendizagem-serviço (que necessita também do apoio de parceiros externos) e, das tecnologias de realidade virtual (uma prática pedagógica com custos financeiros muito elevados e cuja implementação teria que passar também pelo estabelecimento de parcerias com empresas e/ou laboratórios da área digital).

Face aos resultados obtidos no estudo, bem como ao enquadramento genérico são apresentados estudos que deixam em aberto potenciais diferenças nas práticas pedagógicas face às áreas científicas. Para além disso, na literatura é possível identificar algumas tendências na utilização de determinadas práticas pedagógicas em função das áreas científicas e disciplinares consideradas. (Iyer-Raniga, 2020; Sin & Soares, 2017, Voe t al., 2020; Zou et al., 2023). Contudo, não é consensual que seja a condicionante epistemológica a nortear a orientação de determinadas práticas pedagógicas (Trowler, 2014). Face à nomenclatura *hard/soft* que tem sido adotada no ES, e que poderá influenciar as práticas pedagógicas, os resultados obtidos poderão ser compreendidos à luz dessa categorização das áreas científicas (Sin & Soares, 2017). As áreas científicas de Artes e Humanidades; Ciências Sociais, Comércio e Direito são áreas consideradas *soft*, enquanto as Ciências, Matemáticas e Informática; e Saúde e Proteção Civil são categorizadas como *hard*.

No que concerne às disciplinas categorizadas como *hard*, o conhecimento é ensinado de forma sistemática e sequencial, construído de forma gradual, a partir de conceitos mais básicos sendo predominante a prática laboral. Por sua vez, em disciplinas *soft*, as abordagens pedagógicas tendem a ser mais flexíveis e abertas à participação do estudante. Por exemplo, em Ciências Sociais e Humanas existe maior alocação do tempo em práticas pedagógicas que promovam o diálogo (Iyer-Raniga, 2020; Sin & Soares, 2017, Voe t al., 2020; Zou et al., 2023).

Finalmente, quanto ao quarto e último objetivo específico, tendo em conta as três práticas pedagógicas reportadas como sendo as mais implementadas em proporção média pelos respondentes (variáveis dependentes), apenas o ensino híbrido varia significativamente em função da área científica destes docentes, não se encontrando resultados diferenciais significativos nem quanto ao método expositivo (valores de categorização média elevados em todas os grupos testados) nem para com a aprendizagem cooperativa, colaborativa/ em equipa. As diferenças significativas são indicadoras que a classificação média dos docentes que reportaram pertencer ao grupo das Ciências, Matemáticas e Informática apresentam uma categorização média mais elevada quanto à implementação proporcional média da estratégia pedagógica de ensino híbrido quando comparados aos seus pares do grupo cuja formação base é na área das Artes e Humanidades.

Para a compreensão destes resultados é necessário destacar que a explicação para essas diferenças pode ser multifacetada, envolvendo vários fatores. De acordo com a literatura, algumas das possíveis explicações são: (i) a natureza epistemológica das áreas científicas, em que, por exemplo, nas Ciências, Matemáticas e Informática o uso de aprendizagem tecnológica já se encontra ou é mais facilmente integrado, por oposição às áreas de Artes e Humanidades em que predomina uma ênfase na discussão e análise crítica em sala de aula, não se verificando tão evidentemente o contacto com tecnologias (ii) áreas em que os docentes dominam o conhecimento/competências tecnológicas e, conseqüentemente, isso irá influenciar a implementação destas práticas. Isto é, os docentes das áreas de Ciências, Matemáticas e Informática terão uma formação mais técnica e uma maior familiaridade com ferramentas e recursos tecnológicos (Iyer-Raniga, 2020; Sin & Soares, 2017, Voe t al., 2020; Zou et al., 2023).

Por fim, é importante referir que, apesar do método expositivo ser a prática mais usada por todos os docentes deste estudo e a que envolve menos ativamente os alunos, ao longo dos anos, tem-se assistido a uma evolução para um modelo mais ativo e/ou dialogado (“*active lecturing*”). De facto, esta constituiu-se como a prática que serve de “alicerce” às restantes sendo, por isso, transversal a todas as áreas científicas e, por esse motivo, de extrema importância. Assim, de modo que seja possível preconizar o papel ativo do aluno, definido pelo

processo de Bolonha, é importante a adoção, por parte dos docentes, da combinação de diversas práticas, tais como as obtidas nos resultados.

## Conclusão

Face ao objetivo do estudo de mapear as práticas pedagógicas no ES, particularmente ao nível das licenciaturas da UCP, considerando o ano letivo de 2021/2022, verifica-se uma implementação mais elevada do método expositivo, ensino híbrido e aprendizagem cooperativa/ colaborativa/ em equipa. Por oposição, entre as práticas cuja implementação foi menor, encontram-se o voluntariado e projetos de responsabilidade social, o *shadowing*, a aprendizagem-serviço, as competições e concursos e as tecnologias de realidade virtual.

Este estudo permitiu contribuir para o conhecimento das práticas pedagógicas implementadas na UCP, considerando as perspetivas dos docentes da amostra, pois tal como referido, verifica-se na literatura um conhecimento reduzido acerca das práticas inovadoras que estão a ser implementadas no ensino português, bem como a ausência de estudos e instrumentos empiricamente validados em Portugal (Carvalho et al., 2020). Assim, face ao referido, este estudo poderá contribuir para colmatar esta lacuna.

Ao nível das implicações práticas, face ao preconizado no Processo de Bolonha (Dec-Lei nº74/2006, de 24 de março) e aos resultados do estudo, em que ainda se verifica a predominância do método expositivo, poderá ser necessário adotar certas medidas nas IES assegurando um papel ativo do estudante na sua aprendizagem e o docente um papel facilitador, orientando o aluno na construção do seu conhecimento (Stroher et al., 2018). Ademais, este estudo também poderá contribuir para a sensibilização da utilização de práticas pedagógicas inovadoras no ES e as suas vantagens para os estudantes (e.g., promover o envolvimento do estudante, desenvolver o pensamento crítico e criativo, maior envolvimento com os conteúdos da UC e do curso) (Santos et al., 2019).

Destaca-se a relevância do estudo, nomeadamente do instrumento desenvolvido que poderá identificar as práticas pedagógicas em curso, mas também com base nesse mapeamento, servir de diagnóstico de formação. Tal se deve ao facto de o instrumento permitir identificar por área científica as práticas pedagógicas e perceber as necessidades de cada área. Por exemplo, áreas científicas em que não se verifique práticas pedagógicas diversas poderá ser criada uma formação específica para esses docentes.

Como limitação, de referir que, face ao processo de amostragem utilizado (amostragem não probabilística por conveniência), não é possível assegurar a representatividade e significância da amostra (Creswell, 2007), pelo que os resultados apenas se circunscrevem às perceções dos participantes do estudo efetuado. Ademais, no que concerne à análise por área científica, face ao reduzido número de docentes nas áreas de “engenharias, indústria transformadora e construção” e “serviços” não foi possível realizar análises estatísticas. Posto

isto, sugere-se novas investigações futuras, em que o número de participantes seja mais elevado e um procedimento de amostragem probabilístico, de forma garantir a representatividade e significância. No caso da UCP, em virtude do número da população de docentes de licenciatura e de mestrado ser moderado, poder-se-ia, num estudo futuro garantir que o tamanho da população e da amostra fosse o mesmo, com o intuito de obter um mapeamento de todas as práticas pedagógicas utilizadas na UCP. Apesar destas limitações, não obstante trata-se de um estudo que permite contribuir para a compreensão das tendências atuais de práticas pedagógicas no ES, especificamente, nesta amostra de docentes na UCP. O que levanta a hipótese de um estudo longitudinal, através da aplicação anual do IPP, bem como poder-se-á, criar uma versão do IPP para estudantes, de modo a permitir comparar resultados. De forma a contribuir para a compreensão do fenómeno em estudo, para além do IPP poder-se-á recorrer a outras técnicas de recolha de dados (e.g., *focus group* ou entrevistas) de forma a escutar os docentes quanto às práticas pedagógicas que implementam e os estudantes quanto à sua perceção sobre essas práticas e impacto na sua aprendizagem.

Ademais, poderá ser pertinente a realização de um estudo que confirme a carência de recursos como sendo um dos possíveis obstáculos à disseminação de práticas pedagógicas no ES (Carvalho et al., 2020). Assim, poderá estabelecer-se uma possível relação entre o não uso de determinadas práticas pedagógicas e a ausência de recursos, pelo que ao identificar esses obstáculos à disseminação destas, permitirá um investimento nesse sentido e, conseqüentemente, potenciar a utilização de práticas pedagógicas inovadoras.

Por fim, é necessário continuar a apostar em práticas de inovação pedagógica com o intuito de cada estudante ter oportunidades efetivas para desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem e para que seja criado um ensino individualizado, que permita a cada estudante seguir o seu ritmo, com o objetivo de atingir o seu potencial.

## Referencias Bibliográficas

- Almeida, L., & Vieira de Castro, R. (2016). *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. <http://hdl.handle.net/1822/42103>
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Fundação Manuel Leão.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International journal of educational technology in higher education*, 18(1), 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Carvalho, M., Soares, D., Palmeirão, C., Magalhães, A., Oliveira, A., César, B., Veiga, F., Azevedo, H., Oliveira, M., & Castro, R. (2020). Innovative pedagogical practices in Portuguese schools: first steps of a research project. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 11–20. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9682>
- Carvalho, A., Teixeira, S. J., Olim, L., Campanella, S. de, & Costa, T. (2021). Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies – a case study. *Education and Training*, 63(2), 195–213. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2020-0141>
- Castro, R., & Soares, D. (2020). Using a computed based LSQ as a tool to improve students learning performance. In Proceedings of 14th International Technology, Education and Development Conference. IATED, 8136-8142. <https://doi.org/10.21125/inted.2020.2216>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd edition. Sage Publications.
- Decreto Lei nº 256/2005 do Ministério das Atividades Económicas e do Trabalho (2005). Diário da República: I série-B, n.º 53. <https://files.dre.pt/1s/2005/03/053b00/22812313.pdf>
- Federação Académica Portuguesa FAP) (2021). *Inovação Pedagógica Ventos de mudança no Ensino Superior*.

- Fındıkoğlu, F., & İlhan, D. (2016). Realization of a Desired Future: Innovation in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2574–2580. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041110>
- Freire, T., & S Almeida, L. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios Edições
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure*, 59(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136>
- Hasbiyalloh, A. S., Harjono, A., & Verawati, N. N. S. P. (2017). Pengaruh Model Pembelajaran Ekspositori Berbantuan Scaffolding Dan Advance Organizer Terhadap Hasil Belajar Fisika Peserta Didik Kelas X. *Jurnal Pendidikan Fisika Dan Teknologi*, 3(2), 173. <https://doi.org/10.29303/jpft.v3i2.397>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horgan, J. (2003). Lecturing for learning. In *A handbook for teaching and learning in higher education* (pp. 79-92). Routledge.
- Iyer-Raniga, U. (2020). Interdisciplinary engagement in higher education: Opportunities explored In P. Dominique (Ed.), *Innovations in higher educations: Cases on transforming and advancing practice*, (pp. 1-18). <https://doi.org/10.5772/intechopen.84209>
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (20), 21-55. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>

- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education*, 41(2), 203-223. <https://doi.org/10.1111/J.1465-3435.2006.00256.X>
- Krejcie, R. v, & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Krause, Kerri-Lee D. 2012. “Challenging Perspectives on Learning and Teaching in the Disciplines: The Academic Voice.” *Studies in Higher Education* 39 (1): 2–19. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.690730>
- Lawrence, J. E. (2019). Teaching large classes: Engaging students through active learning practice and interactive lecture. *International Journal of Teacher Education and Professional Development (IJTEPD)*, 2(1), 66-80.
- Leite, C., & Ramos, K. (2010). *Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/94403>
- MacKay, J. R. (2019). Show and ‘tool’: How lecture recording transforms staff and student perspectives on lectures in higher education. *Computers & Education*, 140, 103593. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.019>
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS*. Psiquilíbrios.
- Mesquita, D., Salimova, T., Soldatova, E., Atoev, S., & Lima, R. M. (2020). What can be recommended to engineering teachers from the analysis of 16 European teaching and learning best practices? In B. V. Nagy, M. Murphy, H-M. Jarvinen, & A. Kalman (Eds.), *SEFI 47th Annual Conference: Varietas Delectat... Complexity is the New Normality, Proceedings* (pp. 770-779). (SEFI 47th Annual Conference: Varietas Delectat... Complexity is the New Normality, Proceedings). European Society for Engineering Education (SEFI).

- Milheim, K. L. (2012). Towards a better experience: Examining student needs in the online classroom through Maslow's hierarchy of needs model. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(2), 159.
- Neumann, R. Sharon, P, and Tony. B. (2002). "Teaching and Learning in Their Disciplinary Contexts: A Conceptual Analysis." *Studies in Higher Education* 27(4): 405–17. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- OECD/Eurostat (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition. *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Diário da República, série II, n.º 134. [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento\\_ao\\_637\\_2021.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento_ao_637_2021.pdf)
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Roberts, D. (2019). Higher education lectures: from passive to active learning via imagery?. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 63-77. <https://doi.org/10.1177/146978741773119>
- Roemintoyo, R., Miyono, N., & Budiarto, M. K. (2022). Implementation Of Blended Learning Model Based On Expository Learning And Small Group Discussion In University. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 3(3), 225-236. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v3i3.4299>
- Santos, J., Figueiredo, A. S., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse education today*, 72, 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>

- Salterain, I., Eizaguirre, A., Díaz-Iso, A., Aláez Martínez, M., García-Feijoo, M., Roldán-Henao, M., Mota Ribeiro, L., Booth, P. y Simeone, D. (2021). Descripción de un proceso participativo de diagnóstico de la institucionalización del aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 149-162. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.12.15>
- Santos Guerra, M. (2018). Innovar o morir. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coords.), *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização – Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Universidade Católica Portuguesa.
- Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*. Ediciones Octaedro.
- Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?*. John Wiley & Sons.
- Simamora, R. M., De Fretes, D., Purba, E. D., & Pasaribu, D. (2020). Practices, challenges, and prospects of online learning during Covid-19 pandemic in higher education: Lecturer perspectives. *Studies in Learning and Teaching*, 1(3), 185-208. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i3.45>
- Smith, C. D., & Baik, C. (2021). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1696-1713. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Sin, C., & Soares, D. (2017). Disciplinary differences in university teaching. In P. N. Teixeira, & J-C. Shin (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer. [https://10.1007/978-94-017-9553-1\\_329-1](https://10.1007/978-94-017-9553-1_329-1)
- Soares, D., Cabral, I., & Alves, J. (2019). Analysing “pedagogical practices” through the lens of portuguese academia. In *ICERI2019 Proceedings* (pp. 10719-10724). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2634>
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2018). Formação de professores e Processo de Bolonha nas oportunidades de inovação educacional. *Revista Intersaberes*, 13(28), 163-174. <https://doi.org/10.22169/revint.v13i28.1408>

- Stroher, J., Henckes, S. B., Gewehr, D., & Strohschoen, A. A. (2018). Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. *Revista Thema*, 15(2), 734–747. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.734-747.891>
- Symonenko, S., Zaitseva, N., Osadchyi, V., Osadcha, K., & Shmeltser, E. (2020). Virtual reality in foreign language training at higher educational institutions. <https://doi.org/10.31812/123456789/3759>
- Trowler, P., Saunders M. & Bamber, V. (2012). *Tribes and Territories in the 21st Century*. Routledge.
- Trowler, P. (2014). Depicting and Researching Disciplines: Strong and Moderate Essentialist Approaches. In *Studies in Higher Education* (pp. 1720–31). Routledge. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801431>.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Vo, M. H., Zhu, C., & Diep, A. N. (2020). Students' performance in blended learning: disciplinary difference and instructional design factors. *Journal of Computers in Education*, 7(4), 487-510.
- Zou, T. X., Law, L. Y., & Chu, B. C. (2023). Are some disciplines 'hard to engage'? A cross-disciplinary analysis of university teachers' approaches to internationalisation of the curriculum. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1267-1282.

