



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

RELAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: AS PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES

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

- Especialização em Psicologia Clínica e Saúde -

Isabella Macedo Thomé

Porto, julho de 2024



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

RELAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: AS PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES

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

- Especialização em Psicologia Clínica e Saúde -

Isabella Macedo Thomé

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Diana Soares

Porto, julho de 2024

Agradecimentos

À Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, por me proporcionar o melhor ensino, bem como por me fornecer todas as ferramentas necessárias para o meu desenvolvimento, quer académico, quer pessoal.

À professora Diana Soares, e, à professora Maitê Gil, por me apoiarem em todos os momentos, estando sempre disponíveis, o que permitiu ultrapassar obstáculos que fossem surgindo ao longo deste percurso desafiante.

À minha família, por me motivarem, de forma constante, e acreditarem em mim, celebrando comigo cada conquista.

À minha colega de curso Rita Jácome, por sempre me apoiar, oferecendo a sua amizade e apoio em momentos de adversidades, ao longo deste percurso.

À minha amiga Mariana Almeida, cuja amizade me auxiliou ao longo deste percurso, proporcionando força, e, ouvindo as minhas preocupações e inquietações.

Resumo

É objetivo geral deste estudo explorar as perspetivas dos estudantes de Ensino Superior sobre a relação pedagógica estabelecida com os seus professores, bem como sobre os efeitos que esta pode ter na sua aprendizagem significativa. Utilizando uma metodologia qualitativa, recorreu-se a um questionário elaborado para o efeito, composto por 7 questões de resposta aberta, visando captar as perceções dos estudantes sobre a relação pedagógica e a aprendizagem significativa. A recolha de dados decorreu em duas etapas: na primeira, com 2 estudantes, na qual se realizou uma reflexão falada sobre as dimensões mais relevantes a considerar na identificação dos efeitos percebidos entre a relação pedagógica e a aprendizagem significativa, o que possibilitou a criação do questionário de recolha de dados; a segunda, envolveu a aplicação online do questionário de perguntas abertas a 40 estudantes. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes destacou aspetos positivos na relação pedagógica com seus professores, como a disponibilidade, comunicação aberta e uma aprendizagem individualizada. Esta relação foi vista como promotora de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. A discussão sugere que a qualidade da relação pedagógica tem um impacto direto na motivação, envolvimento e compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, Relação Pedagógica, Estudantes, Ensino Superior

Abstract

The overall objective of this study is to explore the perspectives of higher education students on the pedagogical relationship established with their professors, as well as the effects this relationship can have on their meaningful learning. Using a qualitative methodology, a questionnaire was developed for this purpose, consisting of 7 open-ended questions aimed at capturing students' perceptions of the pedagogical relationship and meaningful learning. Data collection occurred in two stages: in the first stage, with 2 students, a spoken reflection was conducted on the most relevant dimensions to consider in identifying the perceived effects between the pedagogical relationship and meaningful learning, which enabled the creation of the data collection questionnaire; the second stage involved the online application of the open-ended questionnaire to 40 students. The results showed that the majority of participants highlighted positive aspects in the pedagogical relationship with their professors, such as availability, open communication, and individualized learning. This relationship was seen as promoting an inclusive and effective learning environment. The discussion suggests that the quality of the pedagogical relationship has a direct impact on students' motivation, engagement, and understanding of the content.

Key-words: Meaningful Learning, Pedagogical Relationship, students, Higher Education

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Índice.....	6
Lista de Abreviaturas.....	8
Lista de tabelas.....	9
Introdução.....	10
1. Enquadramento Teórico.....	12
1.1 Relação Pedagógica Entre Professor-Estudante.....	12
1.2 Aprendizagem Significativa.....	14
1.3 Da Relação Pedagógica à Aprendizagem Significativa.....	15
2. Método.....	16
2.1 Objetivo Geral.....	17
2.2 Objetivos Específicos.....	17
2.3 Amostra.....	17
2.4 Instrumentos.....	18
2.4.1 Guião para a Reflexão Falada.....	18
2.4.2 Questionário sobre a Perspetiva dos Estudantes.....	19
2.5 Procedimentos.....	20
2.5.1 De Recolha De Dados.....	20
2.5.1.1 Reflexão Falada.....	20
2.5.1.2 Aplicação do Questionário.....	20
2.5.2 De Tratamento e Análise de Dados.....	21
2.5.2.1 Reflexão Falada.....	21
2.5.2.2 Questionário.....	22
3. Apresentação dos Resultados.....	24

3.1 Reflexão Falada.....	24
3.2 Questionário.....	27
4. Discussão dos Resultados.....	37
3. Conclusão.....	41
4. Referências Bibliográficas.....	43

Lista de Abreviaturas

FEP - Faculdade de Educação e Psicologia

UCP - Universidade Católica Portuguesa

RF - Reflexão Falada

Lista de tabelas

Tabela 1 - Tabela do Sistema Geral de Categorias Avaliação Global

Tabela 2 - Tabela do Sistema Geral de Categorias Dimensões

Tabela 3 - Tabela do Sistema Geral de Categorias Efeitos

Tabela 4 - Cruzamento entre Avaliação Global e Dimensões

Tabela 5 - Cruzamento entre Avaliação Global e Efeitos

Tabela 6 - Cruzamento entre Dimensões e Efeitos

Introdução

Este projeto de dissertação, intitulado de “Relação Pedagógica e Aprendizagens Significativas No Ensino Superior: As Perspetivas Dos Estudantes”, em curso na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, tem como objetivo geral investigar as perceções dos estudantes sobre a relação pedagógica e a aprendizagem significativa.

A questão central que orienta esta pesquisa é: “Quais são as perceções dos estudantes de licenciaturas da UCP acerca da relação pedagógica professor-estudante e das suas experiências de aprendizagem significativa?”. As teorias pedagógicas que se debruçam sobre a relação professor-estudante apontam para a importância do estabelecimento de vínculos de confiança e respeito mútuo, bem como para a necessidade de uma comunicação clara e efetiva (Freire, 2020). Adicionalmente, Vygotsky (1978) enfatiza ainda a importância da interação social na aprendizagem, inferindo que uma comunicação eficaz entre docente e aluno é essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Vários estudos têm vindo a explorar esta relação e a sua influência e é possível concluir que uma relação pedagógica positiva com base no suporte emocional, apoio académico e interações de qualidade entre professores e estudantes é um fator essencial para o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem significativa, de acordo com Pianta, Hamre e Allen (2012). Além disso, Wentzel (1998) sugere que o suporte emocional dos docentes pode proporcionar uma maior motivação aos estudantes, e, por consequência, um maior envolvimento na sua aprendizagem.

Os resultados de Pascarella e Terenzini (2005), que procuraram investigar a relação professor-estudante no ensino superior, revelaram que a qualidade dessa relação está diretamente relacionada à retenção de informação e ao desempenho académico dos estudantes.

Desta forma, é de salientar a pertinência e a relevância, bem como, a atualidade deste tema, visto que o ensino superior, além de ser cada vez mais importante para o desenvolvimento tanto pessoal como profissional dos indivíduos, também o é para o conseqüente progresso das sociedades (Altbach, 2016). Também devido aos tempos pós-pandémicos e ao conseqüente ensino à distância, foi colocada em destaque a urgência de adaptação pedagógica no contexto do ensino superior, pondo em causa o papel da relação pedagógica na aprendizagem dos estudantes

(Spalding et al., 2020). Neste sentido, é necessária a compreensão da potencialização e do fortalecimento dessas relações.

Ainda, o aprofundamento sobre este tema demonstra-se significativo no sentido do desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico por parte dos estudantes, desenvolvidos através de relações de qualidade com os docentes. Quando estes obtêm um feedback construtivo, discussões mais profundas são despoletadas (Shute, 2008), levando ao desenvolvimento de habilidades, também, de resolução de problemas (Astin, 1999), essenciais para o futuro.

Uma relação pedagógica saudável propicia também o desenvolvimento de habilidades essenciais como as profissionais e interpessoais, cruciais para um futuro sucesso no mercado de trabalho (Pascarella & Terenzini, 2005).

Assim, compreender esta relação e procurar fomentar adaptações, poderá contribuir para uma formação holística do estudante, fornecendo-lhe as ferramentas para encarar possíveis desafios (Tinto, 1993).

Este projeto de dissertação encontra-se dividido em diversas partes. Inicialmente, na introdução, faz-se um enquadramento geral do tema, identificando os objetivos gerais, bem como, a pertinência e atualidade do estudo em questão.

De seguida, é apresentado o enquadramento teórico, fundamentando teoricamente o estudo. No capítulo sobre a metodologia, apresenta-se o método que estrutura este estudo, as questões de investigação, os objetivos específicos, tal como, a descrição dos participantes. São ainda apresentados os instrumentos e, finalmente, os procedimentos como a recolha de dados e o tratamento e análise de dados. A seguir, apresenta-se a discussão e, posteriormente, conclusão. Por fim, são listadas as referências bibliográficas.

1. Enquadramento Teórico

A relação pedagógica é uma questão central na aprendizagem desde os primórdios dos estudos sobre o ensino. No entanto, a pandemia e o subsequente ensino remoto emergencial

ressaltaram novas dimensões e desafios dessa relação no ensino superior, tornando ainda mais relevante a investigação e o aprofundamento da compreensão dessas interações no contexto educacional contemporâneo.

Desta forma, a existência de um conhecimento extenso e detalhado relativamente à relação pedagógica no ensino superior, com reflexões sobre o que esta acarreta e sobre a sua influência nos estudantes e na sua aprendizagem significativa, torna-se uma questão de relevância acadêmica e prática.

O docente, além de uma atuação ativa na mediação dos processos de construção de conhecimentos, tem um grande papel na motivação, na orientação e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Diante disso, saber como a sua atuação impacta as experiências de aprendizagem dos estudantes e refletir sobre como melhorar a relação pedagógica são questões determinantes para sua atuação profissional, com reflexos no sucesso acadêmico dos estudantes.

A retenção de informação, o envolvimento em sala de aula e o desempenho acadêmico são variáveis influenciadas diretamente pela relação docente-aluno (Pascarella & Terenzini, 2005). Estudos anteriores indicam que, se esta relação for considerada como positiva, um melhor desempenho acadêmico estará associado e uma conseqüente maior satisfação por parte dos estudantes (Tinto, 1993).

1.1 Relação Pedagógica Entre Professor-Estudante

Segundo Gauthier, Martineau e Desbiens, a relação pedagógica é descrita como uma interação complexa e dinâmica entre professor-estudante que se baseia num conjunto de processos de comunicação, afetivos e cognitivos que decorrem no contexto educacional (Gauthier, Martineau, & Desbiens, 2003). Algumas características de destacar na criação de uma relação pedagógica, que seja positiva, são comunicação aberta e eficaz, confiança, empatia, respeito mútuos, apoio acadêmico e inclusão (Roorda et al., 2011; Pianta et al., 2012).

A importância da relação entre professor e estudante é um fator que influencia a assimilação do conhecimento, sendo destacada já há muitos anos por Ausubel (1968). Como referido anteriormente, essa relação envolve aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais, e

pode ser influenciada por diferentes variáveis, como a comunicação efetiva, a empatia, o apoio emocional e a participação ativa dos estudantes (Fabris, Roorda, Longobardi, 2022).

A teoria da autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2008) é uma teoria vastamente utilizada na educação que defende que a motivação e a aprendizagem dos estudantes são influenciadas pela satisfação das suas necessidades psicológicas básicas, nomeadamente a autonomia, a competência e a sua relação com os outros. De acordo com esta teoria, a relação pedagógica pode fazer com que seja afetada a satisfação dessas necessidades e, por consequência, a motivação e a aprendizagem dos estudantes.

É também de destacar a teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), que realça a relevância da interação entre o ambiente e o comportamento humano na aprendizagem. Comparativamente, a relação pedagógica pode ser interpretada como um ambiente social que influencia a aprendizagem dos estudantes. Adicionalmente, a teoria do construtivismo de Piaget (1970) argumenta que os estudantes constroem o seu próprio conhecimento a partir da interação com o ambiente. Deste modo, a relação pedagógica pode ser interpretada como um ambiente de aprendizagem em que o professor e o estudante colaboram de forma a que haja construção do conhecimento. Complementando, Vygotsky (1978), ao enfatizar a importância da interação social no processo de aprendizagem, sugere que a relação pedagógica pode também ser vista como um processo de interação social. Deste modo, a colaboração entre docente e aluno facilita a construção do conhecimento e favorece o desenvolvimento cognitivo e social, através da interação social e significativa.

Relativamente ao contexto específico que é o ensino superior, constatou-se que a relação pedagógica tem sido associada com a satisfação dos estudantes, o envolvimento académico e com o desempenho académico (Hagenauer & Volet, 2014). É então de realçar a importância de uma relação de confiança entre professores e estudantes no ensino superior (Feldman, 1994), bem como a de pesquisas que têm ressaltado a importância da empatia e da comunicação efetiva na relação pedagógica (Pianta, Hamre & Allen, 2012).

1.2 Aprendizagem Significativa

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel, revela que a aprendizagem torna-se mais eficaz quando o novo conhecimento se associa com o conhecimento prévio do

estudante de forma fundamental (Ausubel, 1968). Desta maneira, a aprendizagem significativa ocorrerá quando o estudante conseguir relacionar conceitos de forma coesa, sem autoritarismo e criar conexões com o seu contexto idiossincrático (Novak & Gowin, 1984).

Este tipo de aprendizagem pode ser influenciada por fatores como a motivação intrínseca, a pertinência concedida ao conteúdo, a clareza da comunicação e a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido (Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Assim, esta perspectiva enfatiza a importância da compreensão aprofundada e da construção ativa do conhecimento pelos estudantes

Ausubel (1968), na teoria da aprendizagem significativa, diferenciou ainda diferentes tipos de aprendizagem existentes, nomeadamente: a aprendizagem mecânica (o aprendido é superficial, fragmentado e não há estabelecimento de conexões), a aprendizagem repetitiva (não há compreensão de significado ou da aplicabilidade dos conteúdos), a aprendizagem relacionada (são estabelecidas algumas conexões superficiais, mas são limitadas, não permitindo uma compreensão detalhada), a aprendizagem integrativa (são estabelecidas conexões significativas, com compreensão detalhada) e a aprendizagem significativa (nível mais alto de aprendizagem: são estabelecidas conexões significativas, com compreensão detalhada do significado e da aplicabilidade em diversos contextos).

Com recurso à aprendizagem significativa, os estudantes conseguem dar significado ao novo conteúdo, estabelecendo relações com conceitos prévios, bem como conexões relevantes entre eles. A aprendizagem significativa é caracterizada por uma compreensão prolongada e uma transferência mais eficiente do conhecimento para situações da vida real (Ausubel, 1968). Esta abordagem pedagógica valoriza a construção de significados pelos alunos, em contraste com a mera memorização de informações (Jonassen, 2013).

Assim, a abordagem de Ausubel tem sido adotada em variados contextos educacionais, desde a educação básica até ao ensino superior, com o intuito de aprimorar a qualidade da aprendizagem e facilitar a transferência de conhecimento para a vida quotidiana.

1.3 Da Relação Pedagógica à Aprendizagem Significativa

De acordo com Hagenauer e Volet (2014), existem evidências de que uma relação de qualidade entre professor e estudante pode ter um impacto positivo na aprendizagem, no

envolvimento nas atividades acadêmicas e no desempenho acadêmico dos estudantes. Estes autores afirmam ainda que a qualidade dessa relação pedagógica irá afetar a motivação dos estudantes e sua compreensão aprofundada dos conteúdos. Adicionalmente, estes autores aconselham de maneira a que se investigue mais este tema para que se possa compreender da melhor forma como a relação pedagógica poderá ser fortalecida e desenvolvida no ensino superior.

Além disso, estudos demonstram que uma relação pedagógica de qualidade proporciona um ambiente favorável à comunicação efetiva entre professores e estudantes. Essa mesma comunicação, por sua vez, facilita a construção de significados compartilhados, o esclarecimento de dúvidas e a criação de um clima emocional positivo (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011).

Desta forma, com recurso à interação e ao apoio mútuo, a relação pedagógica poderá estimular a reflexão crítica, o pensamento aprofundado e a aplicação prática dos conhecimentos, promovendo, conseqüentemente, a aprendizagem significativa dos estudantes (Børte, Nesje e Lillejord, 2023). De modo a complementar, autores como Froiland, Worrell e Oh (2019) revelam que uma relação positiva professor-estudantes promove a satisfação das necessidades psicológicas dos estudantes tais como a autonomia, a competência e a conexão social, validando então a aprendizagem significativa (Froiland, Worrell, & Oh, 2019).

Tinto (2007) destaca que tanto a relação docente-aluno, como o apoio acadêmico e social são essenciais para a retenção e posterior sucesso dos estudantes no ensino superior, procurando enfatizar que a existência de um ambiente de apoio e suporte propiciam um maior envolvimento acadêmico, o que é crucial para uma aprendizagem significativa. Umbach e Wawrzynski (2005), argumentam ainda que a interação direta e positiva entre professores e estudantes está fortemente associada à aprendizagem ativa e à satisfação dos estudantes com sua experiência educacional.

2. Método

Considerando o objetivo geral deste projeto, nomeadamente, investigar as percepções dos estudantes sobre a relação pedagógica e a aprendizagem significativa, optou-se por adotar uma metodologia de natureza qualitativa, havendo um enfoque na compreensão das percepções e motivações dos participantes do estudo. Este método permite uma abordagem mais detalhada para explorar questões complexas, subjetivas, que variam com percepções e significados atribuídos pelos participantes a problemas sociais ou humanos (Creswell, 2016).

De modo a atingir o objetivo proposto neste estudo, serão utilizados diferentes instrumentos, tais como, um guião de reflexão falada e um questionário, seguidos da respetiva análise de conteúdo. Decidiu-se utilizar estes instrumentos, uma vez que a reflexão permite um *insight* de carácter exploratório, onde os participantes do estudo podem partilhar as suas perspectivas e experiências, sem que haja restrições, e, de forma mais detalhada. Permite, ainda, um feedback imediato relativamente à pertinência das questões e à compreensão das mesmas, fazendo ajustes em tempo real caso necessário (Patton, 2014). Quanto ao questionário, este permite, através de questões padronizadas, uma posterior análise detalhada dos dados recolhidos e a possibilidade de identificar padrões e tendências, mesmo quando se recorre à utilização de questões abertas, como é o caso do presente estudo (Merriam & Tisdell, 2015).

O facto de a reflexão falada ser anterior à aplicação do questionário permite que os *insights* obtidos neste primeiro momento informem a versão final do questionário, garantindo uma maior confiabilidade dos resultados, pelo facto de as questões que o constituem decorrem, já, de uma identificação prévia das dimensões-chave a considerar para explorar o presente objeto de estudo. Por último, a adição de questões de carácter sociodemográfico no questionário permite uma descrição mais detalhada da amostra, bem como a identificação de variáveis com peso nos resultados do estudo, o que leva a uma análise contextualizada e holística (Merriam & Tisdell, 2015).

2.1 Objetivo Geral

Este projeto visa investigar as percepções dos estudantes sobre a relação pedagógica e a aprendizagem significativa.

2.2 Objetivos Específicos

Assim, partindo do objetivo geral, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar as perspectivas dos estudantes sobre a relação pedagógica estabelecida com seus professores.
2. Explorar as perspectivas dos estudantes sobre os efeitos que a relação pedagógica percebida tem na sua aprendizagem significativa.

2.3 Amostra

Para a realização do estudo em questão, foi considerada uma amostra não probabilística intencional, ou seja, constituída por estudantes a frequentar o primeiro, segundo e terceiro ano de licenciatura em qualquer área da Universidade Católica Portuguesa do Porto.

Especificamente para a etapa de reflexão falada, foi constituída uma amostra por conveniência de 2 estudantes, do sexo feminino, a cursarem o 2º ano de licenciatura em Psicologia e o 3º ano de licenciatura em Ciências da Nutrição, pertencentes à Universidade Católica Portuguesa do Porto. Para a fase seguinte, de aplicação do questionário, um convite à participação anónima e voluntária no estudo, destinado a alunos de licenciatura da UCP-Porto, foi divulgado através das redes sociais e do email institucional. O questionário ficou aberto para ser respondido online por 10 dias, recebendo 151 respostas no total. A fim de estabelecer a amostra final do estudo, como critérios finais de seleção da amostra, decidiu-se incluir participantes de todos os cursos que tenham aceitado o convite amplamente divulgado e, portanto, respondido ao formulário.

Limitou-se a amostra a 10 participantes por curso de modo a evitar dados sobre-representados. De maneira a selecionar apenas 10 respondentes daqueles cursos com mais respostas, procurou-se eliminar os formulários com muitas respostas em branco ou do tipo 'sim' ou 'não', assim como respostas curtas sem desenvolvimento.

Considerando os critérios apresentados, a amostra final é constituída por 40 estudantes universitários, de ambos os sexos (27 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 18-54 anos (média de idade = 21,45 anos).

2.4 Instrumentos

Nesta secção serão apresentados os dois instrumentos que foram utilizados para a realização do estudo em questão: um guião para uma reflexão falada e um questionário que explora as perspectivas dos estudantes.

2.4.1 Guião para a Reflexão Falada

Este Guião, apresentado nos anexos, é constituído por 10 questões no total. Inicialmente, começou-se por informar a confidencialidade/ sigilo do estudo, bem como que os dados recolhidos são para efeitos académicos e não para outros fins. As 2 primeiras questões são de carácter introdutório, de modo a caracterizar a amostra em questão. De seguida, as questões-chave, que eram 6, procuravam explorar a perspectiva dos estudantes. Por último, 2 questões finais, onde se exploram possíveis dúvidas dos participantes, e, temas pertinentes que pudessem ser abordados, que não tenham sido.

De modo a garantir a coerência e a pertinência das questões, foi realizada uma revisão de literatura prévia, abordando os temas basilares do estudo como relação pedagógica e aprendizagem significativa, segundo a perspectiva dos estudantes. Esta revisão auxiliou a posterior estruturação do guião de reflexão falada, com base nos seguintes temas: a importância da relação pedagógica para o envolvimento e sucesso académico (Roorda et al., 2011; Hagenauer & Volet, 2014), a necessidade de promover a aprendizagem significativa através de práticas pedagógicas eficazes (Ausubel, 1968; Biggs & Tang, 2003), e a relevância de métodos qualitativos para explorar experiências e percepções subjetivas dos estudantes (Creswell & Poth, 2016).

De seguida, foram elaboradas as questões com base nos *insights* obtidos através desta revisão.

2.4.2 Questionário sobre a Perspetiva dos Estudantes

Para o desenvolvimento deste questionário, inicialmente, utilizou-se o Guião da RF como ponto de partida e referência. De seguida, de modo a garantir a coerência e a pertinência das questões, procurou-se avaliar os insights obtidos através desta reflexão, procurando reformular o guião de modo a que o questionário on-line colmate as lacunas que pudessem ser identificadas. Por último e, foram adequadas as questões, com o intuito de que estas fossem respondidas de forma autónoma pelos estudantes, ou seja, sem auxílio de interpretação por parte da investigadora, o que revela clareza no desenvolvimento das mesmas.

Este questionário foi então desenvolvido com o intuito de explorar o objetivo do estudo em questão. Este, de modo a ser o mais completo, procurou englobar, além das questões de carácter exploratório, questões de carácter sociodemográfico de caracterização da amostra. Como mencionado anteriormente esta escolha teve o objetivo de recolher informações pertinentes relativamente aos participantes do estudo, bem como para fornecer uma descrição detalhada da amostra permitindo a identificação de variáveis com grande relevância que podem ter influência nos resultados da investigação (Hair, 2009).

O questionário é composto por 12 questões na totalidade, dividindo-se em três partes, nomeadamente:

Consentimento informado, onde é feita uma questão inicial sobre o conhecimento dos objetivos de estudo por parte dos participantes, bem como se concordam em participar deste de forma voluntária. Questões sociodemográficas, que incluem 4 perguntas que têm como intuito obter informações básicas sobre os participantes, como a sua idade, género, o seu curso e o ano que frequentam. Por último, as Questões de Estudo, que incluem 7 perguntas de carácter aberto e exploratório, com enfoque nas perceções dos estudantes sobre a relação pedagógica no ensino superior e a sua influência na aprendizagem significativa. Como já referido, este tipo de perguntas propiciam uma maior liberdade, flexibilidade, diversidade e desenvolvimento nas respostas (Dillman et al., 2014), e, conseqüentemente, uma análise qualitativa mais rica (Ishtiaq, 2019).

O intuito desta estruturação deveu-se à importância de dotar o questionário de um fluxo natural, permitindo que os participantes se fossem habituando ao formato ao longo do mesmo.

2.5 Procedimentos

2.5.1 De Recolha De Dados

2.5.1.1 Reflexão Falada

Para a primeira etapa deste estudo, isto é, a reflexão falada, foi enviado um convite através do email institucional aos delegados de turma das licenciaturas da UCP-Porto, com um convite para participarem do estudo. Após as respostas recebidas via e-mail, foi enviado um novo convite aos estudantes que tenham manifestado interesse em participar neste estudo, com indicação de dia e horário para uma reunião *online*. As duas estudantes que compõem a amostra são as que aceitaram participar voluntariamente da reflexão falada no dia e horário propostos. Antes do início da reflexão, as participantes receberam uma breve introdução relativamente ao objetivo da sessão em causa e à relevância de que a participação fosse ativa, honesta e aberta. Foi também mencionado que as discussões seriam gravadas para posterior análise, mas que o anonimato dos participantes se manteria. Desta maneira, foram cumpridas regras éticas e deontológicas como: o consentimento informado, a confidencialidade e anonimato, o respeito e beneficência, a proteção de dados e o relatório ético.

Esta etapa serviu como uma validação para o posterior questionário, nomeadamente através (i) da análise das reflexões, procurando identificar e compreender temas e linguagem recorrentes de modo a garantir que as perguntas sejam claras e compreensíveis (Creswell, 2017); e (ii) da verificação de compreensão e da relevância das questões (Merriam & Tisdell, 2015). Desta maneira, a reflexão falada visou garantir uma validação do conteúdo do questionário final, uma vez que, além de permitir a formulação de questões com base nos *insights* obtidos, assegura que essas abordem temas e aspectos significativos para os participantes (Kline, 2005).

2.5.1.2 Aplicação do Questionário

Após a Reflexão Falada, foi realizada a aplicação de um questionário online. Esta etapa procurou investigar as perceções dos estudantes sobre a relação pedagógica e a aprendizagem significativa.

Para a recolha de dados nesta etapa, foi realizada a divulgação *online* do questionário, utilizando a plataforma Google Forms, garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes.

De modo a garantir a representatividade da amostra, foram enviados convites para participação no estudo a estudantes a frequentar o primeiro, segundo e terceiro ano, em qualquer licenciatura da Universidade Católica Portuguesa, no Centro Regional do Porto. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e receberam instruções sobre como preencher os questionários tendo sido destacada a importância da participação voluntária e de forma honesta.

2.5.2 De Tratamento e Análise de Dados

2.5.2.1 Reflexão Falada

Após a realização da reflexão falada, deu-se início ao tratamento e análise dos dados recolhidos.

Inicialmente, foi feita uma transcrição na íntegra da reflexão falada para um documento *word*, revisando-a de modo a garantir a precisão e uma maior familiarização com os dados. De seguida, deu-se início à análise de conteúdo, onde os dados recolhidos foram analisados através da identificação de temas e padrões o que permitiu uma compreensão extensiva e detalhada das experiências e percepções dos participantes relativamente à sua relação pedagógica e sua influência na sua aprendizagem significativa.

Neste caso, devido à amostra reduzida, não se utilizou o software Nvivo, versão 14. Foi feita uma codificação manual, onde se atribuiu códigos a segmentos do texto transcrito que fossem relevantes para o estudo e os seus objetivos. Seguidamente, de modo a identificar padrões e relações entre os dados, foi feito um agrupamento de códigos semelhantes em temas abrangentes.

Os temas emergentes identificados foram: Relação com os Professores; Feedback dos Professores; Experiências Académicas e Desafios; Estilo de Ensino e recursos utilizados; Impacto das Relações Interpessoais; Impacto da Relação Pedagógica na Aprendizagem; Ambiente de Aprendizado; Estratégias de Coping; Perceção da qualidade e métodos de ensino.

Os códigos criados a partir dos temas identificados foram: Relação com Professores; Feedback dos Professores; Métodos de Ensino; Ambiente de Aprendizagem; Estratégias de Coping; Qualidade do Ensino.

De seguida, interpretaram-se os dados à luz do estudo e dos seus objetivos, considerando as pertinência dos temas para o desenvolvimento do questionário posterior.

2.5.2.2 Questionário

A primeira etapa para a análise das respostas ao questionário foi realizar a transcrição das perguntas e das respostas fornecidas pelos participantes para um documento *word*. Como unidade de análise utilizou-se a frase completa. De seguida, as transcrições foram importadas para o software Nvivo, versão 14, de modo a que o processo de organização, codificação e análise temática dos dados qualitativos fosse facilitado.

Previamente ao processo de codificação inicial, os dados foram revistos para garantir uma maior familiarização com o conteúdo em estudo e possivelmente identificar os padrões/temas mais comuns. Esta codificação e posterior análise qualitativa possibilitaram a identificação quer de padrões, tendências ou relações entre essas mesmas variáveis, como por exemplo a relação pedagógica e a aprendizagem significativa, oferecendo uma visão holística e meticulosa sobre as mesmas.

A codificação dos dados foi realizada com base em macro-categorias e categorias específicas, elaboradas com base na revisão de literatura e nos *insights* da reflexão dialogada. As macro-categorias incluem "Apreciação Global", "Dimensões" e "Efeitos". Dentro destas, as categorias foram definidas da seguinte forma: "Apreciação Positiva", "Apreciação Neutra", "Apreciação Negativa", pertencentes à Apreciação Global; "Afetivas", "Cognitivas", "Comportamentais" pertencentes às Dimensões; "Aplicação Prática", "Aprendizagem Significativa", "Envolvimento Académico", "Desempenho Académico", "Reflexão Crítica" e "Satisfação" pertencentes aos Efeitos, respetivamente.

Para a análise dos dados, foram realizados três *Matrix Coding Queries* entre os cruzamentos de "Apreciação Global" e "Dimensões" (AG-D), "Apreciação Global" e "Efeitos" (AG-E) e "Dimensões" e "Efeitos" (D-E).

Esta técnica foi utilizada visto permitir a identificação de padrões e relações complexas nos dados previamente categorizados, através de comparações cruzadas. Com a codificação feita, seguiu-se uma análise temática e de conteúdo, bem como posterior interpretação dos dados à luz dos objetivos do estudo.

3. Apresentação dos Resultados

3.1 Reflexão Falada

Relativamente aos resultados da Reflexão Falada estes fornecem uma análise minuciosa relativamente à experiência académica das participantes, particularmente no que diz respeito à relação com os professores, o feedback recebido, e métodos de ensino, entre outros.

Na secção abaixo estão apresentados os principais *insights* identificados:

Relação com os Professores

Ambas as participantes demonstraram uma visão positiva relativamente à relação estabelecida com os docentes ao longo de suas experiências académicas. Uma participante destacou que reconhece em seus docentes bastante disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas, o que cria um ambiente propício à aprendizagem continuada. A estudante afirma:

Eu acho que assim no geral a relação que os alunos têm com os professores até de momento no meu curso é bastante positiva e as pessoas estão sempre disponíveis, querem que nós estejamos o máximo esclarecidos, qualquer dúvida eles tiram sem qualquer problema.

A outra participante corroborou essa visão, acrescentado ainda que a proximidade com o docente melhora a sua experiência. Nas palavras da estudante: “No meu caso, também acho que a relação é positiva e, quando temos mais proximidade com os professores, eu sinto que a cadeira se torna muito mais interessante...”.

Ainda dentro desta dimensão, foi explorada a perspectiva das participantes relativamente ao que é uma relação positiva e uma relação próxima. Ambas concordaram, quanto às definições proximidade, como ilustra o excerto a seguir:

... Para mim, uma relação positiva com os docentes era uma relação que não existe constrangimentos e no sentido em que, na sala de aula, cumprimenta com bom dia boa tarde e não tenho problema em fazer questões e uma relação próxima eu acho que é mais

aquela que também é positiva, mas existe sempre uma diferença que é um “à vontade” diferente...

A segunda participante acrescentou ideias relativamente à sua perceção de relação próxima, nomeadamente:

Eu concordo com a colega, mas eu acho que posso acrescentar que, na proximidade, acho que tem mais a ver com a ligação com o professor; o professor sai da fora, sai da sala de aula, e continua a ser simpático, cumprimenta-nos nos corredores, fala connosco a perguntar se está tudo bem ou olha, eu tenho este congresso se vocês quiserem consigo ajudar... [...] a parte positiva, eu acho que é que isso faz-nos também querer ir ter mais aulas com o professor e sentir saudades [...] professores também serem simpáticos ajuda sempre isso, também o respeito e vai para os dois lados, sendo professor atende por nós e nós até pelo professor depois. Isso cria um bom ambiente, acho eu.

Feedback dos Professores

Nesta dimensão, as participantes reconheceram a relevância do feedback dos docentes no seu desenvolvimento académico, avaliando-o como um aspeto importante para a sua experiência de aprendizagem. Uma das estudantes destacou: "Para mim tem um impacto na medida em que tanto feedback positivo como o feedback negativo, acho que me fazem entender aquilo que eu fiz de mal e de bem e que posso melhorar na próxima..."; enquanto a outra reforçou a perceção da colega: "Eu concordo com ela e também acho que o feedback é importante para nós também nos valorizarmos pelo trabalho árduo que estamos a ter ao longo do semestre...".

Estilo de Ensino e Recursos Utilizados

Nesta dimensão houve discordâncias entre as participantes relativamente ao estilo de ensino predileto e aos tipos de recursos utilizados em aula. Uma participante revelou a preferência por métodos que não dependam essencialmente dos *powerpoints*, enquanto que a outra participante demonstrou uma maior inclinação para atividades práticas e abordagens pessoais por parte do docente, nas palavras da estudante: “Eu prefiro quando não há *PowerPoints*, porque sinto que tenho de estar mais atenta ao que o professor está a dizer...”,

enquanto a outra estudante afirmou: “Eu confesso que eu prefiro mais a parte de contarem as experiências e até fazemos, a minha parte pelo menos a minha área muito de prática temos...”.

Impacto da Relação Pedagógica na Aprendizagem

Nesta dimensão, ambas as participantes concordaram em que uma relação positiva com os docentes têm uma influência de forma direta na sua aprendizagem e envolvimento académico, conforme ilustram os excertos a seguir da estudante: “Eu acho que tendo uma boa relação e uma boa experiência com os professores vai fazer com que nós nos sintamos não só mais à vontade a aprender, como estamos a adquirir a matéria de certa forma mais tranquila...”, sendo corroborado pela outra: “Concordo, é igual. Quanto mais nós gostamos da parte não só da disciplina, mas também da professora, tudo parece que se torna em harmonia e corre muito melhor.”

Os resultados obtidos por meio da Reflexão Falada revelam que questões como a Relação Pedagógica e o feedback fornecido pelos docentes são essenciais para um envolvimento académico maior e melhor. É possível retirar destes que uma relação próxima e com disponibilidade dos docentes, aliada a um feedback construtivo, não só facilita a aprendizagem dos alunos como o seu envolvimento académico. Apesar das divergências (que se devem às necessidades individualizadas de cada estudante e/ou à natureza de seus cursos) relativamente aos métodos de ensino e recursos utilizados, ambas as participantes destacam a importância de abordagens que criem envolvimento e uma participação ativa. É também de destacar que uma das participantes tem mais em consideração a vertente afetiva, enquanto que a outra valoriza mais a dimensão cognitiva.

As perceções de ambas as participantes, bem como as questões que foram surgindo ao longo da RF, reforçaram a necessidade de adaptar as questões a nível de estrutura, bem como de ordenação. Desta maneira, as questões da RF funcionaram como uma base para o desenvolvimento/ consolidação das questões que fazem parte do Questionário, através da análise do desenvolvimento da mesma, onde foram abordados tópicos pertinentes como a eficácia dos métodos de ensino, a qualidade do feedback e a valorização dos recursos pedagógicos. A abordagem que foi utilizada na RF, permitiu que fossem elaboradas questões para um questionário que aborda de forma mais meticulosa e metódica dos estudantes.

3.2 Questionário

Previamente à realização das matrizes, foi realizada uma descrição de cada macro-categoria, de forma, individual:

A macro-categoria “Apreciação Global” (Tabela 1) refere-se a como os estudantes avaliam de maneira geral a relação pedagógica experienciada na universidade, totalizando 130 referências. Dentro desta macro-categoria, existem 3 categorias, nomeadamente: “Apreciação Negativa”, “Apreciação Neutra”, “Apreciação Positiva”, estas obtiveram, respetivamente, 16, 13 e 101 referências, obtendo a “Apreciação Positiva” o maior número de referências.

A macro-categoria “Dimensões” (Tabela 2) refere-se às dimensões da relação pedagógica identificadas pelos estudantes, com um total de 214 referências. Dentro desta macro-categoria, existem 3 categorias, nomeadamente: “Afetivos”, “Cognitivos”, “Comportamentais”, estas obtiveram, respetivamente, 122, 40 e 52 referências, obtendo a “Afetivos” o maior número de referências.

A macro-categoria “Efeitos” (Tabela 3) refere-se aos efeitos da relação pedagógica identificados pelos estudantes, somando 221 referências. Dentro desta macro-categoria, existem 6 categorias, nomeadamente: “Aplicação Prática”, “Aprendizagem Significativa”, “Desempenho Académico”, “Envolvimento Académico”, “Reflexão Crítica” e “Satisfação”, estas obtiveram, respetivamente, 44, 27, 16, 56, 31 e 47 referências, obtendo a “Envolvimento Académico” o maior número de referências.

Assim, é possível observar que os estudantes, na sua maioria, tiveram uma apreciação global positiva da relação pedagógica e valorizaram mais os aspetos afetivos da mesma, tendo esta um efeito mais presente no seu envolvimento académico.

A obtenção dos resultados, no Questionário, foi através de comparações cruzadas entre as macro-categorias, nomeadamente através de *Matrix Coding Queries*, descritas detalhadamente a seguir.

Tabela 1 - Tabela do Sistema Geral de Categorias Apreciação Global

1ª Geração de Categorias	2ª Geração de Categorias	Frequência
Apreciação Global (n=130)	Apreciação Negativa	16
	Apreciação Neutra	13
	Apreciação Positiva	101

Tabela 2 - Tabela do Sistema Geral de Categorias Dimensões

1ª Geração de Categorias	2ª Geração de Categorias	Frequência
Dimensões (n=214)	Afetivos	122
	Cognitivos	40
	Comportamentais	52

Tabela 3 - Tabela do Sistema Geral de Categorias Efeitos

1ª Geração de Categorias	2ª Geração de Categorias	Frequência
Efeitos (n=221)	Aplicação Prática	44
	Aprendizagem Significativa	27
	Desempenho Acadêmico	16
	Envolvimento Acadêmico	56
	Reflexão Crítica	31
	Satisfação	47

Apreciação Global x Dimensões

A interação entre as referências à apreciação negativa e as referências à dimensão afetiva revelou o valor mais alto, com 4 referências cruzadas (Tabela 4). Um exemplo é o excerto: "Não há relação com a maioria dos professores, nem parecem alcançáveis na maioria dos casos."

A interação entre as referências à apreciação negativa e as referências à dimensão cognitiva e comportamental revelou, simultaneamente, o valor mais baixo (1 referência cruzada). Um exemplo é o excerto: "Bastante, enquanto alunos, se nos depararmos com docentes desorganizados e desinteressados, rapidamente refletimos o mesmo comportamento na cadeira", e, "Bastante, enquanto alunos se nos depararmos com docentes desorganizado e desinteressados rapidamente refletimos o mesmo comportamento na cadeira.", respectivamente.

De forma semelhante à interseção com a apreciação negativa, a dimensão afetiva, na interseção com a apreciação neutra, revelou novamente o valor mais alto (4 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Apoiando quando necessário". Também, neste registro, as dimensões cognitivas e comportamentais, também, revelaram, simultaneamente, o valor mais baixo (1 referência cruzada). Um exemplo são os excertos: "Influenciam em todas as dimensões da minha aprendizagem."

Por outro lado, a interação entre as referências à apreciação positiva e as referências à dimensão afetiva revelou o valor mais alto (64 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Os professores mantêm uma relação próxima com os alunos, estando sempre predispostos a ajudar no que puderem."

A interação entre as referências à apreciação positiva e as referências à dimensão cognitiva revelou um valor moderado (23 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Partilha de dinâmicas de formação ou metodologias de atendimento a usar no futuro profissional."

A interação entre as referências à apreciação positiva e as referências à dimensão comportamental revelou um valor moderado (20 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: “Impulsionadora devido à disponibilidade dos professores”.

Desta forma, a dimensão afetiva apresentou a maior variação entre as apreciações negativas/neutras e positivas, com um aumento drástico de 4 para 64 nas apreciações positivas. Isto sugere que dimensão afetiva é fortemente associada a experiências de aprendizagem positivas. Embora com menos variação que a dimensão afetiva, há também um aumento de 1 para 23 nas interações entre aspetos da dimensão cognitiva e as apreciações positivas, indicando que esta dimensão também afeta como os participantes experienciam as suas aprendizagens.

Semelhantemente à dimensão cognitiva, a frequência de conexões de aspetos da dimensão comportamental com apreciações positivas é muito maior (20) em comparação com as negativas e neutras (1 cada), sugerindo que os comportamentos associados são mais fortemente mencionados em contextos positivos.

Tabela 4 - Cruzamento entre Apreciação Global x Dimensões

	Afetivos	Cognitivos	Comportamentais
Apreciação Negativa	4	1	1
Apreciação Neutra	4	1	1
Apreciação Positiva	64	23	20

Apreciação Global x Efeitos

Neste caso, as referências cruzadas dos efeitos da relação pedagógica com as apreciações positivas, tem um número bastante mais elevado de interseções (Tabela 5).

A interação entre as referências à apreciação positiva e as referências à Aplicação Prática revelaram um valor bastante elevado (29 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Na minha experiência, a relação pedagógica no ensino superior é caracterizada por professores acessíveis e interativos, uso de métodos variados, feedback construtivo, respeito mútuo e incentivo à autonomia dos alunos".

A interação entre as referências à apreciação positiva e as referências com a Aprendizagem Significativa apresentaram um valor elevado (19 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "uma boa relação com o docente e o sentimento de que este se preocupa e se empenha na aprendizagem do aluno, exponenciam-na".

A interação entre as referências à apreciação positiva e as referências com o Desempenho Académico revelaram um valor consideravelmente menor (7 referências cruzadas), comparativamente às outras dimensões (ex: "Essa abordagem prática e o suporte constante tiveram um impacto positivo na minha compreensão da matéria e no meu desempenho académico").

A interação entre as referências à apreciação positiva e as referências com o Envolvimento Académico apresentou um valor extremamente elevado (31 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Quando há boas interações, sinto-me muito mais motivada para ir às aulas e para me esforçar, o que de um modo geral melhora a minha experiência de aprendizagem".

A interação entre as referências à apreciação positiva e as referências com a Reflexão Crítica revelou um valor considerável (14 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Este acompanhamento por parte dos docentes é muito importante para o nosso crescimento como estudantes".

A interação entre as referências à apreciação positiva e as referências com a Satisfação revelou o valor mais elevado de entre todas as dimensões (38 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Sem dúvida alguma, que na Católica das melhores coisas que temos é a relação professor-estudante".

De acordo com os resultados, a dimensão que obteve um maior número de interações com referências positivas, foi a satisfação.

Tabela 5 - Cruzamento entre Apreciação Global x Efeitos

	Aplicação Prática	Aprendizagem Significativa	Desempenho Académico	Envolvimento Académico	Reflexão Crítica	Satisfação
Apreciação Negativa	0	0	0	1	7	0
Apreciação Neutra	0	1	0	2	3	0
Apreciação Positiva	29	19	7	31	14	38

Dimensões x Efeitos

A interação entre as referências à dimensão afetiva e as referências à Aplicação Prática revelou um valor bastante elevado, com 28 referências cruzadas (Tabela 6). Um exemplo é o excerto: "Para mim, os indicadores de uma boa relação pedagógica incluem uma comunicação clara, um feedback construtivo, acessibilidade dos professores para dúvidas e um ambiente de respeito mútuo e apoio emocional".

A interação entre as referências à dimensão afetiva e as referências à Aprendizagem Significativa revelou um valor elevado (18 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Uma boa relação com o docente e o sentimento de que este se preocupa e se empenha na aprendizagem do aluno, exponenciam-na".

A interação entre as referências à dimensão afetiva e as referências ao Desempenho Acadêmico revelou o menor valor de entre todos os efeitos (7 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Em matemática I e matemática II, o à-vontade que a professora dá aos alunos e a preocupação que esta tem na aprendizagem dos seus alunos conseguiu que eu tivesse uma média e um interesse pela disciplina incrível".

A interação entre as referências à dimensão afetiva e as referências ao Envolvimento Acadêmico revelou o maior valor de entre todos os efeitos (41 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Quando há boas interações, sinto-me muito mais motivada para ir às aulas e para me esforçar, o que de um modo geral melhora a minha experiência de aprendizagem".

A interação entre as referências à dimensão afetiva e as referências à Reflexão Crítica revelou um valor significativo (14 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Realço uma relação de poder desequilibrada da qual consigo retirar vantagens em termos de conhecimento, aconselhamento e orientação".

A interação entre as referências à dimensão afetiva e as referências à Satisfação revelou um valor bastante elevado (29 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "De forma global, a minha experiência está a ser muito positiva, atrevo-me a dizer que melhor do que o esperado inicialmente".

A interação entre as referências à dimensão cognitiva e as referências à Aplicação Prática revelou o valor mais elevado de entre todos os efeitos (24 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "A interação e o envolvimento dos docentes influenciam a minha experiência de aprendizagem ao tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, facilitando assim a compreensão dos conteúdos e aumentando minha motivação".

A interação entre as referências à dimensão cognitiva e as referências à Aprendizagem Significativa revelou um valor elevado (18 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Quando há uma relação mais próxima entre estudante e docente e quando estes se preocupam com a compreensão dos conteúdos e com a motivação dos alunos, a experiência de aprendizagem melhora".

A interação entre as referências à dimensão cognitiva e as referências ao Desempenho Académico revelou o menor valor de entre todos os efeitos (5 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Em disciplinas mais teóricas, a comunicação clara e o feedback do professor são essenciais, enquanto em disciplinas práticas, a acessibilidade e o suporte emocional têm maior impacto no meu desempenho e bem-estar".

A interação entre as referências à dimensão cognitiva e as referências ao Envolvimento Académico revelou em valor significativo (15 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "O envolvimento do Docente, a empatia e simpatia, a partilha de elementos de estudo adequados favorecem a minha motivação e capacidade de atenção em aula e capacidade de compreensão durante o estudo".

A interação entre as referências à dimensão cognitiva e as referências à Reflexão Crítica revelou um valor baixo (12 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Na minha experiência, a relação pedagógica no ensino superior é caracterizada por professores acessíveis e interativos, uso de métodos variados, feedback construtivo, respeito mútuo e incentivo à autonomia dos alunos".

A interação entre as referências à dimensão cognitiva e as referências à Satisfação revelou um valor bastante baixo (10 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Mas essa professora em questão ia mais além do que isso, todo o feedback que dava dos trabalhos era

personalizado, era uma professora atenta à forma de ser de cada um dos alunos, que sabia características específicas de cada um e que acima de tudo tinha sempre críticas construtivas para nós e palavras que nos dava vontade de fazer mais e melhor".

A interação entre as referências à dimensão comportamental e as referências à Aplicação Prática revelou um valor moderado (12 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Se um docente gostar daquilo que faz, ser consistente, conseguir relacionar exemplos do contexto real com os conteúdos que está a lecionar, mostrar investigação e conhecimento atualizado, as aprendizagens serão mais significativas e próximas daquilo que será a experiência real".

A interação entre as referências à dimensão comportamental e as referências à Aprendizagem Significativa revelou um dos valores mais baixos de entre todos os efeitos (4 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Uma boa relação com o docente e o sentimento de que este se preocupa e se empenha na aprendizagem do aluno, exponenciam-na".

A interação entre as referências à dimensão comportamental e as referências ao Desempenho Académico revelou um valor bastante baixo (6 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "O facto de haver interações positivas entre o aluno e o professor incentiva o aluno a participar mais nas aulas, estar mais interessado pela própria disciplina e desta forma haver um melhor desempenho académico do aluno nessa disciplina".

A interação entre as referências à dimensão comportamental e as referências ao Envolvimento Académico revelou o valor mais alto de entre todos os efeitos (17 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Quando os professores transmitem abertura e nos fazem sentir confortáveis em fazer questões".

A interação entre as referências à dimensão comportamental e as referências à Reflexão Crítica revelou o outro valor mais baixo de entre todos os efeitos (4 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Se um docente gostar daquilo que faz, ser consistente, conseguir relacionar exemplos do contexto real com os conteúdos que está a lecionar, mostrar investigação e conhecimento atualizado, as aprendizagens serão mais significativas e próximas daquilo que será a experiência real".

A interação entre as referências à dimensão comportamental e as referências à Satisfação revelou um valor alto (14 referências cruzadas). Um exemplo é o excerto: "Sempre se disponibilizou para nos ajudar, queria saber sempre como estava o trabalho e tinha, em todas as reuniões, atenção em como os alunos, cada um, se sentia".

Desta forma, observa-se que, de forma geral, as dimensões com mais interações entre referências são a dimensão afetiva e o envolvimento acadêmico, e, por outro lado, as dimensões com menos interações entre referências são a dimensão comportamental e o desempenho acadêmico

De forma geral, o efeito da relação pedagógica com mais interações é o envolvimento acadêmico.

Tabela 6 - Cruzamento entre Dimensões x Efeitos

	Aplicação Prática	Aprendizagem Significativa	Desempenho Acadêmico	Envolvimento Acadêmico	Reflexão Crítica	Satisfação
Afetivos	28	18	7	41	14	29
Cognitivos	24	18	5	15	12	10
Comportamentais	12	4	6	17	4	14

4. Discussão dos Resultados

Os objetivos específicos deste estudo, nomeadamente, explorar as perspetivas dos estudantes sobre a relação pedagógica estabelecida com seus professores e explorar as perspetivas dos estudantes sobre os efeitos que a relação pedagógica percebida tem na sua aprendizagem significativa, ambos de caráter exploratório, foram satisfatoriamente alcançados.

Os *insights* abaixo apresentados respondem ao primeiro objetivo, nomeadamente, explorar as perspetivas dos estudantes sobre a relação pedagógica estabelecida com os seus professores.

Os principais *insights* da RF destacam que, segundo as participantes, a acessibilidade e a disponibilidade dos docentes são cruciais para criar uma relação de proximidade e um ambiente de apoio e confiança. De acordo com Freire (2020) e Vygotsky (1978), uma comunicação clara e efetiva, e a interação social na aprendizagem, tem bastante importância, corroborando a ideia de que a acessibilidade e proximidade dos docentes são cruciais. Ainda, Pianta, Hamre e Allen (2012) ressaltam que o suporte emocional e as interações de qualidade são ambas fundamentais para o envolvimento dos estudantes, o que apoia os insights obtidos. As perspetivas das estudantes também evidenciam discrepâncias e diferentes necessidades quanto aos métodos de ensino e seus recursos, o que destaca a importância de abordagens pedagógicas diversas para abranger essas necessidades. Biggs (2003) e Kolb (2014) realçam a necessidade de métodos de ensino diversos e flexíveis de modo a aumentar a eficácia da aprendizagem. Visto a RF ter o objetivo específico de informar a versão final do questionário, é possível afirmar que este foi cumprido.

Os principais *insights* do questionário demonstram que a dimensão afetiva apresentou a maior variação entre apreciações negativas/neutras e positivas, com um aumento drástico de 4 para 64 referências cruzadas, o que sugere que a dimensão afetiva é fortemente associada a experiências de aprendizagem percebidas como positivas. Embora com menos variação do que a dimensão afetiva, a dimensão cognitiva também revelou um aumento significativo de 1 para 23 nas interações positivas, indicando que esta dimensão afeta também as experiências de aprendizagem dos participantes. A dimensão comportamental demonstrou um aumento significativo de 1 para 20 nas interações positivas, sendo possível deduzir que comportamentos

dos docentes são mais entendidos como positivos. Estes resultados indicam que, enquanto todas as dimensões (afetiva, cognitiva e comportamental) são importantes, a dimensão afetiva é a que tem uma maior influência nas percepções positivas dos alunos, relativamente às suas experiências de aprendizagem. Esta ideia é corroborada por Wentzel (1998), que sugere que o suporte emocional por parte dos docentes aumenta a motivação e o envolvimento dos estudantes. Ainda, Pianta, Hamre e Allen (2012) destacam que uma relação pedagógica positiva, com bases de suporte emocional e interações de qualidade, é fundamental para o envolvimento dos estudantes no seu processo de aprendizagem significativa.

A dimensão cognitiva, também revelou um aumento significativo nas interações positivas, o que evidencia a importância de os docentes facilitarem a aplicação prática do conhecimento e propiciarem uma aprendizagem significativa, conforme sugerido por Ausubel (1968). Este autor realça ainda que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos são associados a conhecimentos prévios, proporcionando uma compreensão aprofundada e uma transferência eficiente do conhecimento para situações da vida real. Quanto à dimensão comportamental, o aumento nas interações positivas sugere que comportamentos dos docentes são mencionados em contextos positivos de aprendizagem. Estas ideias estão em concordância com as teorias de Bandura (1977) e Piaget (1970), onde é destacada pertinência da interação entre ambiente e comportamento humano, na aprendizagem, sugerindo que a relação pedagógica pode ser vista como um ambiente social que influencia a aprendizagem dos estudantes.

Os *insights* abaixo apresentados respondem ao segundo objetivo, nomeadamente, explorar as perspetivas dos estudantes sobre os efeitos que a relação pedagógica percebida tem na sua aprendizagem significativa.

Os principais *insights* da RF sugerem que, segundo as participantes, o feedback é uma questão importante para o desenvolvimento académico e fortalecimento da confiança dos estudantes nas suas capacidades. Estas valorizam tanto o feedback positivo quanto o negativo, desde que construtivo, visto contribuir para a sua evolução contínua. Shute (2008) destaca que um feedback construtivo aumenta o envolvimento académico e a motivação, alinhando-se com as percepções dos estudantes. Além disso, as estudantes percebem que uma relação pedagógica

positiva facilita o processo de aquisição de conhecimento, criando um ambiente de aprendizagem harmonioso, o que entra em concordância com Pascarella e Terenzini (2005), que afirmam que a qualidade da relação pedagógica influencia diretamente a retenção de informações e posterior desempenho acadêmico.

Os principais resultados do questionário demonstram que a dimensão da satisfação apresentou um número elevado de interações entre as referências à apreciação positiva, sugerindo que os estudantes revelaram uma grande satisfação com os efeitos da relação pedagógica. A relação pedagógica positiva é vista, então, como uma variável essencial para o envolvimento acadêmico e para a aprendizagem significativa dos estudantes, com um impacto perceptível, embora menor, no desempenho acadêmico.

Os resultados demonstram, também, que a satisfação dos estudantes está consideravelmente associada à relação pedagógica positiva, influenciando o envolvimento acadêmico, a aplicação prática do conhecimento e a aprendizagem significativa. Umbach e Wawrzynski (2005) argumentam ainda que a interação direta e positiva entre docentes e estudantes está profundamente associada à aprendizagem ativa e posterior satisfação dos estudantes com a sua experiência educacional/ acadêmica. Finalmente, Tinto (2007) destaca que tanto a relação docente-estudante, quanto o apoio acadêmico e social são cruciais para a retenção e sucesso dos estudantes no ensino superior, acentuando que um ambiente de apoio propicia um maior envolvimento acadêmico, fundamental para a aprendizagem significativa.

O cruzamento das referências das dimensões com os efeitos da relação pedagógica possibilita responder a ambos os objetivos. Ou seja, os resultados revelam que a dimensão afetiva da relação pedagógica tem um impacto notável no envolvimento acadêmico e na satisfação dos estudantes. A dimensão cognitiva também é importante para a aplicação prática do conhecimento e para a aprendizagem significativa. A dimensão comportamental, apesar de menos referenciada, ainda é relevante, nomeadamente para o envolvimento acadêmico. Em suma, a combinação de apoio emocional, métodos pedagógicos eficazes e comportamento percebido como positivo por parte do docente são de destacar para uma experiência de aprendizagem valiosa e satisfatória. Estas ideias são sustentadas por Freire (2020) e Vygotsky (1978), que destacam a pertinência de uma comunicação eficaz e da interação social na

aprendizagem, reforçando a noção de que uma relação pedagógica positiva é impensável para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes.

À medida que o processo de análise de conteúdo evoluiu, foi possível verificar que os participantes, através de seus posicionamentos, revelaram uma interligação entre as categorias analisadas. Segundo os resultados deste estudo, os participantes, na sua maioria, destacam aspectos positivos da relação pedagógica que estabelecem com seus professores, evidenciados pelo grande número de referências à apreciação global positiva. Aspectos destacados em seus relatos são: a disponibilidade dos professores, a facilidade de comunicação, e a preocupação com a aprendizagem individualizada. Ainda, relações positivas com os docentes, feedback construtivo e métodos de ensino flexíveis e adaptáveis são, na percepção dos participantes deste estudo, essenciais na criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes, sendo de ressaltar a predominância de referências à dimensão afetiva como promotora de um desenvolvimento acadêmico integral e de qualidade (Hattie, 2008).

Houve participantes que se focaram na disponibilidade dos professores para o esclarecimento de dúvidas, oferecendo um apoio extra, o que, na sua perspectiva, é uma atitude facilitadora a nível acadêmico, também, por propiciar um ambiente de aprendizagem seguro e com base na confiança e respeito mútuo, ambos indicadores de uma relação pedagógica positiva (Hattie, 2008). Foi também mencionada, como um tema emergente, a questão da proximidade, ou seja, o destaque a docentes que, por exemplo, saibam o nome e necessidades dos estudantes, criem um ambiente de maior motivação, o que por sua vez propicia o envolvimento acadêmico dos mesmos, através da empatia e da comunicação aberta (Brookfield, 2015). Foram, ainda, ressaltados os efeitos positivos da relação pedagógica, por exemplo, resultando em uma maior motivação, um maior envolvimento acadêmico e uma melhor compreensão dos conteúdos, tal como corroborado pelos estudos de Hattie (2009) e Ramsden (2003).

A predominância das percepções até aqui apontadas não é, contudo, unânime. Como descrito na apresentação dos resultados, as percepções dos participantes variam de acordo com diferentes fatores, como a área de estudo, os métodos utilizados pelo docente e, ainda, as características do próprio docente.

3. Conclusão

Os resultados deste estudo revelam *insights* pertinentes sobre as percepções dos estudantes acerca da relação pedagógica e sobre como esta influencia a sua aprendizagem significativa, no ensino superior. Os principais contributos são, nomeadamente: a importância da relação pedagógica; o peso da dimensão afetiva na aprendizagem; a importância do feedback construtivo e a validade dos métodos de ensino flexíveis.

Primeiramente, ao longo de todo o estudo, é enfatizada a importância da relação pedagógica, quer a nível académico, quer a nível socioemocional, por exemplo. A relação pedagógica positiva, é fundamental para uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes, o que, consolida a necessidade de métodos pedagógicos com foco no estudante, onde características como a disponibilidade, empatia, flexibilidade, colaboração e diversificação são aspetos indispensáveis na criação de um ambiente de aprendizagem motivador e harmonioso.

É de destacar o papel que a dimensão afetiva tem na aprendizagem, dado que, através da análise dos dados, é possível verificar que esta é a que mais interações com apreciações positivas dos estudantes tem. Os estudantes demonstraram valorizar questões como uma aprendizagem adaptada às necessidades, flexibilidade nos métodos de ensino e recursos, disponibilidade e empatia dos docentes, e, o feedback construtivo dos mesmos. Uma relação pedagógica que consiga combinar estas questões têm a capacidade de propiciar um desenvolvimento holístico e satisfatório, bem como, o envolvimento e desenvolvimento académico dos estudantes, criando uma experiência de aprendizagem bastante valiosa (Freire, 2020 & Vygotsky, 1978).

Ainda que assumindo o cariz exploratório deste estudo, é possível identificar algumas lacunas, nomeadamente ao nível da amostra e à reduzida representatividade dos participantes, limitando a compreensão mais ampla do fenómeno em estudo.

Nesse sentido, estudos longitudinais poderiam fornecer *insights* sobre o impacto percebido da relação pedagógica na aprendizagem e desenvolvimento do estudante, ao longo do tempo. A investigação e a procura de novas práticas pedagógicas, adotando métodos inovadores, poderá oferecer valiosas percepções sobre como aprimorar a relação pedagógica. É importante que pesquisas futuras integrem múltiplas perspetivas, de modo a obter a visão mais holística

possível quanto à relação pedagógica e suas repercussões, o que por sua vez irá permitir a criação de estratégias mais eficientes e flexíveis, de modo a melhorar a experiência acadêmica.

Este estudo, apesar do seu caráter exploratório, destaca o quão essencial é ter em consideração a perspectiva dos estudantes na definição de práticas pedagógicas e modelos de ensino. Ao dedicar-se às percepções e individualidades de cada aluno, é possível construir uma relação pedagógica mais cuidada, atenta e personalizada. Este tipo de abordagem não só propicia um ambiente de aprendizagem mais motivador e harmonioso, como também promove uma posterior aprendizagem significativa e duradoura.

Os insights obtidos relativamente à acessibilidade e disponibilidade dos docentes, à importância do feedback construtivo, e à necessidade de métodos de ensino diversificados, são questões essenciais na criação de um ambiente acadêmico que corresponda às necessidades dos estudantes. Este estudo ao evidenciar que práticas pedagógicas com base em relações de confiança e respeito mútuo têm um impacto positivo e direto no desempenho acadêmico, bem como no desenvolvimento holístico dos estudantes, está a possibilitar um contributo valioso quanto aos efeitos desta relação nas experiências de aprendizagem dos estudantes. Um exemplo é o excerto: "Na minha experiência, a relação pedagógica no ensino superior é caracterizada por professores acessíveis e interativos, uso de métodos variados, feedback construtivo, respeito mútuo e incentivo à autonomia dos alunos."

4. Referências Bibliográficas

- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Astin, A. W. (2014). Student involvement: A developmental theory for higher education. In *College student development and academic life* (pp. 251-262). Routledge.
- Ausubel, D. P. (1968). *A cognitive view*. Educational Psychology.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1, pp. 141-154). Prentice Hall.
- Biggs, J., & Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham.
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2190210>
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. John Wiley & Sons.

Fabris, M. A., Roorda, D., & Longobardi, C. (2022, October). Student-teacher relationship quality research: Past, present and future. *Frontiers in Education*, 7, 1049115. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1049115>

Feldman, K. A. (1994). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.

Froiland, J. M., Worrell, F. C., & Oh, H. (2019). Teacher-student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856-870. <https://doi.org/10.1002/pits.22205>

Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.F., & Pesseau, A. (2003). *Rediscutindo as práticas pedagógicas: Como ensinar melhor*. Brasil Tropical.

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921614>

Hair, J. F. (2009). *Multivariate data analysis*. Pearson.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Ishtiaq, M. (2019). Book review: Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. *English Language Teaching*, 12(5), 40-43. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p40>

- Jonassen, D. H. (2013). Evaluating constructivist learning. In *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 137-148). Routledge.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Patto, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-136. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First-and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education, 76*(3), 276-300. <https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0022>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Spalding, M., Rauen, C., de Vasconcellos, L. M. R., da Cruz Vegian, M. R. Miranda, K. C., Bressane, A., & Salgado, M. A. C. (2020). Desafios e possibilidades para o ensino superior: Uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e534985970. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.985970>

Tinto, V. (2007). *Taking student retention seriously*. Syracuse University.

Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.

Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1598-1>

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

Anexos

Guião de RF:

O presente estudo está a ser desenvolvido no âmbito do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Católica Portuguesa.

- O âmbito deste estudo é obter insights aprofundados sobre as percepções, opiniões, atitudes e experiências dos participantes relativamente às suas perspetivas sobre o que é a relação pedagógica para os mesmos, como estes a avaliam, bem como esta influencia a sua aprendizagem significativa.

Moderadores:

- Moderador 1
- Moderador 2

Definição da amostra:

- Foi constituída uma amostra por conveniência de 2 estudantes, do sexo feminino, a frequentar o 2º ano de licenciatura em Psicologia e o 3º ano de licenciatura em Ciências da Nutrição, da Universidade Católica Portuguesa.

Dimensão da amostra: 2

- Local onde será realizado a RF: Plataforma de videoconferência (ZOOM)
- Quais os procedimentos a utilizar na recolha de dados: Reunião on-line; gravação das discussões; condução da discussão segundo o roteiro, apontamentos relevantes.
- Tratamento de dados: transcrição de dados; maior familiarização com os dados; análise de conteúdo; identificação de temas e padrões.

Serão dadas as seguintes informações:

- Apresentação dos moderadores e da amostra;
- Agradecer a presença e a disponibilidade;
- Informar confidencialidade/ sigilo do estudo;
- Informar que os dados recolhidos são para efeitos académicos e não para outros fins;
- Pedir respostas honestas, e afirmar que não existem respostas certas ou erradas;

- Tempo estimado: 1:30H

Questões Introdutórias:

1. Perfil do entrevistado: Perguntas de categorização sociodemográficas (Questionário exemplo em baixo)
2. Inicialmente, podem-se apresentar e partilhar qual o curso que estão a tirar e em que ano estão?

Questões-Chave:

3. Uma das dimensões bastante estudada e vista como tendo um grande impacto no desempenho académico e bem-estar dos estudantes universitários é a sua relação com os docentes. Na vossa perspetiva, como caracterizam a vossa relação com os vossos professores e qual o seu impacto na vossa experiência académica?
4. Podem partilhar uma experiência específica do vosso percurso universitário na qual sentiram que a relação com um docente teve um impacto positivo na vossa aprendizagem?
5. Como é que a interação e o envolvimento dos docentes influenciam a vossa experiência de aprendizagem na sala de aula?
6. Como avaliam a qualidade da relação pedagógica com os professores na universidade? Quais são os indicadores de uma boa relação para vocês?
7. Como valorizam o feedback dos docentes? De que maneira vos impacta?
8. O que mais valorizam na organização das aulas e dos recursos por parte dos professores?

Perguntas finais:

9. Prevalece alguma dúvida sobre o estudo em questão?
10. Gostariam de abordar algo que não tenha sido abordado e considerem oportuno?

Questionário:

Relação Pedagógica e Aprendizagens Significativas no Ensino Superior: as perspetivas dos estudantes.

O meu nome é Isabella Macedo Thome e sou estudante de Mestrado em Psicologia da FEP|UCP.

Estou a realizar uma investigação sobre as perspetivas dos estudantes universitários quanto à influência da relação pedagógica e das práticas de ensino na sua aprendizagem. Este estudo integra-se nas atividades em desenvolvimento no Católica Learning Innovation Lab (CLIL) e no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH).

A participação neste estudo é anónima e voluntária e requer apenas a resposta a este questionário. Estimamos um tempo de resposta de 8 minutos.

Qualquer questão, por favor, contactar s-ithome@ucp.pt ou clil@ucp.pt.

* Indica uma pergunta obrigatória

Tomei conhecimento dos objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.*

Sim/Não

Idade*

Género*

Feminino/ Masculino/ Prefiro não informar.

Curso*

Ano*

1º ano/ 2º ano/ 3º ano

1. A relação pedagógica (interações professor-estudantes) e o clima relacional em sala de aula são dimensões apontadas como importantes no desempenho acadêmico e no bem-estar dos estudantes universitários.

Como caracteriza a relação pedagógica na sua experiência como estudante de ensino superior? *

2. Quais são os indicadores de uma boa relação para si?

3. Como é que a interação e o envolvimento dos docentes influenciam a sua experiência de aprendizagem?*

4. Pode compartilhar uma experiência específica do seu percurso universitário na qual sentiu que a relação pedagógica teve um impacto positivo na sua aprendizagem? *

5. Que modelo de aula/atividades pedagógicas mais valoriza (ex.: aula expositiva, debates, estudos de caso, projetos, etc.)? *

6. Que tipo de materiais e recursos disponibilizados pelos professores mais valoriza?

7. Tendo por referência a sua experiência como estudante do ensino superior, que mudanças propunha para potenciar a sua aprendizagem?