

UNIVERSIDADE ABERTA



**Perfil de Ensino: Ponto de partida para o
Desenvolvimento Profissional Docente no
Ensino Superior**

Catarina Faustino Moreira Albino

**Dissertação apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica**

UNIVERSIDADE ABERTA



**Perfil de Ensino: Ponto de partida para o
Desenvolvimento Profissional Docente no
Ensino Superior**

Catarina Faustino Moreira Albino

Mestre em Supervisão Pedagógica

Dissertação sob a orientação científica da Professora Doutora Daniela Melaré

Vieira Barros

Janeiro, 2023

This is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Agradecimentos

Começo por agradecer a Deus por todas as fantásticas oportunidades que me ofereceu ao até aqui que me possibilitaram estar a terminar mais uma grande etapa da minha académica. Agradeço especialmente pela fantástica aventura que tem sido a minha vida a qual ele tem conduzido. É fantástico ver que com todos as mudanças, no caminho vem uma nova descoberta, uma nova paixão e estou muito agradecida por neste momento ter encontra a Educação e pelo crescimento que isso proporciona á minha vida. Este projeto de mestrado não foi fácil e muitas vezes a determinação esmoreceu, mas com alguma perseverança chegamos a este momento.

Agradeço á Professora Doutora Daniela Melaré, minha orientadora, por nunca me deixar desistir, sempre me encorajar e ser uma força nos momentos de desanimo. Um agradecimento especial por me ter apresentado a esta área de estudo que me fez crescer tanto como docente e por todo o tempo dedicado a este projeto.

Ao Professor Doutor Pedro Martínez Geijo pela pronta disponibilidade em me autorizar a utilização da ferramenta de estudo de estilos de ensino e por ir mais além e oferecer-me o seu tempo e formação, assim como a partilha de materiais e conhecimentos essenciais para a realização do trabalho que aqui se apresenta.

Ao Professor Doutor Víctor Armenteros, reitor da *Facultat Adventista de Teologia* de Sagunto por me abrir as portas á sua instituição como parte da mesma e pela sua constante simpatia, disponibilidade e amabilidade para comigo durante o largo processo deste estudo.

Aos meus queridos colegas de mestrado pelo muito que me ajudaram e ensinaram ao longo deste mestrado.

Ao meu querido marido por todo o apoio que me deu durante este projeto. Por se encontrar sempre lá, com amor incondicional, mesmo nos dias em que foi

necessário fazer noitadas ou quando foi necessário perder os nossos dias de férias. Por aturar os meus momentos de dúvida e ser capaz de ver sempre as minhas melhores qualidades.

Aos meus pais pela educação que me deram! Por me ensinarem a procurar dar sempre o meu melhor, me deixarem escrever livremente o meu percurso profissional, acreditarem sempre em mim e estarem sempre lá mesmo quando as minhas escolhas me levam para milhares de quilómetros de distância.

Aos meus irmãos por serem um tão grande exemplo para mim e me desafiarem a dar sempre mais de mim.

À Universidade Aberta que me aceitou neste mestrado vinda de uma área profissional tão distinta e me permitiu levar a cabo este trabalho de projeto proporcionando todas as condições para a sua realização.

Por fim, obrigada a todas as pessoas que, de uma forma direta ou indireta, têm contribuído para o meu sucesso e para o meu crescimento como pessoa e profissional. Sou o resultado da influência, da confiança e apoio que cada um, à sua maneira, me tem dado.

Um grande obrigada a todos de todo o coração!

Dedicatória

“Oh, give thanks to the LORD, for *He is good!*”

For His mercy *endures forever.*”

(New King James Version Bible, 2023, 1 Chronicles. 16:34)

**“Every good gift and every perfect gift is from above, and
cometh down from the Father of lights, with whom is no
variableness, neither shadow of turning.”**

(New King James Version Bible, 2023, James. 1:17)

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmo que em não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 13 de Maio de 2023

Assinatura: Catarina Moreira Albino

Resumo

Este estudo de caso procurou caracterizar o perfil do docente, incluindo a definição e caracterização dos estilos de ensino presentes numa instituição do ensino superior, a *Facultad Adventista de Teologia* de Sagunto, localizada na comunidade Valenciana em Espanha. Foi utilizada uma metodologia mista num estudo exploratório sequencial, que envolveu a recolha inicial de dados quantitativos e a sua exploração e aprofundamento através de métodos qualitativos.

A fase quantitativa realizou-se durante o ano de 2022, foi recolhida informação sobre o perfil docente e estilo de ensino através de um questionário aplicado ao corpo docente da *Facultad Adventista de Teologia*. Desta forma, as variáveis Idade; Género; Nacionalidade; Anos de experiência docente; Nível de Académico; Tipo de Formação Académica; outro tipo de formações adquiridas; e Paradigma de Ensino foram relacionadas com a variável estilo de ensino, identificada através do questionário de estilos de ensino de Martínez Geijo (2009).

A fase qualitativa tratou-se de um aprofundamento dos resultados quantitativos recolhidos para que fosse possível compreender melhor o que cada estilo de ensino representava na prática docente e os motivos para a evidência dos mesmos. Neste momento exploratório foram realizadas entrevistas a um representante de cada dos diferentes estilos de ensino.

Trata-se de um estudo de caso que identificou o perfil de ensino desta instituição como constituído por docentes maioritariamente do género masculino, com uma média de idades elevada, com uma grande diversidade cultural, com polos opostos de experiência docente, com grau académico elevado, com elevado número de docentes com formação académica em educação, com um paradigma de ensino maioritariamente intrapessoal, e um estilo de ensino na sua totalidade prático e dividido entre o estilo aberto e o estilo formal. Após esta identificação foram descritas as limitações encontradas e novos caminhos de desenvolvimento profissional a seguir com o objetivo de impulsionar a reflexão e a melhoria individual docente, assim como da instituição no seu todo.

Palavras-chave: Perfil docente, Estilo de Ensino, Paradigma de Ensino, Desenvolvimento Profissional, Identidade Institucional, Aprender e Ensinar

Abstract

This case study sought to characterize the teacher's profile, including the definition and characterization of the teaching styles present in a higher education institution, the faculty of the *Facultad Adventista de Teología* of Sagunto, located in Spain's Valencian Community. A mixed methodology was used in sequential exploratory study, which involved initial collection of quantitative data, and its examination and development, through qualitative methods.

The quantitative phase took place during the year 2022 information regarding the teaching profile and teaching style of each teacher was collected through a questionnaire applied to the faculty of the *Facultad Adventista de Teología* of Sagunto. Consequently, the variables Age; Gender; Nationality; Years of teaching experience; Academic Level; Type of academic training; other types of training acquired; and Teaching Paradigm were related to the variable teaching style, identified through the questionnaire of teaching styles of Martínez Geijo (2009).

The qualitative phase was built on the development of the quantitative results, collected to better understand what each style of teaching represents, regarding teaching practice and the motives for its evidence. At this exploratory moment, interviews were conducted with a representative of each of the different categories of teaching styles in question.

This is a case study that identified the teaching profile of this institution as consisting of mostly male teachers, with a high average age, great cultural diversity, with opposing poles of teaching experience, high academic level, with a high number of teachers with academic qualification in education, with mainly an intrapersonal teaching paradigm, and a teaching style that is entirely practical and divided between open and formal styles. After this identification, the limitations found were described, as well as new paths of professional development to be followed in order to encourage reflection and improvement of the teachers individually and of the institution as a whole.

Keywords: Teacher Profile, Teaching Style, Teaching Paradigm, Professional Development, Institutional Identity, Learning and Teaching

Índice Geral

| | |
|--|------|
| Agradecimentos..... | v |
| Dedicatória..... | vii |
| Declaração de integridade..... | viii |
| Resumo | ix |
| Abstract..... | x |
| Índice Geral..... | xi |
| Índice de Tabelas | xv |
| Índice de Figuras | xvi |
| Índice de Anexos..... | xvii |
| Introdução..... | 18 |
| PARTE I – Enquadramento Teórico..... | 24 |
| Capítulo 1 – Desenvolvimento Profissional Docente no ensino superior | 25 |
| 1.1. Professor atual | 26 |
| 1.2. Perfil do Professor..... | 29 |
| 1.3. Desenvolvimento Profissional do Docente..... | 34 |
| Capítulo 2 – A dimensão pedagógica do ensino..... | 37 |
| 2.1. A arte de ensinar | 37 |
| 2.2. Estilos de ensino..... | 41 |
| PARTE II – Metodologia | 46 |
| Capítulo 3 – Metodologia | 47 |
| 3.1. Desenho de Investigação | 47 |

| | | |
|---|--|----|
| 3.1.1. | Problema..... | 47 |
| 3.1.2. | Objetivo Geral..... | 51 |
| 3.1.3. | Objetivos Específicos..... | 52 |
| 3.1.4. | Questões de Pesquisa..... | 52 |
| 3.1.5. | Delimitações e Limitações do Estudo..... | 53 |
| 3.1.6. | Relevância do Estudo..... | 54 |
| 3.1.7. | Definições dos conceitos principais do estudo..... | 56 |
| 3.2. | Metodologia de Investigação..... | 59 |
| 3.2.1. | <i>Design</i> Metodológico..... | 61 |
| 3.2.2. | Etapas e procedimentos do trabalho de campo..... | 62 |
| 3.3. | Tipo de Investigação..... | 63 |
| 3.4. | População..... | 65 |
| 3.5. | Amostra..... | 66 |
| 3.6. | Variáveis..... | 67 |
| 3.7. | Instrumentos..... | 68 |
| 3.7.1. | Questionários..... | 68 |
| 3.7.2. | Entrevistas..... | 73 |
| 3.8. | Procedimentos éticos..... | 76 |
| 3.9. | Análise de Dados..... | 77 |
| PARTE III – Resultados..... | | 79 |
| Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados..... | | 80 |
| 4.1. | Questionário..... | 80 |
| 4.1.1. | Perguntas de Resposta Fechada..... | 80 |

| | |
|--|-----|
| Género | 80 |
| Idade | 80 |
| Nacionalidade | 81 |
| Número de anos como docente no ensino superior | 81 |
| Grau académico | 81 |
| Área de Formação Académica | 82 |
| Existência de formação não formal ou adicional em Educação | 82 |
| 4.1.2. Perguntas de resposta Aberta | 83 |
| Conceito do processo Ensino e Aprendizagem..... | 83 |
| Conceito de Educação de Qualidade | 84 |
| Papel do professor no processo de ensino e aprendizagem | 85 |
| Competências de um bom professor..... | 85 |
| Papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem | 86 |
| Resultados por questionário..... | 87 |
| 4.1.3. Estilo de Ensino | 89 |
| 4.1.4. Correlação entre variáveis | 90 |
| 4.1.5. Questionário de opinião | 92 |
| 4.2. Entrevistas | 93 |
| 4.2.1. Reitor da Universidade | 93 |
| 4.2.2. Professores | 96 |
| 4.3. Análise e Discussão dos Resultados | 100 |
| Conclusões e Considerações finais | 112 |
| Questão 1 – Qual o perfil docente desejado na FAT? | 113 |

| | |
|---|-----|
| Questão 2 – Qual o estilo de ensino dos docentes da FAT?..... | 114 |
| Questão 3 – Qual a relação entre o estilo de ensino obtido e as seguintes variáveis? . | 114 |
| Questão 4 – Que motivos levaram ao estilo de ensino evidenciado e que práticas docentes são demonstradas? | 116 |
| Limitações e sugestões para estudos futuros..... | 119 |
| Referências Bibliográficas | 121 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - As competências docentes | 31 |
| Tabela 2 - Design Metodológico | 61 |
| Tabela 3 - Variáveis | 67 |
| Tabela 4 - Vantagens e Limitações (Questionário) | 68 |
| Tabela 5 - Vantagens e Limitações (Entrevista) | 74 |
| Tabela 6 - Análise por questionário | 87 |
| Tabela 7 - Correlações entre Variáveis | 90 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figure 1 - Relação entre enfoques e estilos de ensino | 44 |
| Figure 2 - Projeto Exploratório Sequencial | 60 |
| Figure 3 - Género | 80 |
| Figure 4 - Idade | 80 |
| Figure 5 - Nacionalidade | 81 |
| Figure 6 - Anos de experiência..... | 81 |
| Figure 7 - Grau Académico..... | 81 |
| Figure 8 - Área de formação académica | 82 |
| Figure 9 - Formação informal em educação | 82 |
| Figure 10 - Processo Ensino e Aprendizagem (Paradigma) | 83 |
| Figure 11 - Processo Ensino e Aprendizagem (Foco)..... | 83 |
| Figure 12 - Educação de Qualidade (Coletivo vs. individual)..... | 84 |
| Figure 13 - Educação de Qualidade (Foco) | 84 |
| Figure 14 - Educação de Qualidade (Conhecimento vs. Competências)..... | 84 |
| Figure 15 - Papel do professor (Paradigma) | 85 |
| Figure 16 - Papel do professor (Preponderância)..... | 85 |
| Figure 17 - Competências de um bom professor | 86 |
| Figure 18 - Papel do Aluno (Paradigma) | 86 |
| Figure 19 - Papel do Aluno (Preponderância)..... | 87 |
| Figure 20 - Estilos de Ensino | 89 |

Índice de Anexos

| | |
|---|----|
| ANEXO 1 – Estado da Arte | 1 |
| ANEXO 2 - Pedido de autorização do estudo | 8 |
| ANEXO 3 – Guiões das entrevistas..... | 10 |
| ANEXO 4 – Pedido de utilização do questionário de estilos de ensino | 16 |
| ANEXO 5 – Pré-testes do questionário | 18 |
| ANEXO 6 – Entrevista com o Reitor | 22 |
| ANEXO 7 – Questionário | 27 |
| ANEXO 8 – Entrevistas com os docentes | 32 |
| ANEXO 9 – Aprovação da transcrição das entrevistas..... | 42 |
| ANEXO 10 – Envio dos resultados dos estilos de ensino aos participantes | 44 |
| ANEXO 11 – Questionário de Opinião | 50 |
| ANEXO 12 – Tabela de Análise de dados Quantitativos do Questionário..... | 54 |

Introdução

Na atualidade, são muitos os fatores que influenciam a qualidade do processo educativo. A complexidade social, a diversidade cultural, a globalização, a heterogeneidade do corpo discente, a rapidez de mudança e desenvolvimento do mundo presente são algumas das coisas que requerem constante reflexão e análise por parte dos centros e docentes universitários (Martínez et al., 2019). É o objetivo de qualquer centro de ensino obter uma aprendizagem eficaz, no entanto, esta tarefa torna-se cada vez mais difícil principalmente quando o colocamos numa perspetiva de educação para todos. Segundo Giustiniani e Carbajal (2008),

El desafío para las universidades consiste en reinventarse, por su propia iniciativa, y reafirmar más que nunca su carácter de centro de estudio y de creación de saber, que permitan a todo el que manifieste su voluntad de seguir estudiando, alcanzar los mayores niveles de capacidad técnica y científica, a la vez que formarse en tanto ciudadanos comprometidos [O desafio para as universidades consiste em reinventar-se, por sua própria iniciativa, e reafirmar mais que nunca o seu carácter de centro de estudo e criação de saber, que permitam a todo o que manifeste vontade de seguir estudando, alcançar os maiores níveis de capacidade técnica e científica, ao mesmo tempo que se formam em cidadãos comprometidos] (p.41).

Se queremos avançar em direção a uma educação realmente inclusiva e que abrace a diversidade de todo aquele que deseja aprender é impossível não abordar o desenvolvimento profissional docente e o papel indispensável que cada professor pratica na mudança que o ensino superior europeu requer para responder às necessidades do mundo em que vivemos hoje. Neste sentido o atual Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) delimitou o caminho para reestruturar o pensamento e as práticas universitárias, mas é necessário começar a percorrer esse caminho. Novos métodos de ensino que incluem a individualidade e diversidade dos alunos assim como os seus interesses, necessidades, potencialidades, capacidades e estilos de ensino tem de ser incluídos na mentalidade e forma de atuação de cada docente (González-Peiteado & Pino-Justeuned, 2016).

A importância do professor na prática educativa tem sido alvo de imensos estudos ao longo do tempo e, cada vez mais, o perfil docente é modificado e enriquecido. Segundo o Ministério de Educação, Cultura e Desporto espanhol (2015),

El desafío para las universidades consiste en reinventarse, por su propia iniciativa, y reafirmar más que nunca su carácter de centro de estudio y de creación de saber, que permitan a todo el que manifieste su voluntad de seguir estudiando, alcanzar los mayores niveles de capacidad técnica y científica, a la vez que formarse en tanto ciudadanos comprometidos [a capacidade para trabalhar em equipa e para integrar-se no desenvolvimento de projetos coletivos, o reforço da autonomia e a responsabilidade pessoal, a abertura a novas metodologias mais eficazes, o aproveitamento das oportunidades que oferecem as novas tecnologias de informação e da comunicação, uma disposição permanente à reflexão e à investigação sobre a própria prática docente, e a adaptação e uma crescente necessidade social orientada para uma maior profissionalização, formam parte das novas competências profissionais que permitam aos docentes desenvolver a sua profissão com eficácia, satisfação e reconhecimento social] (p.7).

Num mundo em constante mudança delimitar o perfil docente torna-se uma tarefa cada vez mais difícil. No entanto, a análise do perfil docente em cada instituição de ensino continua a ser alvo de estudo, dado a importância que os seus resultados podem trazer para a visão, planificação e desenvolvimento da instituição. O papel do docente no ensino é inegável e cada vez mais se fala do professor como mediador na formação do aluno, e que o mesmo deve estar comprometido com a aprendizagem, o que o levará à busca constante de novos conhecimentos e metodologias que conduzam à melhoria da qualidade de ensino. A responsabilidade do ensino não recai somente no professor, mas também na instituição de educação e sistema de ensino os quais devem trabalhar em conjunto neste processo que dita a mentalidade e capacidades das gerações e sociedade futura.

Na presente investigação o leitor irá encontrar a denominação perfil de ensino que foi elaborada especificamente para efeitos desta investigação. Trata-se da junção de dois conceitos bastante estudados o perfil docente e estilo de ensino. O objetivo é utilizar o melhor de ambos de forma que o resultado possa ser uma identificação mais completa e profunda do que é a identidade do corpo docente.

Hoje não se pede um professor que seja mero transmissor de informação, ou que apenas saiba o conteúdo da cadeira que vai lecionar, necessitamos de um professor que desperte e construa competências e ensine cada aluno a aprender. Falamos assim, de um professor que seja capaz de adaptação ao meio, à sociedade, à cultura institucional, mas principalmente às necessidades e estilos de aprendizagem de cada um dos seus alunos.

Nada disto pode ser conseguido sem que exista um investimento de tempo e recursos no desenvolvimento profissional contínuo do docente. O suposto perfil do professor europeu requer uma nova prática docente baseada em competências. Tudo isto implica conhecer metodologias e didáticas ativas, um conhecimento aprofundado dos alunos e uma mudança completa do papel do professor, passando a ser um guia e orientador da aprendizagem (Bozu e Herrera, 2009). É assim impossível ensinar proporcionando uma aprendizagem efetiva sem que exista uma aprendizagem persistente do docente e das escolas.

Morgado (2016) afirma que é indispensável que os professores se tornem “globalmente competentes” que desenvolvam o pensamento crítico, aperfeiçoem as destrezas linguísticas e comunicativas, ampliem as componentes tecnológicas e melhorem a capacidade de trabalho em equipa (p. 63). No mundo de hoje existe cada vez mais diversidade de cenários de ensino. A situação pandémica alertou e expandiu os nossos horizontes para novos cenários como o virtual, a distância e híbrido, no entanto, com isso veio a abertura a novas metodologias de ensino, mas também abriu a porta a novos desafios. Parece cada vez mais difícil conhecer as necessidades de aprendizagem dos nossos alunos e adicionamos a isso o elemento distância. Encontramo-nos perante um momento de transformações estruturais que exigem da escola uma capacidade de se autorrecriar e recontextualizar e, do professor, uma busca insaciável pela melhoria e por proporcionar um ensino de qualidade para todos e para cada um.

A reflexão e análise são parte fundamental de qualquer processo de adaptação, mudança ou melhoria educativa a qual não pode existir sem um conhecimento aprofundado do corpo docente da instituição. Nesse sentido é importante começar por conhecer os docentes e as

suas práticas de forma a motivar a reflexão e autoanálise, tanto dos docentes como da instituição, procurando o desenvolvimento profissional e institucional.

Este é um dos motivos da escolha deste tema de estudo. Tenho tido uma experiência profissional docente bastante pouco habitual. Tenho trabalhado em diferentes países em escolas de missão o que exige de mim rápida adaptação cultural e mais do que isso, uma constante busca sobre como servir melhor a alunos tão diversos. Este trabalho não é feito sozinha viajo sempre com o meu parceiro de caminhada e por mudança de área profissional ambos nos vimos obrigados a fazer uma pausa para nos capacitarmos mais educacionalmente para este nosso projeto de vida. Neste preciso momento, encontro-me em Espanha, dado ser o local elegido para os seus estudos. Acabada de chegar procurei uma instituição dentro da rede institucional mundial da Igreja Adventista do Sétimo Dia para quem temos trabalhado. A *Facultad Adventista de Teologia* de Sagunto era uma das instituições mais próximas geograficamente e que mais prontamente acedeu ao meu pedido para realização deste estudo. Foi interessante identificar que ambos, instituição e investigador partilhávamos a preocupação com a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem dado que a instituição também é constituída por alunos das mais diversas nacionalidades.

Uma das áreas de estudo que tem vindo a crescer em diversos países é a dos estilos de aprendizagem e ensino. Com o reconhecimento do papel do estudante na sua própria aprendizagem e com os olhos postos na diversidade encontrada no corpo discente é natural que a busca por compreender as formas que favorecem a aprendizagem seja um foco de estudo.

No que toca à diversidade, os estilos de aprendizagem e ensino têm um protagonismo cada vez mais relevante. O conhecimento sobre como aprendem os alunos tem sido objeto de inúmeras investigações, no entanto, nem todas elas com a mesma perspetiva. Numa perspectiva pedagógica e com um foco cognitivo-constructivista o objetivo é diagnosticar o enfoque apresentado pelos docentes e alunos de forma a motivar um modelo pedagógico mais holístico

atendendo à diversidade e motivando o desenvolvimento equilibrado de cada aluno (Renes & Matinez-Geijo, 2016).

Este estudo de caso procura caracterizar o perfil de ensino docente, incluindo a definição e caracterização dos seus estilos de ensino numa instituição do ensino superior, com o intuito de contribuir para a melhoria profissional da instituição. Procura ainda estabelecer uma seqüência metodológica e uma série de procedimentos que poderão ser uteis e aplicáveis em outras instituições que tenham o mesmo desejo de conhecer aprofundadamente os seus docentes e as suas linhas metodológicas. Este estudo de caso, trata-se de um estudo exploratório sequencial que começa por uma análise quantitativa das características docentes, passa por uma análise qualitativa dos mesmos e por fim uma análise em profundidade dos resultados obtidos anteriormente através de uma entrevista.

Foram feitos questionários de recolha de dados socioeducativos os docentes e de caracterização do seu perfil de ensino. Após a análise dos dados recolhidos foram realizadas entrevistas em profundidade de forma a caracterizar melhor cada um dos perfis encontrados e o que motivou os mesmos. Terminada a utilização dos diferentes instrumentos foram apresentados os seus resultados e relações entre as diferentes variáveis de forma a conhecer melhor as necessidades e possíveis caminhos para a melhoria do ensino da instituição.

Com os olhos postos no desenvolvimento profissional, a reflexão sobre as práticas foi incentivada durante todo o estudo e a todos os seus participantes. Foram ainda apresentadas algumas sugestões futuras para que a instituição possa continuar a melhoria contínua dos serviços educativos prestados.

Vai encontrar na Parte I desta dissertação uma revisão de literatura que proporcionará uma visão do estado da arte e do enquadramento teórico de base ao estudo aplicado. O capítulo 1 será dedicado ao Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior e o significado da profissão docente e o Capítulo 2 á dimensão pedagógica do ensino e os estilos de ensino.

A Parte II, inclui o Capítulo 3 que se dedica á metodologia da investigação. É feita uma descrição dos métodos, procedimentos e instrumentos utilizados, assim como da população em investigação.

Na última secção, Parte III, se encontra o Capítulo 4 dedicado á apresentação dos resultados, seguida da sua análise e discussão. Na análise e discussão foram escritas as limitações do perfil de ensino desta instituição e sugestões para a melhoria continua do ensino. Este documento termina respondendo á pergunta de investigação “Qual o perfil de ensino dos docentes da Faculdade Adventista de Teologia de Sagunto (FAT)?” comprovando que a identificação do perfil de ensino, e das variáveis escolhidas são um caminho viável para a caracterização docente e, produzem um estudo em profundidade que ajuda qualquer instituição no planeamento do desenvolvimento docente.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Desenvolvimento Profissional Docente no ensino superior

O estudo do perfil docente tem sido alvo de muitos estudos, tornando até difícil a compreensão semântica do conceito. A complexidade e multiplicidade de definições deste conceito tornam a tarefa bastante desafiante. A rápida mudança social e o constante aparecimento de necessidades no mundo atual fazem com que este conceito seja atualizado constantemente por novos autores que procuram responder ao que é o “perfil docente de hoje”. A união europeia define as competências essenciais para uma aprendizagem ao longo da vida e o que é esperado do corpo docente para responder a estas expectativas. No entanto, cada país acaba por ter as suas próprias diretrizes e se buscamos planos mais próximos cada instituição e cada docente terá os seus.

O estudo das características demográficas do corpo docente é um estudo feito anualmente por muitas instituições de ensino internamente e nacionalmente também. Estes estudos nos ajudam muito a compreender o perfil docente, mas será que chega? Não nos adicionam nada em relação à forma de ensino e metodologias utilizadas pelos docentes. Muitos são os autores que tentam estudar o perfil docente pelas competências necessárias. No entanto, cada autor procura adicionar diferentes quadros de categorias ou fazer uma análise sobre a importância de adicionar uma nova competência à lista de categorização. Mas estes estudos pouco eficazes são em realmente definir as práticas docentes.

Por esse motivo surge o estudo dos estilos de ensino dos docentes. Presentemente são tantas as concepções de estilo de ensino que se torna complexo a definição do conceito e escolha da melhor base metodológica de estudo. Nos últimos anos surgiu uma nova abordagem mais focada na pedagogia do que na psicologia do estudo do estilo de ensino. dos estilos de aprendizagem e estilos de ensino.

Dentro desta abordagem pedagogia surgiu o estudo do estilo de aprendizagem e do estilo de ensino com objetivo de uma educação mais eficaz e que dê respostas às necessidades dos

alunos. No presente ano, a *revista de estilos de aprendizagem* cumpre 15 anos e conta com a publicação de 30 números e mais de 400 artigos na área (Gallego et al., 2022, p.1). O estudo do estilo de ensino com base no estilo de aprendizagem surge em 2007 com um questionário de avaliação realizado por Pedro Martínez Geijo. Atualmente, esta ferramenta já foi utilizada por muitos investigadores tornando-se uma referência na área de estudo. Os estudos são maioritariamente comparativos do estilo de ensino dos docentes e estilos de aprendizagem dos alunos. Mais recentemente tem se vindo a verificar a relação entre o rendimento académico e a correspondência entre estilo de aprendizagem do aluno e estilo de ensino dos docentes, reverificando-se que a correspondência leva a rendimentos mais elevados.

Os estudos da área pedagógica e educativa dentro da teologia não são muito, na busca pelo estado da arte (Anexo 1) foi apenas possível encontrar estudos sobre a contribuição da teologia para a evolução da educação e princípios teológicos que podem contribuir para a formação pessoal. O investigador não encontrou nenhum estudo sobre o perfil docente ou estilo de ensino com a educação em teologia como objeto de estudo o que torna esta investigação bastante pertinente e inovadora.

1.1. Professor atual

Ser professor é muito mais que o desempenho de certas funções ou o desempenho de um simples ofício. A profissão implica uma série de competências em constante mudança, e uma luta persistente na tentativa de oferecer aquilo que a lei exige, a sociedade dita e o que cada aluno necessita. Por ser algo tão complexo, “a especialização, o pensamento e as competências dos professores são objeto de inúmeros trabalhos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise de práticas.” (Perrenoud, 2000, p. 12).

O professor é um agente ativo de mudança tanto a nível individual, cada aluno, como de sociedade (Fullan, 2002, p.27). Compreendendo o impacto tanto positivo como negativo que um professor pode ter na vida dos seus alunos a sua responsabilidade aumenta, o que deve levar a uma atitude de humildade e constante melhoria.

Segundo a União Europeia (2020), “A teacher’s role is to support students in their learning process, and their social and emotional development. They can make students feel confident in their skills, and feel supported and understood.” [O papel do professor é ser um suporte para os alunos no seu processo de aprendizagem, e no seu desenvolvimento social e emocional. Eles podem fazer os alunos sentir-se confiantes nas suas capacidades, e sentir-se apoiados e compreendidos] (p.43). Até o bem-estar físico e psicológico do alunado depende do desempenho docente, algo que ilustra bastante bem o quão abrangente e complexa é a docência.

O professor de hoje necessita de uma série de competências nas mais diferentes áreas para que o processo ensino e aprendizagem se desenvolva eficazmente. Segundo Meirieu (1989), a “prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício” (apud Perrenoud, 2000, p.11).

É evidente que a professor de hoje é muito mais que um simples executor de ordens ou de um currículo. Segundo Martins (2011), “é necessário que os professores não sejam mais meros transmissores e executores das decisões centrais do Estado, mas sim que sejam encarados como um dos agentes de um saber coletivo que lhes compete organizar e ajudar a construir. Ou seja, emerge a importância de os professores se tornarem cada vez mais autônomos, tomarem decisões e refletirem sobre as suas próprias práticas” (apud Rodrigues, 2012, p. 14). Sem estas variáveis a mudança e a melhoria não poderão ocorrer e o resultado será uma aprendizagem ineficaz e descontextualizada.

Uma das componentes referidas é a reflexão, “O professor deve ser capaz de questionar a sua própria prática, o que ensinar e como ensinar, estar à vontade de se colocar em causa, para encontrar problemas que de uma outra forma não seriam visíveis e propor soluções para os resolver. O professor reflexivo está constantemente a descobrir-se, é um professor que pensa sobre a sua prática e age de acordo com essa reflexão” (Rodrigues 2012, p. 17). Behrens (1996)

acrescenta ainda que, “o professor terá que repensar o seu papel, abandonar o poder do saber absolutizado e buscar discutir novas práticas pedagógicas compatíveis com as exigências do mundo moderno” (p. 30). Sabemos que a prática reflexiva por si só não é suficiente para a mudança, mas é uma condição necessária e essencial para enfrentar a complexidade do mundo atual e as suas necessidades (Rodrigues, 2012, p.15).

No ensino superior o professor deambula entre duas grandes áreas, o ensino e a investigação.

Segundo Bozu e Herrera (2009) durante muitos anos

la característica de investigador ha puesto de relevancia que la gran importancia del proceso, estaría en la creación de conocimiento innovador, productivo, donde transmitir lo último sería verdaderamente lo importante y significativo en el rol del profesorado; la investigación sería la “niña bonita” y la docencia la “carga”, que de alguna manera hay que evitar, olvidando de paso tal vez, que la universidad no existiría sin el alumno [a característica de investigador se tem posto em evidência como sendo de mais importância no processo, estaria na criação de conhecimento inovador, produtivo, onde transmitir o último seria verdadeiramente o importante e significativo no papel do professor; a investigação seria a “menina bonita” e a docência a “carga”, que de alguma maneira se tinha que evitar, esquecendo-se talvez, que a universidade não existiria sem o aluno] (p. 90).

No entanto, as novas diretrizes europeias, principalmente a declaração de Bolonha, propõe um novo modelo universitário. O aluno deve ser o centro do ensino passando assim o foco para a aprendizagem e a preparação das gerações futuras. Estamos perante um ensino por competências, com novas práticas docentes, novos conhecimentos metodológicos e didáticos e com o foco na aprendizagem eficaz.

Bozu e Herrera (2009) afirmam que “mucho tendrán que cambiar los docentes y nuestras universidades, para lograr tales objetivos, grandes dosis de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo tan ardua tarea” [muito terão de mudar os professores e as nossas universidades, para alcançar tais objetivos, grandes dossiers de inovação, ilusão e formação para levar a cabo tão árdua tarefa] (p.90). Assim sendo, são necessários professores com uma visão ampla, sem medo de se autoanalisarem e com um forte desejo de entregar um ensino de qualidade que, os levará a procurar o seu constante desenvolvimento profissional.

1.2. Perfil do Professor

Se ser professor é muito mais que o desempenho de uma função, o perfil profissional do professor não será algo simples de definir. No entanto, segundo Galvis (2007), “El perfil del docente es el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” [o perfil docente é um conjunto de competências organizadas por unidades de competências, requeridas para realizar uma atividade profissional, de acordo com critérios valorativos e parâmetros de qualidade] (p.52). Bozu e Herrera (2009) acrescentam ainda que o perfil profissional do docente é um

conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. En el caso del perfil del profesorado universitario, para asegurar una docencia de calidad en conformidad con los nuevos retos que plantea la Convergencia Europea, es necesario definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos [conjunto de competências que identificam a formação de uma pessoa, para assumir em condições ótimas as responsabilidades próprias do desenvolvimento de funções e tarefas de uma determinada profissão. No caso do perfil do professor universitário, para assegurar uma docência de qualidade em conformidade com os novos retos que coloca a convergência europeia, é necessário definir um perfil transferencial, flexível e polivalente, capaz de adequar-se á diversidade e às continuas mudanças que se vêm dando na sociedade em que vivemos] (p.90).

Inúmeros estudos são feitos na recolha e identificação do perfil do professor todos os anos e cada um deles opta pela recolha de diferentes variáveis e informação. Cada instituição e investigador possui uma identidade, um conceito de ensino e aprendizagem e até uma visão sobre o que é ser professor diferente, em adição, os contextos e necessidades também são diferentes. Assim, na tentativa de dar resposta á sociedade atual o perfil do professor torna-se ainda mais complexo e dinâmico.

Segundo Rico (2010), “existe uma relação recíproca e multidirecional entre as transformações estruturais da sociedade, a instituição escolar e a (re)definição do perfil ou perfis de professor

do mundo contemporâneo” (p. 46). Estas transformações estruturais exigem da escola uma capacidade de se autorrecriar e recontextualizar e, do professor, uma busca insaciável pela melhoria. No fim, compreendemos que o perfil do docente é algo em constante mudança acompanhando uma sociedade também ela em constante mudança.

Não é fácil definir o perfil do docente, mas torna-se um pouco mais simples identificar as funções de um docente as quais nos podem orientar para as competências necessária para as executar e que dão origem ao perfil do docente. Segundo Gutierréz (2016), as funções de um docente universitário do século XXI são:

- A aquisição e desenvolvimento de competências docentes tais como desenho de novas estratégias, técnicas, metodologias, elaboração de projetos;
- Ser planificador, organizador, avaliador, observador, resolver problemas y tomar decisões;
- Ser um guia, líder, orientador, que promova condições para a aprendizagem, valores, atitudes positivas, cooperação e trabalho em equipa;
- Além de docente, ser investigador, que procure, proponha, descubra, inove;
- Nesta sociedade de informação se requiere que um docente seja atualizado nas novas tecnologias, de forma a orientar os estudantes no uso e aplicação das mesmas;
- Deverá estar numa constante renovação pedagógica, quer dizer que uma vez adquiridas certas competências, é necessário que se desenvolvam, se atualizem, o que significa que o docente deverá estar sempre em formação permanente;
- Ser indivíduos críticos, reflexivos, flexíveis, autónomos, responsáveis e de atitude sociável (p. 70).

Costa (2019) simplifica esta lista afirmando que, “as competências que os professores do século XXI devem dominar são: Científica, Pedagógico-didática, Afetiva/Emocional, Comunicacional e Ética/Deontológica” (p. 41). Numa educação por competências podemos também falar das competências profissionais do docente as quais se entende por “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los

problemas que la enseñanza les plantea” [conjunto de conhecimentos habilidades, atitudes e valores necessários para realizar uma docência de qualidade. Isto é, o que têm de saber e saber fazer os professores para abordar de forma satisfatória os problemas que o ensino lhes coloca] (Bozu & Herrera, 2009, p. 91). Para desenvolver estas competências é sempre necessária a reflexão, o compromisso com a aprendizagem do aluno, flexibilidade e constante aprendizagem do professor para que o mesmo possa dar resposta eficaz às difíceis exigências do ensino atual.

Existe um incontável número de diferentes listas de competências dos docentes, mas destacamos as seguintes dentro da comunidade espanhola:

Tabela 1 - As competências docentes

| AQU (2002): | ANECA (2004): |
|---|---|
| <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Âmbito de conhecimentos. • Âmbito profissional. • Âmbito académico. | <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos disciplinares (saber). • Competências profissionais (saber fazer). • Competências académicas. |
| <p>Transversais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Âmbito intelectual/cognitivo (raciocínio, sentido crítico). • Âmbito interpessoal (trabalho em grupo, equipa, liderança). • Âmbito de manuseamento e comunicação de informação. • Âmbito de gestão (competências pessoais: planificação, responsabilidade, etc.). • Âmbito dos valores éticos/profissionais (respeito pelo medio ambiente, confidencialidade...). | <p>Transversais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • INSTRUMENTALES: capacidade de análise e síntese: capacidade de organização e planificação, comunicação oral e escrita na língua nativa; conhecimento de uma língua estrangeira; conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo; capacidade de gestão da informação, resolução de problemas, tomada de decisões. • PESSOAIS: Trabalho em equipa, trabalho numa equipa de caracter interdisciplinar, habilidades em relações interpessoais, aceitação da diversidade e da multiculturalidade, raciocínio crítico, compromisso ético. • SISTEMICAS: aprendizagem autónoma, adaptação a novas situações, criatividade, liderança, conhecimento de outras culturas e costumes, iniciativa e espírito empreendedor, |

| | |
|--|---|
| | <p>motivação pela qualidade, sensibilidade face a temas meio ambientais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • OTRAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSÁIS (GENÉRICAS). |
|--|---|

Nota: Adaptado de *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (p. 24), por Cano, E., 2005, Graó.

O perfil do professor universitário no atual contexto de ensino superior europeu requer um conjunto de competências básicas como as seguintes:

- Conhecimentos aprofundados de uma determinada disciplina, conhecimentos disciplinares específicos e conhecimentos pedagógicos que permitam desempenhar ações formativas pertinentes dentro da sua área docente.
- Competências reflexivas y críticas sobre a sua prática docente e o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo da melhoria sistemática e contínua.
- Competências comunicativas.
- Competências de gestão que impliquem a gestão da sala de aula, do ensino, dos recursos e materiais em diversos ambientes e contextos de aprendizagem.
- Competências sociais como: liderança, cooperação, trabalho em equipa, escolha e implementação de diferentes formas de ensino segundo os estudantes e o ambiente, assim como o seu próprio desenvolvimento pessoal.
- Competências afetivas (motivações, atitudes, condutas) que permitam um ensino responsável e comprometido com o alcance dos objetivos formativos planeados (Valcárcel Cases, 2005).

Para além destas competências são necessárias uma série de competências didáticas. O professor universitário deve ser um especialista na sua disciplina académica e também ser capaz de guiar os seus alunos a esse mesmo conhecimento o que implica competências pedagógicas e didático-metodológicas. Segundo Valcárcel Cases (2005), as novas competências necessárias neste âmbito no ensino superior são:

- Conhecimento do processo de aprendizagem do aluno em contextos académicos e naturais.

- Planificação do ensino e da interação didática.
- Utilização de métodos e técnicas didáticas pertinentes.
- Gestão de interação didática e das relações com os alunos.
- Avaliação, controlo e regulação da própria docência e da aprendizagem.
- Gestão do seu próprio desenvolvimento profissional docente (p. 55-56)

É interessante ver que inúmeros autores salientam a reflexão e avaliação das práticas, assim como o conhecimento e adaptação às novas formas didáticas e tecnológicas como competências essenciais do perfil do professor atual. Alguns autores salientam ainda o conhecimento em psicologia educativa e a sua aplicação como características indispensáveis para dar resposta à diversidade e individualidade de cada aluno. Rodríguez (2014), afirma que:

revitalizar los conocimientos y aportes de la psicología educativa, en especial lo relacionado con los procesos y estilos de aprendizaje, con las dinámicas de la atención y la motivación, y con las estrategias para propiciar los procesos metacognitivos. Estos saberes de la psicología que fueron en otras décadas elementos claves dentro de la formación de los licenciados y magisteres educación, ahora parecen poco importantes, pero serán indispensables en las generaciones venideras. Cada día será más definitivo conocer en profundidad cómo se aprende, cómo se relacionan la motivación y el aprendizaje y cuál es el vínculo entre la atención y el logro académico. La psicología en estos y otros aspectos tiene una voz autorizada – con investigaciones y estudios consolidados– que es necesario recuperar para la enseñanza [revitalizar os conhecimentos e contributos da psicologia educativa, em especial os relacionados com os processos e estilos de aprendizagem, com as dinâmicas da atenção e motivação, e as estratégias para proporcionar os processos metacognitivos. Estes saberes da psicologia que foram em outras décadas elementos-chave dentro da formação dos licenciados e magistrados em educação, agora parecem pouco importantes, mas serão indispensáveis nas próximas gerações. Cada dia será mais definitivo conhecer em profundidade como se aprende, como se relaciona a motivação e a aprendizagem e qual é o vínculo entre a atenção e os resultados académicos. A psicologia nestes e outros aspetos tem voz de autoridade - com investigações e estudos consolidados – que é necessário recuperar para o ensino] (p.8-9).

Sánchez (2016) afirma que “aprender a ser un buen profesor supone descubrir los propios valores, auto teorías, pensamientos e identidades, así como adquirir las otras formas de

conocimiento necesarias para estimular el aprendizaje valioso y complejo que puede involucrar al estudiante como persona completa” [aprender a ser um bom professor supõe descobrir os próprios valores, auto teorias, pensamentos e identidades, assim como adquirir as outras formas necessárias de conhecimento para estimular a aprendizagem valiosa e complexa que pode envolver o estudante como pessoa completa] (p. 26). Existe uma necessidade do professor se conhecer a si mesmo, assim como conhecer o aluno podendo assim atuar de forma a potenciar uma aprendizagem mais completa.

Na Europa, apoiamos o direito a uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida inclusivas e de qualidade e assegurar a todos oportunidades para o desenvolvimento das competências essenciais, fazendo pleno uso do Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2018). Uma educação inclusiva e de qualidade é o reto utilizado durante os últimos anos, no entanto, “vivemos em tempo de transições. As transições ecológica e digital estão a transformar a forma como vivemos, trabalhamos e interagimos. (...) Estas transições tornam imperativas mudanças sem precedentes nos conjuntos de competências existentes para aproveitar todas as suas potencialidades” (Comissão Europeia, 2020, p.1). Assim, numa num momento pós pandémico somos chamados a acelerar a transição digital e a mudança de paradigma em matéria de competências, procurando reforçar a competitividade sustentável, garantindo a justiça social e reforçando a resiliência (Comissão Europeia, 2020).

As novas exigências da profissão docente são muitas e é praticamente impossível identificar um perfil docente ideal, no entanto, a busca por um processo de ensino e aprendizagem eficaz que capacite estudantes para a sua vida profissional futura deve ser o objetivo de qualquer docente. Com essa motivação em mente só nos resta dar os primeiros passos rumo a um perfil docente cada vez atual.

1.3. Desenvolvimento Profissional do Docente

Perante o mundo de hoje é necessário que exista melhoria constante e desenvolvimento profissional. Heideman (1990) afirma que “O desenvolvimento profissional dos professores vai

para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos” (apud Marcelo, 2009, p. 10).

Segundo a União Europeia (2019), o “Continuing professional development is an important way for teachers to maintain and improve their teaching skills, keep up with the most recent developments in the field of education and their own taught subjects, as well as keep up with the needs of students in rapidly changing societies” [desenvolvimento profissional contínuo é uma forma importante para que professores mantenham e melhorem as suas competências educativas, mantenham-se atualizados com os mais recentes desenvolvimentos na área da educação e das suas disciplinas de ensino, assim como acompanhar as necessidades dos alunos em sociedades de rápida mudança] (p.30).

Atualmente, “o modelo de ensino, baseado em transmissão e retransmissão de informações, com o objetivo de “construir” conhecimento pelo acúmulo destas informações, para formar um corpo de conhecimentos teóricos e, posteriormente, da aplicabilidade, quando do momento do estágio e do exercício da profissão, está em total desacordo com a dinâmica da estrutura contemporânea das profissões e da vida na sociedade atual” (Braga, 2016, p. 2). É por esse motivo que as universidades se encontram num grande momento de mudança. Procurando dar novamente a relevância ao aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Da qualidade de ensino depende a performance de qualquer sistema de ensino e o seu motor são os professores. No entanto, a profissão de docente sofre bastantes desafios na Europa. Falta de valorização da profissão, envelhecimento e falta de investimento no desenvolvimento profissional são sempre mencionados pela Comissão Europeia como dificuldades à melhoria dos sistemas de ensino (European Union, 2020). Sendo o desenvolvimento profissional tão importante para alcançar as mudanças e melhorias desejadas no ensino da atualidade, o tempo e esforço dedicados ao mesmo, tanto das instituições como dos professores individualmente, nunca será desperdiçado acabando até por ser uma mais-valia e um elemento diferenciador.

No nível universitário, o professor possui mais exigências que nos níveis de ensino anteriores dado que, tem de dominar dois tipos de conhecimento diferentes o saber fazer e o saber ensinar a fazer. A maioria dos professores universitários possui uma identidade profissional e domina conhecimento específico dentro da sua área, no entanto, reduzido é o seu conhecimento pedagógico. Este é um dos grandes desafios dentro do desenvolvimento profissional do ensino superior a articulação entre a competência técnica e o saber-fazer pedagógico (Silva et al., 2017).

Existem diversas outras competências que um professor deve possuir e que são habitualmente foco de aprendizagem no desenvolvimento profissional, tais como, adaptação às novas tecnologias, novas metodologias de ensino, ensino didático entre tantos outros. No entanto, fazer com que o académico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula, é um dos maiores desafios do docente no ensino superior. Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspeto metodológico, ou seja, o docente tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la que possibilite a aprendizagem (Debald, 2003, p. 2). Isto acontece porque, no ensino superior, o docente é especialista no saber fazer da sua área, mas nunca lhe foi pedido o saber ensinar. Assim, o professor terá sempre que ser capaz de reflexionar sobre as suas práticas e aprender mais sobre o seu aluno e a sua forma de aprender, com o objetivo de identificar novas linhas a percorrer no seu desenvolvimento profissional.

A área pedagógica é uma das áreas com mais horas de formação dentro das instituições de ensino superior, no entanto, a falta de conhecimento pedagógico e metodológico dos professores do ensino superior continuam a ser sempre salientado como um dos obstáculos à adaptação, deste nível de ensino, às novas exigências do ensino por competências tão almejado pela união europeia (United Nations, 2015).

Capítulo 2 – A dimensão pedagógica do ensino

2.1. A arte de ensinar

Segundo a União Europeia (2019), “Teaching is a complex task, which requires a broad set of competences, the ability to apply them in varying situations, and the readiness and opportunity to develop them continuously” [Ensinar é uma tarefa complexa, que requer um amplo conjunto de competências, a habilidade de as aplicar em situações variáveis, e a prontidão e oportunidade de as desenvolver de uma forma contínua] (p. 27). Para além das muitas competências que a arte de ensinar exige, o conceito de educação tem evoluído muito e com essa evolução têm surgido inúmeros paradigmas e formas de ver o que é o processo ensinar e aprender.

Entende-se paradigma como um modelo ou um padrão. Na educação são “sistemas de referência que enquadram e organizam corpos coerentes de teoria explicativa do fenómeno educativo, os quais terão pressupostos diversificados de natureza filosófica, antropológica, psicológica e sociológica” (Gaspar et al.,2015, p. 167). Ao longo do tempo os paradigmas da educação foram mudando sofrendo influência e acompanhando as novas descobertas e os pressupostos enunciados.

Gaspar et al. (2015), identificam 4 paradigmas “Intrapessoal”, “Cognitivo”, “Comportamental” e “Interpessoal”.

O Intrapessoal tem foco na aprendizagem própria, colocando o aluno como ator da sua aprendizagem e evidenciando a autoaprendizagem, a liberdade e identidade individual. O papel do professor é de facilitador do acesso ao conhecimento.

O Cognitivo foi muito influenciado pela psicologia dos anos 50 e possui foco nos processos cognitivos (memória, percepção, raciocínio) na forma como se pensa e se processa a informação, logo na aprendizagem. O professor é visto como o facilitador e criador das condições e ambiente certos para a aprendizagem.

O Comportamental tem o seu foco no comportamento. Acredita-se na lei do efeito, na existência constante de uma resposta a um estímulo. Os objetivos de aprendizagem e a avaliação são essenciais para verificar a mudança do comportamento. O professor tem um papel preponderante, controlando os estímulos, planejando as aprendizagens e avaliando.

O Interpessoal foi muito influenciado pela sociologia, possui foco no ser social, na aprendizagem através da cooperação dando grande relevância à comunicação e reflexão. O aluno é agente na sua aprendizagem e avaliação. O professor é um orientador/tutor fornecendo feedback e promovendo o desenvolvimento das capacidades do aluno. Existe assim, “menos foco no professor, baseadas em uma dinâmica de aprendizagem com ênfase no grupo, na rede de interações que pode ser estabelecida e na construção coletiva de saberes” (Santos, 2011, p. 313).

No ensino, não é possível identificar em ativo apenas um dos paradigmas. Embora possa existir predominância de algum deles devido ao contexto, ambiente e características do professor é sempre possível identificar uma interação e a presença de todos os paradigmas. Segundo Weber e Behrens (2010), “Estudar e, sobretudo, entender os paradigmas da ciência que já prevaleceram na educação, auxilia na compreensão de como está a prática pedagógica na atualidade e quais são os caminhos possíveis para um ensino de melhor qualidade” (p. 248). Atualmente num mundo de globalização, tecnologia e grande desenvolvimento de conhecimento é necessário pensar qual é o significado de educação para os dias de hoje. Bastable (2010) afirma que “o novo paradigma educacional tem como foco a aprendizagem do aprendiz e não do ensino do professor” (p. 36). Vê o estudante de uma forma holística e procura que a sua aprendizagem seja completa e focada em competências.

O termo competência tem vindo a ser definido de diferentes formas, Zabalza (2003) define competência como o “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” [conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade] (p. 70). No caso de Yániz Álvarez e Villardón Gallego (2006) definem competência como “el conjunto de conocimientos,

habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido” [o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para desempenhar uma dada ocupação e a capacidade de mobilizar e aplicar estes recursos a um entorno determinado, para produzir um resultado definido] (p.23).

Segundo a União europeia (2018), as competências são definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes, sendo que:

o conhecimento é constituído por factos e números, conceitos, ideias e teorias já existentes que facilitam a compreensão de um determinado setor do conhecimento ou disciplina; as competências definem-se como a aptidão e a capacidade de executar processos e de utilizar os conhecimentos existentes para a obtenção de resultados; as atitudes descrevem a disposição e a mentalidade para atuar ou reagir a ideias, pessoas ou situações. As competências essenciais são as competências de que todas as pessoas necessitam para a realização e desenvolvimento pessoais, para a empregabilidade e a inclusão social e para adotarem um estilo de vida sustentável, viverem uma vida bem-sucedida em sociedades pacíficas, levarem uma vida saudável e exercerem uma cidadania ativa. São desenvolvidas numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, desde a primeira infância e ao longo da vida (p.7)

Em 2015, o World Economic Forum apresentou-nos a realidade de que o mercado de trabalho do século XXI requer um conjunto de competências muito diferente daquelas que a Escola promovia no passado. Existe, hoje, a busca por uma aprendizagem mais completa em torno de cinco aprendizagens fundamentais que constituem os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Recentemente foi ainda adicionado o “aprender a aprender”, uma aprendizagem recentemente reconhecida como resposta às exigências atuais que nos levam à necessidade de educação ao longo da vida.

Passar de um ensino de transmissão de conhecimento a um ensino centrado no aluno e no seu processo de aprendizagem não é fácil, requer tempo e muita mudança por parte dos sistemas de ensino, das instituições e dos docentes. O grande objetivo é ter uma educação que se preocupa com a eficácia da aprendizagem e não apenas no ensino. Principalmente no ensino superior, tudo isto são mudanças necessárias quando caminhamos para a convergência num

Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e um Espaço Europeu de Investigação (EEI). As mudanças são dadas a nível de paradigma educativo, de estrutura (níveis, ECTS, novo desenho curricular modular e interdepartamental) e de conteúdo (revisão de objectivos de aprendizagem em termos de competências, mudança do conceito docente e culturas profissionais enraizadas, revisão de metodologias utilizadas, novos modelos de avaliação, entre outros) (Tejada, 2005).

Apesar de todas estas aspirações, vivemos um período de contradições. Se, por um lado, há consenso numa visão de carácter construtivista da aprendizagem, por outro lado, a realidade escolar e a organização dos sistemas educativos em concreto, falha em adequar a sua estrutura e dinâmicas a novas práticas. Cabe a cada instituição de educação e a cada docente executar a transformação necessária para dar respostas às necessidades atuais, mesmo com as dificuldades que ainda existem.

Um dos grandes problemas que o ensino superior está ainda a aprender a gerir são os resultados da globalização e massificação. Os estudos estão acessíveis à maioria da população e é cada vez mais fácil aceder à educação de outros países. Apesar dos benefícios evidentes destes fenómenos, os mesmos trazem consigo alguns efeitos difíceis de ultrapassar. Zalada (2007) afirma que um dos efeitos foi:

Llegada de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en cuanto a la capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos [...] también transformaciones del alumnado universitario han sido igualmente llamativas: incremento del número de mujeres (hasta llegar a superar netamente el de los hombres), diversificación de las edades (con mayor presencia de adultos que retoman su formación), aparición de sujetos que ya están trabajando y simultanean su profesión con el estudio (lo que condiciona su disponibilidad y los convierte en estudiantes a tiempo parcial). También esto ha obligado a repensar la estrategia formativa en las Universidades. [chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogéneos em relação à capacidade intelectual, preparação académica, motivação, expectativas, recursos económicos [...] também as transformações do aluno universitário têm sido igualmente chamativas: aumento do número de mulheres (até chegar a superar o número de homens), diversificação das idades (com maior presença de adultos que retomam a sua formação),

aparecimento de sujeitos que já estão a trabalhar e estudam em simultâneo (o que condiciona a sua disponibilidade e os converte em estudantes a tempo parcial). Também isto obrigou a repensar a estratégia formativa nas faculdades] (p. 28).

Convivemos com desafios enormes de diversidade tanto a nível de alunos como de competências e conhecimentos. Algo que ainda clama mais alto pela mudança e adaptação que são necessárias fazer no ensino. Para que a mudança aconteça é necessária uma forte presença de uma visão de supervisão pedagógica, definida por Gaspar et al. (2012) “como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (p. 30).

2.2. Estilos de ensino

Os estilos de ensino são uma variável caracterizadora dentro do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, a sua conceptualização não é algo fácil. Por esse motivo, encontramos muitos olhares diferentes sobre esta variável. As investigações sobre os estilos de ensino, tem sido o foco de muitos investigadores, e podem ser organizadas segundo dois desenvolvimentos teóricos diferentes: a psicologia e a pedagogia (Oviedo et al., 2010). Segundo a primeira os estilos de ensino não evidências dos estilos cognitivos,

Llegada de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en cuanto a la capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos [...] también transformaciones del alumnado universitario han sido igualmente llamativas: incremento del número de mujeres (hasta llegar a superar netamente el de los hombres), diversificación de las edades (con mayor presencia de adultos que retoman su formación), aparición de sujetos que ya están trabajando y simultanean su profesión con el estudio (lo que condiciona su disponibilidad y los convierte en estudiantes a tiempo parcial). También esto ha obligado a repensar la estrategia formativa en las Universidades [o estilo de ensino se adapta para referir-se ao estilo cognitivo, de aprendizagem e de pensamento do professor durante a sua atividade docente] (Li-Fang, 2004, apud Oviedo et al., 2010, p. 32).

Na segunda, a tradição pedagógica, os estilos de ensino não são fixos, buscam um ensino cada vez mais eficaz indo de encontro às necessidades de qualificação docente, e um ensino mais reflexivo e consciente (Oviedo et al., 2010).

Tomando como base a vertente Pedagógica, segundo Renes et al. (2013), “Cada docente tiene una manera peculiar, unas características propias y únicas de cómo organizar y hacer la enseñanza; por tanto, es posible elaborar significados que recojan esas diferentes formas de actuar o de realizar la enseñanza y establecer determinadas categorías con ellos” [Cada docente tem uma maneira peculiar, umas características próprias e únicas de como organizar e praticar o ensino; por isso é possível elaborar significados que recolham essas diferentes formas de atuar ou de realizar o ensino e estabelecer determinadas categorias com elas] (p. 6). Martínez-Geijo (2007) propôs um modelo de categorias de estilos de ensino juntamente com um método de avaliação dos mesmos, baseado no modelo de estilos de aprendizagem de Alonso et al. (1994). Ambos os modelos foram validados e utilizados por vários investigadores e são uma referência nesta área de estudo.

Martínez-Geijo (2007) descreve estilos de ensino como

Categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, que se fundamentan en actitudes personales, que le son inherentes, que han sido abstraídas de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje [categorias de comportamientos de ensino que o docente exhibe habitualmente em cada fase ou momento da sua atividade de ensino, que se fundamentam em atitudes pessoais, que lhe são inerentes, que foram retiradas da sua experiência académica e profissional, que não dependem dos contextos em que se mostram e que podem aumentar ou diminuir os desajustes entre o ensino e a aprendizagem] (p.89).

Renes et al. (2013) acrescenta que “Los comportamientos de enseñanza son resultado del cruce de los valores propios del docente con su significación de la enseñanza, así como del contexto socio-educativo-cultural donde desarrollan su docencia” [os comportamientos de ensino são resultado do cruzamento dos valores próprios do docente com o seu significado de ensino, assim como do contexto socio-educativo-cultural onde desenvolve a sua docência] (p.

6). É importante referir que nenhum autor toma a análise desta variável como fixa, os resultados apontam para uma tendência, as ações que mais vezes o docente escolhe utilizar e não as que sempre escolhe utilizar.

Renes et al. (2013), foram ousados e criaram as seguintes definições para as quatro categorias de estilos de ensino com referência ao estilo de aprendizagem:

Estilo de Ensino Aberto – Gostam de inovar, de novos métodos de ensino e formas de abordar os conteúdos. Promovem o trabalho em equipa, debate e outras atividades que façam da aula um espaço dinâmico. Mudam muitas vezes de métodos, não dão muita importância à forma, detalhes ou ordem. Procuram estar sempre atualizados, são espontâneos e originais valorizando a ajuda entre pares. São ativos, criativos, improvisadores, inovadores, flexíveis e espontâneos (Renes et al., 2013).

Estilo de Ensino Formal - A planificação é muito importante, não dão muito espaço à improvisação e não saem das linhas do programa. O seu ensino é detalhado e muito explicativo. Valorizam nos alunos a reflexão, a análise e dão preferência ao trabalho individual ao de grupo. Explicam sempre os critérios de avaliação e dão tempo para que as tarefas sejam bem executadas. Normalmente, tem dificuldade em trabalhar com outros docentes. São responsáveis, reflexivos, cuidadosos, tranquilos e com muita paciência (Renes et al., 2013).

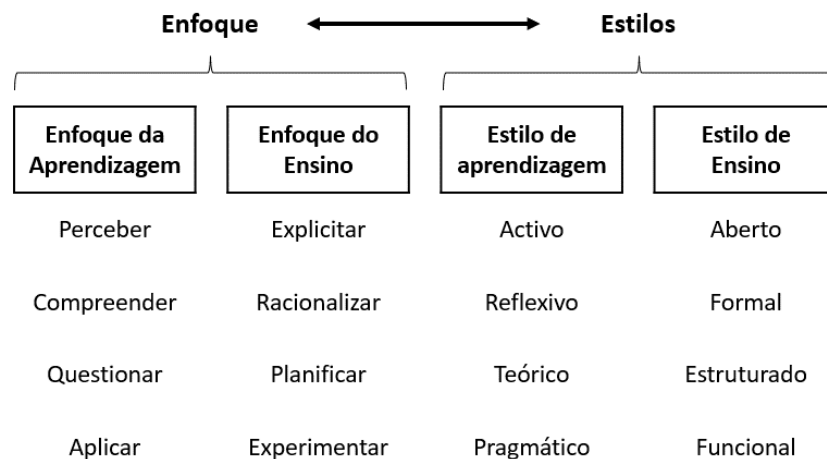
Estilo de Ensino Estruturado – A planificação e sistematização fazem do seu ensino muito articulado, mas pouco flexível. As atividades são normalmente complexas, focadas em demonstrações e relações entre conceitos. Possuem um grande foco no processo e na razão. Utilizam o trabalho em grupo, mas procuram que os grupos sejam homogêneos para que não afete a avaliação. Trabalhando com outros docentes são muito críticos e em constante avaliação de si mesmos e dos demais. São objetivos, lógicos, perfeccionistas e sistemáticos (Renes et al., 2013).

Estilo de Ensino Funcional – São muito focados na funcionalidade e viabilidade procurando a parte prática dos conteúdos. No seu ensino incluem sempre exemplos práticos e problemas reais, dando-lhes mais tempo do que em exposições teóricas. Preferem o trabalho em grupo

sendo muito específicos em relação às instruções das atividades. Valorizam o resultado mais do que o processo e procuram sempre respostas breves, diretas e precisas. Utilizam o trabalho em pares desde que seja algo útil e que não se desperdice muito tempo com teoria. São práticos, realistas, concretos e com tendência a esforçar-se (Renes et al., 2013).

De forma a sintetizar o marco teórico apresentado até ao momento Renes e Martínez-Geijo (2016) propõem o seguinte quadro:

Figure 1 - Relação entre enfoques e estilos de ensino



Nota: Retirado de “Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje” (p. 241), por Renes, P., & Martínez Geijo, P., 2016, Revista De Estilos De Aprendizaje, 9(18).

Este modelo não vê nenhum estilo como superior aos demais, mas que todos eles podem ser úteis dependendo do contexto, momento e principalmente os alunos. O objetivo é que todos os estilos sejam desenvolvidos em graus equilibrados de forma que o docente esteja mais capacitado a adaptar o seu ensino a necessidades institucionais e principalmente, às diferentes necessidades e estilos dos alunos. Segundo Renes et al. (2013) “cuando un centro se re-plantea la “atención a la diversidad desde los principios universales de una educación para todos”, con seguridad, los Estilos se ponen encima de la mesa como uno de los factores más importantes que influyen en el ajuste de los procesos de E-A para cada alumno y en la relación entre docente-discente” [quando um centro se repensa a “atenção à diversidade desde os princípios universais de uma educação para todos”, com certeza, os Estilos se põem encima da mesa

como um dos fatores mais importantes que influem no ajuste dos processos de ensinar e aprender para cada aluno e na relação entre docente e discente] (p. 12).

A análise do estilo de ensino tem sido cada vez mais utilizada por instituições de ensino como forma de dar resposta a diversidade e novas exigências de aprendizagem. O objetivo é levar à reflexão, ao desenvolvimento profissional docente e a novas práticas de forma que o ensino possa ser o mais eficiente possível, sempre com o foco na aprendizagem de cada aluno mais do que na simples exposição de conhecimento.

PARTE II – Metodologia

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. Desenho de Investigação

3.1.1. Problema

A prática docente é um processo bastante complexo, composto e influenciado pelos mais variados aspetos, os quais possuem as mais diferentes relações entre si. É sempre pertinente a reflexão sobre o perfil do docente e das suas práticas, afinal cada docente é único apesar do propósito de ensino que os une. Pessoalmente, este é um tema de interesse. Tornei-me docente em situação de ajuda humanitária há cerca de três anos, por se tratar de um contexto político de grande necessidade as exigências a nível de escolaridade dos docentes é praticamente inexistente, o que significa que me tornei professora sem nenhuma formação pedagógica ou educativa de base. No entanto, vivenciei que a falta de formação na área não significa incapacidade de desempenho da função de ensino. O número de docentes nestas mesmas circunstâncias é bastante elevado especialmente quando falamos do ensino superior. Algumas questões sempre se mantiveram presentes, tais como: Se não é a formação que define um professor, então o que é? Como posso saber quais as práticas metodológicas e visão pedagógica de um docente e os motivos que o levaram a ser o profissional que é? Desta forma, surgiu o grande interesse na definição do perfil do professor e do estilo de ensino do docente aprofundando os seus motivos e os efeitos dos mesmos.

No ensino superior encontramos um maior foco no domínio do conhecimento do que na capacidade de formação. Em Espanha, local escolhido para o presente estudo, por motivos de localização do investigador durante o período de mestrado, esta também é a realidade. Segundo Tejedor e Jornet (2008) “tradicionalmente, la universidad prepara a sus profesores para la función científico-investigadora y descuida la formación para el desarrollo docente” [tradicionalmente, a universidade prepara os seus professores para a função científico-investigadora e descuida a formação para o desenvolvimento docente] (p. 21). O que significa que os docentes para além da ausência de formação prévia para a docência, normalmente também não recebem formação nesse sentido durante o desempenho dessas funções. Assim,

muitos dos docentes neste nível de ensino, são profissionais de excelência nas mais diferentes áreas sem formação prévia na área do ensino, ficando em falta o caráter formal da docência e suas peculiaridades.

Para além disso, segundo Torres-Gordillo et al. (2020) a “Higher education has changed in recent decades. Since the implementation of the Bologna Process and the European Higher Education Area (EHEA), universities have become more focused on teaching by competencies and less on the transmission of scientific knowledge as stand-alone content” [Educação Superior tem mudado nas últimas décadas. Desde a implementação do processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), as universidades têm se focado mais em educar por competências e menos na transmissão de conhecimento científico como conteúdo único] (p. 1). O conceito atual de formação ultrapassa o domínio das disciplinas científicas ou académicas. Este novo foco implica um maior conhecimento dos docentes a nível do ensino e aprendizagem, o qual, é agora uma prioridade para muitas instituições.

Foi escolhido para este estudo a Faculdade Adventista de Teologia de Sagunto (FAT) localizada em Valência, Espanha. Trata-se de uma faculdade de pequena dimensão o que torna fácil o estudo da população total de docentes. A instituição tem o seu início em 1943, sem carácter oficial, como forma de instruir ministros de culto da Igreja Adventista do Sétimo do Dia no conhecimento teológico e torna-se reconhecida pelo Estado Espanhol no ano de 2011. Este novo estatuto, levou a instituição a iniciar um processo de adaptação às exigências nacionais e europeias do ensino. O foco deixa de ser exclusivamente na formação teológica passando a incluir o desenvolvimento de programas formativos adaptados às novas necessidades atuais (*Facultad Adventista de Teología*, 2020). Estes são os motivos pelos quais a direção da escola sofreu grandes alterações nos últimos anos, incluindo a mudança de reitor no ano letivo de 2020/2021.

O número de estudos de investigação pedagógica em áreas como a teologia são reduzidíssimos, ainda mais quando nos focamos numa instituição não católica que é a religião

predominante em Espanha e Portugal. Este dato torna o estudo deste caso ainda mais interessante de um ponto de vista investigativo.

Para que a faculdade possa melhorar as suas debilidades a nível pedagógico, desenvolver profissionalmente os seus docentes e estar adaptada às necessidades atuais de ensino foi identificado pelo atual reitor a necessidade de conhecer melhor os docentes e as suas práticas para a compreensão da identidade institucional e identificação de possíveis necessidades de formação. Nenhum estudo sobre perfil do docente ou estilo do ensino foi antes realizado o que torna a informação muito pertinente para a organização. A instituição é ainda um caso particular de multidiversidade no seu corpo discente, o qual é constituído por alunos de diversas nacionalidades, idades, backgrounds profissionais e bases educativas. Esta particularidade foi referida como um grande desafio para os docentes da instituição. Sendo o estudo dos perfis de ensino tão relevante para reflexão docente, melhoria instrucional e a oferta de um ensino sensível á diversidade e, sendo uma área de estudo em crescimento dentro de Espanha foi feita a oferta de um estudo nessa direção. A instituição reconheceu grande valor no estudo proposto e deixou as portas abertas à investigação externa do tema.

Para o investigador todos estes foram grandes motivadores para a escolha do tema e da instituição, no entanto, o grande catalisador foi a preocupação em continuar a melhorar a organização que tem representado nos últimos anos em trabalho comunitário e continuará a representar após o término do presente mestrado, a Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD). A IASD é uma organização religiosa mundial com inúmeras instituições sem fins lucrativos de educação, saúde e ambientais. Após ter trabalhado como professora por 2 anos em dois países em desenvolvimento, o Palau e o Egipto, a investigadora encontrasse numa pausa por motivos familiares o que a levaram a uma localização provisória na cidade de Valência em Espanha. Dentro desta localização geográfica e dentro da IASD a FAT é umas das instituições mais próximas. Além da conveniência geográfica, esta faculdade demonstrou muito interesse e disponibilidade para este estudo compartilhando o mesmo desejo que a investigadora em continuar a melhorar a organização e cada uma das instituições que a representam.

Segundo Tejedor e Jornet (2008) “para que cualquier actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes, debe atender a distintos aspectos, entre los que destacan: Clarificación del perfil del docente que se desea conformar” [para que qualquer atividade de formação permanente facilite o desenvolvimento profissional dos docentes, deve responder a diferentes aspetos, dos quais destacam [como primeiro]: classificação do perfil do docente que se deseja ajustar] (p. 23). O primeiro passo para o desenvolvimento profissional que a instituição procura, torna-se assim, identificar o perfil dos docentes e as suas práticas.

O estilo de ensino é um tema de grande interesse na comunidade de investigação educativa por se tratar de uma variável essencial de caracterizadora do docente, no entanto, cada docente tem características únicas e peculiares de como organizar e fazer o processo de ensino e aprendizagem o que torna esta identificação bastante difícil. Martínez (2007) define estilos de ensino como

Categorías de preferencias y comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, en que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional y en que tienen como referente los Estilos de Aprendizaje [Categorias de preferências e comportamentos de ensino que o docente exhibe habitualmente em cada fase ou momento da atividade de ensino que se fundamentam em atitudes pessoais que lhe são inerentes, em que foram retirados a sua experiência académica e profissional e que tem como referência os estilos de aprendizagem] (apud Renes et al., 2013, p. 7).

O estilo de ensino é o comportamento de ensino de preferência e mais natural no docente, se o mesmo não fosse influenciado pelo contexto e formação prévia. Segundo este modelo, todo o docente possui um estilo de ensino que lhe é mais confortável e familiar para o qual terá sempre tendência e, esta tendência pode ser reduzida através de formação e será tanto maior quanto menor o grau de conhecimento na área da docência.

O professor é o maior agente no seu próprio desenvolvimento profissional e, a reflexão a sua grande ferramenta nesse processo. A reflexão “permite ao professor conhecer-se melhor e descobrir que tipo de professor é, e ajuda-o a perceber que tipo de professor pretende ser”

(Rodrigues, 2012, p. 16). Compreendemos que a reflexão é importante para ajudar o professor na sua formação e desenvolvimento profissional e que uma das peças mais importantes para que a mesma ocorra é a descoberta do perfil docente próprio. Este estudo propõe-se a ajudar os docentes neste processo de reflexão e conhecimento próprio.

Referente ao estudo de estilo de ensino dos professores, Carvajal et al. (2007) afirmam que “permitirá identificar claramente cuáles son sus debilidades y a partir de este reconocimiento diseñar programas de intervención orientados a potenciar dichos estilos de acuerdo con las circunstancias, contextos y situaciones de aprendizaje” [permitirá identificar claramente quais são as debilidades e a partir deste reconhecimento desenhar programas de intervenção orientados a potenciar os referentes estilos de acordo com as circunstâncias, contextos e situações de aprendizagem) (p. 325). Assim, este estudo propõe-se a fornecer informação caracterizadora da população docente da FAT como um todo, de forma que possa servir de apoio a futuras tomadas de decisão formativa da instituição e de cada individuo.

3.1.2. Objetivo Geral

Este estudo pretende caracterizar os professores, dando resposta à questão: “Qual o perfil de ensino dos docentes da Faculdade Adventista de Teologia de Sagunto (FAT)?”

Desta forma, este trabalho trata-se de um estudo que procura analisar os estilos de ensino dos professores participantes, tomando o seu diagnóstico como ponto de partida, e explorando possíveis variáveis e motivos que podem ter influência nos seus perfis estilísticos de ensino e em que se evidencia cada perfil, ou seja, quais as práticas docentes.

Segundo MacMillan e Schumaker (1997) os critérios a considerar na avaliação dos problemas de investigação são: “exequibilidade”, “relevância”, “clareza”, “incluir pistas para o tipo de investigação”, “fazer referência à população” e “fazer referência explícita às variáveis” (apud Coutinho, 2014, p. 65). O problema deste estudo responde a estes critérios já que, é concretizável através da recolha e análise de dados, é um tema de relevância teórica e prática, descreve claramente a intenção da pesquisa, dá pistas do tipo de pesquisa que será realizado, refere a população em estudo e refere ainda, as variáveis em causa de uma forma moderada.

3.1.3. Objetivos Específicos

Após a identificação do problema, procedemos a uma análise mais detalhada do mesmo procurando definir os objetivos de investigação e quais as questões de investigação com eles relacionados.

Desta forma, definimos os seguintes objetivos de investigação:

Objetivo 1 – Identificar o perfil docente desejado na FAT.

Objetivo 2 – Diagnosticar o estilo de ensino dos professores da FAT.

Objetivo 3 – Descrever o estilo de ensino dos professores da FAT, segundo as variáveis: idade, sexo, nacionalidade, anos de experiência docente, nível e tipo de formação académica, outros tipos de formação e paradigma de ensino demonstrado.

Objetivo 4 – Descobrir as práticas e os motivos para a proeminência de certo estilo de ensino nos docentes da FAT, através dos significados que transmitem sobre aprendizagem e ensino, papel do professor e do aluno, e educação de qualidade.

3.1.4. Questões de Pesquisa

A cada um destes objetivos corresponde as seguintes questões de pesquisa:

Questão 1 – Qual o perfil docente desejado na FAT?

Questão 2 – Qual o estilo de ensino dos docentes da FAT?

Questão 3 – Qual a relação entre o estilo de ensino obtido e as variáveis idade, sexo, nacionalidade, anos de experiência docente, nível e tipo de formação académica, outros tipos de formação e paradigma de ensino demonstrado?

Questão 4 – Que motivos levaram ao estilo de ensino evidenciado e que práticas docentes são demonstradas?

3.1.5. Delimitações e Limitações do Estudo

Este estudo possui limites bem definidos. Em termos de população referimos a totalidade dos docentes da FAT. Relativamente aos limites de investigação, em termos de recolha de dados pretende-se aprofundar conhecimentos sobre o perfil de ensino dos docentes. Tratando-se de um estudo com um cariz exploratório os limites de conceito de perfil de ensino foram alargados ao longo da pesquisa, este conceito engloba atributos, preferências e comportamentos dos indivíduos o que torna os seus limites bastante permeáveis à situação em estudo.

Uma das limitações deste estudo é a sua especificidade e dimensão populacional já que os resultados obtidos serão apenas aplicáveis a este caso e não poderão ser estendidos a outras situações. A relevância do estudo a terceiros alheios à instituição encontra-se, assim, no seu processo e metodologia mais do que nos resultados obtidos.

Outra das limitações desta investigação é em termos dos pressupostos teóricos relativos a estilo e perfil e as diferenças entre eles. A linha teórica entre estes conceitos é ténue o que tornou difícil a sua distinção e definição. É possível utilizar as mais diversas e diferentes variáveis para a caracterização destes conceitos o que implicou um trabalho acrescido de reflexão sobre a relevância das variáveis em estudo.

É possível também identificar um certo prejuízo sobre o conceito de estilo de ensino e aprendizagem, já que muitos docentes o identificam como mais um meio taxativo de avaliação. Segundo Gallego et al. (2022),

La comprensión semántica del concepto de Estilo de Aprendizaje no cuenta con un enfoque unánime entre los autores. Tal vez esta complejidad y multiplicidad de definiciones y las distintas taxonomías y herramientas de diagnóstico disponibles, haya sido una de las causas por las que esta metodología no haya llegado a difundirse plenamente, hasta ahora, entre los profesionales de la enseñanza [a compreensão semântica do conceito de Estilo de aprendizagem não conta com um foco unanime entre os autores. Talvez a complexidade e multiplicidade de definições e as distintas taxonomias e ferramentas de diagnóstico disponíveis, tenham sido uma das causas pelas quais esta

metodologia não tenha chegado a difundir-se plenamente, até agora, entre os profissionais de ensino] (p.2).

Por último, não é de todo do interesse desta investigação delinear limites estanques para o conceito de estilo de ensino ou perfil do docente visto serem conceitos em contante mudança muito suscetíveis aos contextos, situações e tempo. Assim, a pesquisa necessitou uma fase exploratória fluída do estudo dos perfis de ensino dos docentes de forma a obter um desenho que represente a profundidade, individualidade e complexidade de cada um.

3.1.6. Relevância do Estudo

Segundo Martínez et al. (2019), “en los últimos años, en el ámbito universitario, los estilos de enseñanza están adquiriendo un progresivo protagonismo como una variable que es preciso tener en cuenta en los cambios metodológicos que están arraigando en su professorado” [nos últimos anos, no âmbito universitário, os estilos de ensino estão a adquirir um progressivo protagonismo como uma variável que é preciso ter em conta nas mudanças metodológicas que estão enraizadas nos professores] (p. 31). Está, ainda hoje, muito enraizado o ensino tradicional onde o professor é o protagonista e os alunos recetores passivos de informação, algo que é ainda mais comum no ensino superior. O diagnostico do estilo de ensino é um motivador de reflexão de práticas para cada docente individualmente e para a escola no seu todo.

A escola deve contribuir eficazmente para o desenvolvimento da criatividade, individualidade de ensino, capacidade reflexiva e de questionamento, assim como o aprender a aprender e aprender a pensar (González-Peiteado & Pino-Justeuned, 2016). Cada docente é único e possui suas próprias particularidades de ensino, a diferença acontece quando existe a oportunidade de partilha e enriquecimento para todo o corpo docente o qual deve ser incentivada. A aprendizagem continua e o diversificar das metodologias pedagógicas devem existir de forma que a escola esteja mais preparada para a adaptação às necessidades presentes e futuras do ensino, assim como às necessidades individuais de cada aluno.

A reflexão é um caminho para ajudar os professores a questionarem-se sobre a sua prática, de forma a resolverem os problemas que surgem no processo de ensino e aprendizagem, e a permanecerem num constante processo de auto melhoramento. A escola necessita de uma mudança paradigmática que só pode acontecer se a própria instituição assumir uma postura reflexiva. Segundo Alarcão (2001), é “preciso refletir sobre a vida que lá se vive, numa atitude de diálogo com os problemas e frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros” (p. 15). Este estudo procura ajudar a escola a refletir sobre “a vida que lá se vive”, a conhecer melhor os seus docentes e as suas práticas presentes, procurando que este possa iniciar o diálogo entre os diferentes agentes educativos e, possivelmente, dar um primeiro passo para o desenvolvimento profissional do corpo docente.

No diagnóstico de estilos de ensino, “Es evidente que si queremos atribuir a un determinado docente, unos determinados Estilos de Enseñanza, tendremos que asegurarnos que los comportamientos y preferencias que evidencie de los que hemos categorizado, son los que más frecuentemente realiza y que han perdurado en su trayectoria profesional, independiente de los contextos” [é evidente que se queremos atribuir a um determinado docente, uns determinados estilos de ensino, temos que assegurar que os comportamentos e preferências que evidencia dos que categorizamos, são os que mais frequentemente realiza e que permaneceram em sua trajetória profissional, independentemente dos contextos] (Renes et al., 2013, p. 7). Por este motivo este estudo se propõe não só ao diagnóstico de estilos de ensino, como também à sua relação com diferentes variáveis do perfil docente e ao aprofundamento da caracterização de cada um dos estilos de ensino na prática dos docentes. Procuramos que o diagnóstico seja o mais próximo possível da realidade docente de forma que, este possa ser uma ferramenta de melhoria na instituição.

Ao conhecer o seu estilo de ensino, o professor e a instituição será capaz de identificar as suas potencialidades e necessidades, podendo adaptar-se com mais facilidade à diversidade dos alunos, assim como à diversidade de tarefas que deve assumir na docência, num mundo em constante mudança e melhoria.

O desenvolvimento profissional, a identidade profissional e a identidade institucional são processos em constante mutação que necessitam de ferramentas que ajudem o seu desenvolvimento. Este estudo permitirá e motivará a diversificação das práticas diárias e é um primeiro passo para a aproximação às necessidades e diversidade dos alunos. Conhecemos o lado do professor falta ainda compreender e estudar o lado do estudante, este estudo está diretamente relacionado com os estilos de aprendizagem de Honey, Alonso e Gallego o que, facilitará um futuro estudo dessa variável na população estudantil. A relação estilo de ensino/estilo de aprendizagem poderá ajudar a instituição a estar mais pronta à diversidade dos estudantes e a dar uma resposta mais personalizada de ensino.

Renes et al. (2013) afirmam que “cuando un centro se re-plantea la “atención a la diversidad desde los principios universales de una educación para todos”, con seguridad, los Estilos se ponen encima de la mesa como uno de los factores más importantes que influyen en el ajuste de los procesos de E-A para cada alumno y en la relación entre docente-discente” [quando um centro [educativo] reposiciona a atenção na diversidade desde os princípios universais de uma educação para todos, com segurança, os estilos [de ensino] se colocam em cima da mesa como um dos fatores mais importantes que influenciam o ajuste dos processos de ensino e aprendizagem para cada aluno e na relação docente-discente] (p. 12).

Esta investigação pretende ainda criar e verificar uma metodologia de estudo do perfil de ensino docente que poderá ser utilizada e aplicável a outras instituições por outros investigadores, os quais poderão aprender tanto com as boas práticas como as dificuldades encontradas durante todo o processo.

3.1.7. Definições dos conceitos principais do estudo

Atualmente, diversos fatores como a complexidade social, diversidade cultural, globalização, preocupação com a heterogeneidade do ensino e aprendizagem e ainda os desenvolvimentos tecnológicos, requerem uma necessidade de reflexão e análise por parte de cada instituição educativa e cada educador em particular (Matínez, 2019).

Perante esta realidade, nas palavras de Giustiniani e Carbajal (2008),

El desafío de las universidades consiste en reinventarse, por iniciativa propia, y reafirmar más que nunca su carácter de centro de estudio y creación de conocimiento, que permita a todo aquel que muestre deseo de seguir estudiando, alcanzar los mejores niveles de formación técnica y capacidad científica, formando ciudadanos comprometidos [O desafio para as universidades consiste em reinventar-se, por sua própria iniciativa, e reafirmar mais do que nunca o seu carácter de centro de estudo e de criação de saber, que permitam a todo aquele que manifeste vontade de continuar a estudar, alcançar os melhores níveis de capacidade técnica e científica, ao formar cidadãos comprometidos] (p. 41).

Providenciar um ensino de excelência que contribua para o desenvolvimento holístico dos seus alunos é o objetivo de todas as instituições de educação, e no ensino superior essa vontade é evidente e cada vez mais o foco principal. No processo de melhoria do ensino, o Professor desempenha um papel muito relevante, sendo por muitos visto como o principal agente desta mudança. É, então, impossível falar de melhoria educativa sem envolver os docentes.

É também evidente que cada docente possui características únicas que os distinguem dos demais, o agrupamento destas características constitui o perfil docente. O perfil docente tem vindo a ser objeto de estudo de muitas investigações e muitas são as instituições que recolhem informação periódica de forma a conhecerem o perfil dos seus professores. Apesar de ser uma temática bastante estudada as variáveis escolhidas para definir o perfil do docente variam bastante consoante o contexto e necessidades educativas. Uma das áreas que tem vindo a ser incluídas neste perfil são as visões sobre o processo de ensino e aprendizagem e formas de fazer do docente, que resultarão em diferentes formatos de ensino em situação de aula. É verdade que a forma de ensino é influenciada pelas experiências prévias, formação académica e profissional e até o contexto institucional, no entanto, também é verdade que cada professor terá uma forma de ensino preferencial influenciada por gostos e características pessoais à qual recorrerá mais naturalmente.

Nos últimos anos, esta variável tem sido cada vez mais objeto de estudo de diferentes investigadores e múltiplos modelos foram desenvolvidos na tentativa de categorizar os diferentes estilos de ensino. Os estilos de ensino são uma variável em constante movimento pois acompanha o desenvolvimento profissional do docente, no entanto a reflexão sobre o

mesmo é também ela essencial para que esse desenvolvimento seja contínuo. Segundo Renes et al. (2013) “enseñar supone, cada vez más, una acción y una reflexión sistemática de su significado, por la cual en cada momento se evalúa la forma de “saber hacer” [ensinar pressupõe, cada vez mais, uma ação e uma reflexão sistemática do seu significado, por esse motivo em cada momento se deve avaliar a forma de “saber fazer”] (p. 5).

O desenvolvimento profissional é um processo complexo que envolve mudanças, mudanças essas que podemos agrupar em dois tipos, mudanças atitudinais e mudanças a nível de prática docente (Tejedor & Jornet, 2008). A classificação do perfil do docente é um primeiro passo que pode levar a um maior compromisso individual e coletivo, à reflexão sobre as práticas, melhor relação entre os referenciais teóricos e práticos e, resultar, finalmente, em mudanças de práticas através de processos formativos.

A escola não deve ser apenas a soma de indivíduos isolados, mas sim uma construção social onde cada professor contribui com os seus interesses, habilidades, projetos e conhecimentos (Fierro, et al., 1999). Seguindo a perspectiva de que cada docente compreende, investiga e toma decisões sobre a sua atividade, Tejedor e Jornet (2008) afirmam que “la estrategia más adecuada es promocionar, favorecer, estimular, apoyar y difundir las iniciativas particulares surgidas de los propios profesores, de grupos de trabajo y de los departamentos” [a estratégia mais adequada é proporcionar, favorecer, estimular, apoiar e difundir as iniciativas particulares surgidas dos próprios professores, de grupos de trabalho e dos departamentos] (p. 23). Desta forma, a reflexão sobre o estilo de ensino pode ser um motivador para a melhoria autónoma de cada docente ou até mesmo um catalisador de novas iniciativas por parte do corpo docente. Independentemente da reação dos docentes, o conhecimento do perfil de ensino dos docentes da FAT levará a um conhecimento mais profundo da identidade da instituição e ajudará na tomada de decisões futuras a nível formativo, metodológico e curricular.

Desta forma, propomos como nome para este estudo de caracterização do perfil dos docentes com um foco no perfil do ensino, o seguinte:

Perfil de Ensino: Ponto de partida para o Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior

3.2. Metodologia de Investigação

Pelas características do estudo previamente apresentados podemos compreender que o enfoque misto é o que melhor responde à sua natureza. Este estudo misto combina um desenho quantitativo descritivo/comparativo com um qualitativo de carácter fenomenológico. Cada um destes tipos de abordagens levam, não só à utilização de um paradigma de base oposto, mas recorrem a instrumentos de investigação diferentes. No entanto, o estudo misto é muito mais que a uma dicotomia de abordagens é a integração completa das duas, de forma que o estudo seja mais forte do que a pesquisa qualitativa ou quantitativa individualmente (Creswell, 2010).

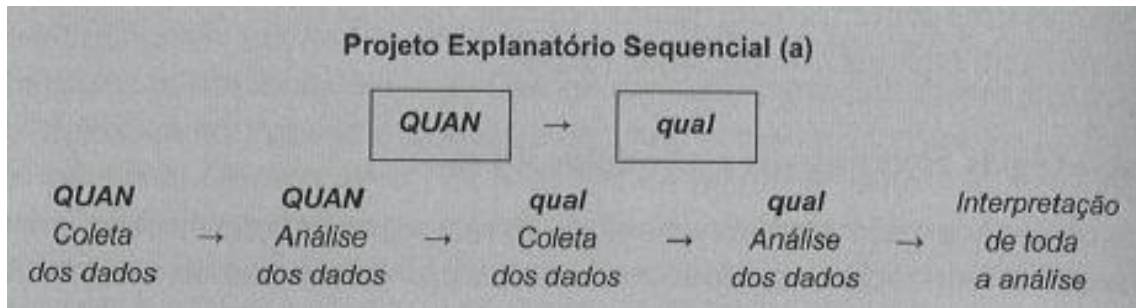
Patton (1990) afirma que “uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. Tal significa, (...) utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas” (apud Carmo & Ferreira, 2008, p. 201).

Os estudos mistos têm como principal propósito ampliar o conhecimento para melhor entender, explicar ou contruir. Carmo e Ferreira (2008) afirmam que “A lógica da triangulação [de metodologias] é que cada método revela diferentes aspetos da realidade empírica e conseqüentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade” (p. 202). Assim, utilizando a integração da abordagem quantitativa e qualitativa é possível obter diferentes aspetos da mesma realidade aprofundando o entendimento sobre a mesma.

O interesse pela pesquisa de métodos mistos tem vindo a aumentar, no entanto é importante referir que os mesmos requerem do investigador um esforço superior devido à extensa recolha de dados, o tempo requerido para a recolha e análise dos mesmos, assim como, a necessidade de conhecimentos mais alargados, tanto de métodos qualitativos e quantitativos.

Neste estudo optamos pela utilização de uma estratégia exploratória sequencial com uma inclinação quantitativa. Esta estratégia possui duas fases de recolha de dados, a primeira destina-se à recolha e análise de dados quantitativos e a segunda é qualitativa e desenvolvida sobre os resultados quantitativos iniciais (Creswell, 2010).

Figure 2 - Projeto Exploratório Sequencial



Nota: Retirado de Projecto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto (p. 246), por Creswell, J. W., 2010, Artmed Editora.

Estas duas fases ocorrem separadamente e em momentos diferentes, no entanto, estão interligadas. Segundo Creswell (2010), o projeto exploratório sequencial “é tipicamente utilizado para explicar e interpretar os resultados quantitativos por meio da coleta e da análise de acompanhamento dos dados qualitativos” (p. 248). Desta forma é possível examinar mais detalhadamente os resultados obtidos na primeira fase.

O principal ponto fraco desta estratégia é a extensão de tempo envolvida na coleta de dados, visto que a recolha é sequencial, ou seja, é necessária a informação da primeira fase para se iniciar a fase seguinte. Para colmatar este ponto, é necessário um maior foco na organização de tempo e planificação por parte do investigador.

Especificamente neste estudo foi recolhida a informação qualitativa através de um questionário sobre estilos de ensino e, após a sua análise foram identificados professores que são representantes dos 4 tipos de ensino em estudo, de forma a aprofundar as implicações do estilo na definição de ensino e aprendizagem, preferências metodológicas, assim como, os motivos para a maior evidência do mesmo.

3.2.1. Design Metodológico

Como já referido este estudo adota um planeamento misto e combina um desenho quantitativo descritivo-comparativo com outro qualitativo de carácter fenomenológico. Numa primeira fase, utiliza-se uma metodologia quantitativa não experimental, em que o investigador procura conhecer variáveis independentes e estabelecer um desenho relacional entre elas. De seguida, numa segunda fase, qualitativa, procura-se descobrir e aprofundar os significados transmitidos previamente pelos professores. Assim, de forma exploratória e descritiva procurou-se compreender o “caso” em estudo, descrevendo da melhor forma possível o perfil de ensino dos docentes da FAT.

No seguimento das questões e objetivos de investigação já estabelecidos segue-se o seguinte design metodológico:

Tabela 2 - Design Metodológico

| Questões e Objetivos de investigação | Variáveis | Instrumentos de Recolha de Dados | Tipo de perguntas | Participantes /Fontes |
|--------------------------------------|--|----------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Q1/O1 | 1. Identidade institucional; 2. Visão sobre ensino e aprendizagem; 3. Perfil do docente | Entrevista | Abertas | Reitor |
| Q2/O2 | 1. Estilo de Ensino | Questionário – Secção 3 | Fechadas | População completa |
| Q3/O3 | 1. Idade; 2. Género; 3. Nacionalidade; 4. Anos de experiência docente; 5. Nível de formação; 6. Tipo de formação académica; 7. Outras formações. | Questionário – Secção 1 | Fechadas | |
| Q4/O4 | 1. Preferências de aprendizagem; | Questionário – Secção 2 | Abertas | População completa |

| | | | | |
|--|--|------------|--|---|
| | 2. Visão sobre aprendizagem e ensino; 3. Papel do professor; 4. Papel do aluno; 5. Paradigma de ensino 6. Perceção sobre práticas pessoais | Entrevista | | Um representante de cada estilo de ensino |
|--|--|------------|--|---|

3.2.2. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Para a aplicação deste design metodológico foram utilizadas as seguintes etapas e procedimentos:

1. Revisão de literatura – Esta etapa foi constante ao longo da planificação. É natural que exista sempre a necessidade de estudar e aprofundar novos autores para que a fundamentação teórica seja o mais completa possível desta forma esta tornou-se a etapa que necessitou de mais tempo.
2. Plano de dissertação – Nesta etapa realizou-se a planificação do estudo e fez-se ajustes ao plano já que o mesmo passou por diferentes revisões antes de ser levado a aprovação pelo conselho científico da universidade.
3. Pedido de autorização para elaboração do estudo à instituição – Após a provação do estudo pela Universidade Aberta foi enviado e um pedido para a realização do estudo aos docentes da FAT através de um correio eletrónico (Anexo 2) de forma a receber a aprovação oficial da instituição em estudo.
4. Elaboração das ferramentas de pesquisa – Para as entrevistas foram realizados guiões (Anexo 3) e elaboradas as secções do inquérito que não advinham de uma ferramenta já validada por outros autores. Foi ainda enviado um pedido de autorização de utilização do questionário de estilos de ensino ao autor (Anexo 4).
5. Validação das ferramentas de pesquisa – Após elaboração, todas as ferramentas foram validadas (Anexo 5). Os inquéritos passaram pelas etapas de pré-teste e, ambos, inquérito e guiões de entrevista foram validados e aprovados pelo orientador do projeto antes da sua implementação.

6. Aplicação das ferramentas de pesquisa – Após a aprovação do plano de investigação, foi possível avançar com a aplicação das ferramentas. Primeiramente foi feita a entrevista com o reitor da faculdade para aprofundar conhecimento sobre a instituição e ensino oferecido pela mesma (Anexo 6). De seguida foi iniciado o plano de investigação de recolha de dados quantitativos, inquérito (Anexo 7), e finalmente, a recolha de dados qualitativos, entrevistas aos professores (Anexo 8). As transcrições destas entrevistas foram aprovadas por cada um dos docentes (Anexo 9).
7. Tratamento de dados – Esta fase acompanhou a fase de aplicação das ferramentas de pesquisa. Por se tratar de uma estratégia exploratória sequencial apenas foi possível passar à fase de entrevistas exploratórias após o tratamento de dados quantitativos.
8. Entrega dos dados aos participantes – Por se tratar de um diagnóstico cujo objetivo é levar cada docente a um melhor conhecimento próprio e, assim, motivar a melhoria foi enviado individualmente por email um documento informativo com o seu resultado e alguma informação relevante sobre a área de estudo (Anexo 10). Procedeu-se também ao envio de um questionário de opinião relativamente ao estudo dos estilos de ensino e a relevância do estudo (Anexo 11).
9. Análise de resultados e conclusões – Finalmente após concluída o tratamento de dados procedeu-se à sua análise e redação das conclusões obtidas do estudo.
10. Redação da dissertação – Esta é foi uma fase constante ao longo de todo o estudo, acompanhada com a troca de informação entre estudante/orientador. Como resultado existe esta dissertação, o documento final.

3.3. Tipo de Investigação

Como forma de responder ao problema identificado utilizou-se o estudo de caso como tipo de investigação. Segundo, Coutinho e Chaves (2002) o estudo caso “trata-se de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”” (p. 223). Neste estudo o “caso” trata-se de uma coletividade, a totalidade dos docentes

da FAT e pretende-se aprofundar conhecimentos sobre o seu perfil de ensino, o qual, engloba atributos, preferências e comportamentos dos indivíduos.

A finalidade desta pesquisa é holística na procura por conhecer o “caso” no seu todo e de forma aprofundada. Existem 5 elementos-chave que caracterizam esta abordagem metodológica:

- é um sistema limitado que deve ter fronteiras bem definidas;
 - tem o foco em “algo” que deve ser identificado de forma a fornecer direção à investigação;
 - cada caso é único, específico, diferente e complexo e estas características devem ser preservadas;
 - decorre em um ambiente natural;
 - necessita de recolha de dados de múltiplas fontes e métodos de recolha diversificados.
- (Coutinho & Chaves, 2002).

A natureza holística desta pesquisa, levou a um grande compromisso do investigador o qual teve de fazer a recolha e análise de uma elevada quantidade de informação de forma que o conhecimento do “caso” seja profunda e se torne, por isso, de relevância.

Assim o estudo caso “é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo que depende fortemente do trabalho de campo que não é experimental que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 224 e 225).

No estudo de caso o investigador assume um papel preponderante visto que é segundo o seu olhar que o “caso” será apresentado. Esta realidade leva ao questionamento do rigor e validade do estudo o qual dependerá em grande medida da capacidade do investigador de se abstrair, bloqueando a subjetividade, apresentando uma visão idónea e o mais completa e abrangente possível.

Neste tipo de estudo é também levantada a questão da fiabilidade e replicabilidade. Pela sua natureza compreendemos que a forma de garantir a sua fiabilidade é a utilização de múltiplas

fontes. No entanto, quanto à replicabilidade, o estudo caso é um estudo não replicável pela natureza única de cada caso. Para produzir um estudo caso pertinente e de valor é necessário que os seus procedimentos possam ser replicáveis em contextos semelhantes por outros investigadores. É ao investigador que cabe a difícil tarefa de descrever pormenorizadamente todos os passos e procedimentos do estudo de forma que a informação possa ser útil a outros investigadores (Coutinho & Chaves, 2002).

Durante este estudo foram tidas em consideração as limitações do estudo de Caso e procurou-se de todas as formas que o estudo seja relevante possuindo todas as características acima referidas: rigor, validade, fiabilidade e replicabilidade.

Assim, esta metodologia, estudo de caso de natureza mista permitiu um conhecimento mais aprofundado e holístico daquilo que é o perfil de ensino dos docentes através da coleta de dados diversificados tendo como resultado a melhor descrição possível das características em estudo desta população.

3.4. População

Foi dada a oportunidade de participação no estudo a todos os docentes da faculdade em causa, os quais totalizam uma população de 21 docentes. O estudo foi aprovado pela direção da faculdade (Anexo 1) e foi proposta e incentivada a participação de/e a todos os docentes.

Foram salientados os benefícios da análise, tanto a um nível individual como coletivo, entre os quais salientamos: a informação/aprendizagem que foi facultada de forma individual e particular sobre estilos de ensino e os resultados de cada participante; o conhecimento da tendência do estilo de ensino, que neste caso se espelha na forma de ensinar, e o seu poder impulsionador de melhoria tanto individual como coletiva; e, o desenvolvimento profissional que a pesquisa potencia, já que o mesmo passa por obter conhecimento sobre metodologias de cada estilo e até mesmo o desenvolvimento de um perfil mais diversificado de forma a dar resposta às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por questões éticas a participação foi opcional o que levou á participação de dezanove dos docentes (90,5% da população). Destes dezoito docentes participaram de forma total e um docente apenas participou parcialmente não desejando participar na análise de estilo de ensino. Sabemos que um dos docentes que não participou não se encontrava no país no momento da aplicação do questionário e que, o outro docente que escolheu não participar, assim como o docente de participação parcial o fizeram por preconceitos e medo de utilização da avaliação para medidas avaliativas, ambos dos quais são dos professores com maior idade e anos de docência na instituição.

Como referido anteriormente o estudo possui duas fases a primeira com um foco mais quantitativo através de um questionário aplicado à totalidade da população. Na segunda fase, a entrevista, por limitações temporais e pelas características do estudo foi feita uma amostragem não probabilística de apenas quatro docentes.

3.5. Amostra

A amostragem não probabilística consistiu na seleção do perfil mais representativo de cada um dos 4 estilos de ensino em estudo. Na amostragem não probabilística “o investigador seleciona intencionalmente alguns casos considerados como comuns. (...) Esta técnica de amostragem implica que o investigador conheça bem a população em estudo de modo a poder selecionar casos que considere como típicos” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 216). Esta limitação foi colmatada através da utilização de um estudo exploratório sequencial, que permitiu a identificação do melhor representante de cada estilo após a análise de resultados dos questionários.

Segundo Carmo e Ferreira (2008) para um estudo descritivo “uma amostra que integre 10% do total da população considerada é julgado como a dimensão mínima a obter. Se a população é pequena, pode ser necessário uma amostra de 20%” (p. 214). Este estudo tentou que a amostragem fosse o mais próximo possível da totalidade da população para a fase de questionários. Para a fase de entrevistas de aprofundamento a amostra será de quatro professores, os quais representam 20% da população total. Na amostragem foi selecionada a

variável de estilo de ensino como base de escolha assim, cada um dos quatro professores escolhidos é o que mais evidência um dado perfil de ensino.

3.6. Variáveis

Este estudo possui diversas variáveis as quais se organizam nos seguintes dois grupos:

- Caracterização do docente – Atributos de cada docente que o identifiquem socialmente, demograficamente e formativamente.
- Perfil de ensino – Percepções, atitudes e comportamentos do docente perante o ensinar/aprender.

Segundo esta organização estas são as variáveis estudadas:

Tabela 3 -Variáveis

| Grupo | Variável | Definição |
|----------------------------------|--|---|
| Caracterização do Docente | Idade | Tempo decorrido desde o nascimento |
| | Gênero | Diferença física que distingue feminino de masculino |
| | Naturalidade | País de Nascimento |
| | Anos de Experiência docente | Número de anos de atividade como professor |
| | Nível de Escolaridade | Progressão no ensino formal |
| | Área de Titulação Acadêmica | Âmbitos de estudo no ensino formal |
| | Formação acadêmica na área de educação | Existência ou não de formação formal dentro da área de educação |
| Perfil de Ensino | Conceito de ensino e aprendizagem | Ideia sobre o que é, como se pratica e para que serve o ensino e aprendizagem |
| | Papel do professor na Educação | Ideia sobre o envolvimento do professor no processo ensinar/aprender |
| | Papel do aluno na Educação | Ideia sobre o envolvimento do aluno no processo ensinar/aprender |
| | Conceito de educação de qualidade | Ideia sobre o que é, como se pratica e quais as características de educação de qualidade |
| | Paradigma de Ensino | Sistemas de referência que enquadram e organizam corpos coerentes de teoria explicativa do fenômeno educativo |

| | | |
|--|------------------|---|
| | Estilo de ensino | Modo habitual de abordar os alunos identificados por vários métodos de ensino |
|--|------------------|---|

3.7. Instrumentos

Segundo Chaer et al., (2011), a “escolha da técnica de pesquisa está umbilicalmente ligada à natureza da pesquisa a ser desenvolvida” (p. 258). Assim, para obtenção da informação pretendida e como forma de resposta à natureza desta pesquisa foram utilizados como instrumentos, o questionário digital (Anexo 7) e a entrevista (Anexo 6 e 8).

3.7.1. Questionários

O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p. 128).

Este instrumento possui várias vantagens e limitações das quais destacamos as enunciadas na tabela seguinte:

Tabela 4 - Vantagens e Limitações (Questionário)

| Vantagens | Limitações |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Custo Baixo; - Fácil aplicabilidade; - Questões objetivas de fácil ponderação; - Alta uniformidade da mensuração; - Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador; - Rapidez de análise de resultado; - Permite a recolha de uma informação alargada; - Facilidade de cruzamento de informação; - Permite que o inquirido responda no momento em que achar mais conveniente; | <ul style="list-style-type: none"> - Exclui pessoas que não sabem ler nem escrever. - Dificuldade em motivar a participação - Desvios nas respostas (por desonestidade, falta de empenho, interpretação errada das perguntas) - Não existência de auxílio ao inquirido em caso de necessidade. - Baixa personalização |

| | |
|---|--|
| - Não expõem o pesquisador à influência de aspetos pessoais do inquirido. | |
|---|--|

Nota: Adaptado de “Métodos e técnicas de pesquisa social” por Gil, A., 1999, Atlas Editora

Este instrumento foi escolhido para as perguntas de investigação em causa pela facilidade de aplicabilidade, rapidez de análise de resultados e a facilidade de aplicação à totalidade da população. Para facilitar acesso, o mesmo foi disponibilizado digitalmente. Esta escolha foi tomada após conhecimento de que todos os docentes tinham facilidade na utilização desta ferramenta, assim como, reflexão sobre as vantagens temporais e de organização de dados que as ferramentas digitais disponibilizam.

O questionário deste estudo (Anexo 7) é constituído por três secções, as quais recolherão a seguinte informação e suas variáveis:

- 1) Caracterização sociodemográfica (idade, género, naturalidade, anos de experiência docente, grau de escolaridade e tipo de formação académica)
- 2) Perfil de ensino (papel do aluno, papel do docente, conceito de ensino, educação de qualidade, papel das tecnologias)
- 3) Estilo de ensino – Questionário de Pedro Martínez Geijo (2009)

Porque o estudo foi realizado e aplicado em Espanha as primeiras duas secções foram redigidas, pelo investigador, em espanhol. Quanto à última secção a mesma já se encontrava na língua desejada, sendo que o autor de esta ferramenta, Pedro Martínez Geijo, é de nacionalidade espanhola.

A sequência do inquérito tem grande influência na forma como o inquirido irá responder. É importante mostrar que não procuramos exclusivamente quadros preestabelecidos, mas que temos interesse na opinião da pessoa. É também importante desenvolver interesse pelo tema abordado no inquérito, por esse motivo as primeiras questões são muito importantes (Ghiglione & Matalon, 1997).

A organização deste inquérito tem por objetivo criar uma boa relação inquiridor-inquirido, demonstrando um forte interesse pela experiência e conhecimento de cada docente. As perguntas abertas demonstram esta preocupação, no entanto são de difícil análise, por esse motivo, existe apenas uma secção de perguntas abertas, a qual possui um número reduzido de perguntas e tem como finalidade conhecer melhor a visão que o docente possui em relação ao ensino. Esta secção encontra-se antes da secção de estilos de ensino que é bastante mais longa. Segundo Ghiglione e Matalon (1997) “uma questão aberta que aparece, pela primeira vez, após uma longa lista de questões fechadas apenas suscitará respostas breves e pobres” (p. 112), este é outro motivo que leva a que a secção sobre perfil do ensino se encontre antes do estilo de ensino de Matinés-Geijo.

A primeira secção do questionário será de questões fechadas de forma a correlacionar facilmente as variáveis sociodemográficas com o perfil de ensino recolhido na última secção.

A segunda secção é constituída de questões abertas de forma a conhecer um pouco melhor o docente e a sua visão sobre o ensino. Esta informação permitiu compreender melhor os resultados da terceira secção e foi informação muito relevante para a segunda fase do estudo, as entrevistas.

As primeiras duas secções deste questionário foram criadas pelo investigador, apesar de serem pouco extensas e tendo em conta as diferenças de idiomas nativos entre o investigador e os inquiridos, é sempre importante a sua verificação para evitar desvios nas respostas, por esse motivo se procedeu a um pré-teste de verificação (Anexo 5).

Os procedimentos de pré-teste servem para “detectar e prevenir os cinco defeitos identificados como muito frequentes por Payne (1951), nomeadamente: perguntas capciosas; duplas perguntas; perguntas com vocabulário ambíguo; utilização de conjuntos inadequados de opções de resposta e insuficiência dessas opções” (apud Foddy, 2002, p. 201). Vemos que é indispensável a execução da fase de pré-teste. Relativamente à sua forma de execução

até à data foram desenvolvidos três tipos de procedimento que permitem testar a forma como as perguntas são interpretadas, designadamente: pedir aos inquiridos que reescrevam as perguntas

pelas suas próprias palavras; usar a “dupla entrevista”, em que após responderem à pergunta os inquiridos são questionados sobre como chegaram às respetivas respostas; e solicitar aos inquiridos que “pensem alto” enquanto formulam as respostas. A experiência acumulada sobre estes procedimentos não é ainda suficiente para permitir comparações e estabelecer uma hierarquia credível sobre as virtualidades e limites de cada um, razão pela qual se recomenda que, sempre que possível, se utilizem pelo menos dois deles (Foddy, 2002, p. 208).

Assim, procedemos à escolha de dois métodos para o pré-teste sendo eles, pedir aos inquiridos que reescrevam as perguntas pelas suas próprias palavras e solicitar aos inquiridos que “pensem alto” enquanto formulam as respostas. Esta escolha foi feita por eliminação do método de “dupla entrevista” que requer a presença de dois avaliadores e por isso tornaria esta fase de mais difícil execução visto ser necessário a ajuda de um outro investigador. Este pré-teste foi apresentado a três docentes que não fazem parte da população do estudo, e foram retificadas e reestruturadas as dificuldades identificadas (Anexo 5).

Porque a avaliação de questões abertas é bastante complexa, procuramos identificar ideias principais e categorizar cada uma das respostas de acordo com uma lista definida e de conhecimento exclusivo do investigador. Como exemplo temos a questão “Qual o papel do estudante na educação?” as opções poderão ser: recetor de conhecimento, participante ativo no processo de ensino e aprendizagem ou cocriador de conhecimento. Se esta questão fosse de escolha múltipla levaria a uma resposta induzida e não honesta, por esse motivo, é importante que estas sejam opções ocultas de exclusivo conhecimento do investigador de forma que a resposta seja a mais verdadeira possível.

A terceira secção será de questões fechadas com o objetivo de identificar o perfil de ensino do docente que se encontra mais evidenciado. O perfil de ensino assim como o de aprendizagem têm sido alvo de algumas críticas pelo seu carácter taxativo e fixo, no entanto, a procura por compreender e avaliar melhor estes dois conceitos tão dinâmicos não parou e são muitos os autores que investigaram estas temáticas. Embora exista uma grande variedade de enfoques teóricos sobre esta temática poucos são com base no ensino formal e com aplicabilidade em situação de sala de aula. Nestas circunstâncias e especificamente para o perfil de ensino

encontramos como referência um autor, Pedro Martínez Geijo que baseia todo o seu quadro teórico no perfil de aprendizagem desenvolvido por autores como Gregorc (1979), Dunn e Dunn (1979), Kolb (1984), e Honey e Mumfor (1994). Todos estes autores publicaram obras bastante específicas e de renome na área de investigação, no entanto, as mesmas, não serão referenciadas neste estudo. Todos estes autores possuem uma visão dinâmica destes conceitos e têm em consideração a influência que o meio exerce sobre as práticas e metodologias do docente. Parte do princípio que existe um referencial pedagógico do docente, o qual pode ser muito evidente ou mais diluído, mas que surge pelas preferências pessoais consequência de personalidade, experiências passadas e aprendizagem obtida. A verdade é que cada docente tem a sua forma particular de desenvolver a docência e por esse motivo o estilo de ensino obtido em questionários é um referencial, mas não pode ser tido como realidade absoluta. Martínez Geijo (2009) define estilo como “um conjunto de condutas e atitudes que descrevem as preferências das pessoas quando atuam com o meio” (tradução do autor, p. 5). Como vimos anteriormente a temática de perfil de ensino é bastante complexa por esse motivo para que a investigação tenha uma forte fundamentação optou-se pela utilização de ferramentas já validadas e com grande preponderância no meio científico. Assim será utilizado o seguinte instrumento:

- Questionário estilos de ensino (QEE) de Martínez Geijo (2009) em função do questionário de estilos de aprendizagem de Honey-Alonso (1999).

Para a aplicação deste questionário foi feito um pedido por correio eletrónico ao autor (Anexo 2) o qual consentiu com a sua utilização neste estudo. O questionário de Estilos de Ensino é formado por 40 itens com resposta em escala de Likert das quais advém como resultado o nível de preponderância de cada um dos 4 estilos definidos pelo autor. Os estilos deste modelo são: aberto, formal, estruturado e funcional como já referido anteriormente. O inquérito possui 20 perguntas dicotómicas entre elas e de ordem aleatória para cada estilo. Ao diagnosticar o estilo de ensino deve ser referido o estilo de ensino dominante pois, segundo Martínez Geijo (2007) “los límites entre las categorías son difusos y ningún profesor posee

Estilos de Enseñanza puros” [os limites entre as categorias são difusos e nenhum professor possui estilos de ensino puros) (p. 96).

O uso desta ferramenta permite uma rápida aplicação e recolha de dados, uma grande vantagem para o período de tempo disponível para este estudo. No entanto, como o próprio autor desde instrumento afirma o estilo de ensino é único a cada professor, sofre influências do meio e tem influência nas práticas do docente. Para compreender melhor o que cada estilo significa, como é formado e de que forma se evidencia avançamos aprofundamos o estudo ao nível do perfil de ensino e passamos para a segunda fase deste estudo, a entrevista.

3.7.2. Entrevistas

A entrevista é definida por Haguette (1997) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p. 86). Neste caso específico procura-se a utilização de uma entrevista semiestruturada em profundidade. Segundo Aires (2015) a entrevista em profundidade

constitui uma técnica útil para a obtenção de informações de carácter pragmático, ou seja, para saber como os sujeitos atuam e reconstruem o sistema de representações sociais nas suas práticas individuais. As perguntas referem-se aos comportamentos passados, presentes e futuros, ao nível do realizado ou realizável. Não se trata somente de obter informação sobre o que o sujeito pensa, sobre o assunto que investigamos, mas sobre a sua forma de atuação face a esse assunto (p. 31).

A entrevista semiestruturada implica um conhecimento prévio do tema proposto onde o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas. O seu papel é o de guia da “conversa informal” para dirigir a discussão para o assunto de interesse e fazendo perguntas adicionais de esclarecimento de questões que não ficaram claras ou para redirecionar a conversação de volta ao caminho desejado (Boni & Quaresma, 2005). Segundo Boni e Quaresma (2005) as vantagens das entrevistas semiestruturadas são: “quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse (...); possibilitam a correção de enganos dos informantes, enganos que muitas vezes não poderão ser corrigidos no caso da

utilização do questionário escrito [e] a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos” (p. 75).

Este instrumento possui várias vantagens e limitações em relação a outros instrumentos, dos quais Marconi e Lakatos (2010) salientam:

Tabela 5 - Vantagens e Limitações (Entrevista)

| Vantagens | Limitações |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Pode ser usada com sujeitos alfabetizados ou analfabetos (principalmente se comparada ao questionário); - Permite maior flexibilidade ao entrevistador podendo o mesmo repetir ou modificar seu questionamento até ser compreendido pelo entrevistado; - Oferece maior riqueza de respostas, permitindo ao pesquisador registrar não só as falas, mas as reações, gestos dos entrevistados, etc; - Permite alcançar mais precisão e profundidade quando se busca sentimentos, significados e representações; - Melhor oportunidade para o entrevistado garantir um clima de cordialidade e de disponibilidade em cooperar com a pesquisa (principalmente se comparado com o questionário). | <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de comunicação tanto do entrevistador quando do entrevistado podem tornar a entrevista um instrumento nulo; - Exige melhor capacitação ou treinamento do entrevistador; - Possibilidade de o entrevistado ser influenciado pelo entrevistador; - Medo do entrevistado de ter sua identidade revelada ou da falta de sigilo sobre seu depoimento; - Constrangimentos por parte do entrevistado em função dos temas ou de exposição de sua subjetividade; - Ocupa muito tempo do entrevistador, e por isso pode ser mais onerosa; - Dificuldades para ser realizada em função de restrições por parte do entrevistado (agenda, disponibilidade, confiança, vontade de cooperar, etc.); - Exige mais esforço e tempo na análise dos dados coletados (principalmente se comparada ao questionário) |

Nota: Retirado de Manual Pesquisa Qualitativa (p. 19), por Guerra, E., 2014, Centro Universitário UNA, Grupo Anima Educação

Este instrumento foi selecionado para dois momentos diferentes, a identificação da identidade de ensino da instituição através da entrevista ao reitor e, o aprofundamento da informação obtida nos questionários através das quatro entrevistas a um representante de cada um dos

estilos de ensino identificados. Esta escolha derivou da necessidade de precisão e profundidade na pesquisa destas questões investigativas o que levou à procura de maior riqueza e compreensão da temática em causa.

Para as entrevistas em causa foram elaborados guiões ou roteiros (Anexo 3) mais detalhados que foram validados antes da sua implementação. Segundo Manzini (2003) deve ser feita uma análise da adequação dos roteiros segundo os seguintes critérios: “1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas” (*apud* Manzini, 2004, p. 3). Estes critérios foram uma linha condutora na elaboração dos guiões e tidos em consideração para a validados dos mesmos.

Com a entrevista ao reitor (Anexo 6) procurou-se aprofundar a análise documental e compreender de uma forma mais profunda a identidade institucional e a visão sobre ensino e aprendizagem que é promovido no ambiente da faculdade. Conforme já comunicado anteriormente a instituição encontra-se em processo de melhorias e adaptação às necessidades atuais de ensino e foi esse um dos motivos para a contratação do novo reitor. O facto de a instituição se encontrar ainda em processos de melhoria, significa que a visão pretendida para a mesma ainda não se encontra totalmente implementada. Assim, torna-se interessante, sendo o reitor o melhor representante da identidade da instituição, conhecer aprofundadamente a visão e planos que possui para a instituição e os seus docentes. Esta entrevista foi realizada no início do estudo de forma a ajudar o investigador que é externo à instituição a compreender melhor o contexto e estar mais capacitado para a análise de dados das seguintes fases do estudo.

Com a entrevista de aprofundamento do questionário (Anexo 8) procurou-se compreender o motivo que leva aos resultados obtidos, procurando compreender preferências, percepções, contexto, personalidade, experiências e o conhecimento do professor e a sua relação com os resultados obtidos. Esta entrevista servirá também para compreender o que significa na prática docente o estilo obtido no questionário e as implicações metodológicas e pedagógicas análogas ao mesmo. Tendo em conta as limitações de tempo do estudo e da aplicação deste

instrumento as entrevistas não serão aplicadas a toda a população, mas apenas à seleção de um representante por cada caso típico. Como mencionado anteriormente esta escolha exige um conhecimento aprofundado da população e da temática por parte do entrevistador e, por esse motivo, foi executada após a análise de resultados dos questionários.

Com estas entrevistas foi possível aprofundar a informação sobre o estilo de ensino docente de forma a compreender melhor “O que é?”, “Porquê que existe?”, “Como se formou?”, “Quais as suas implicações práticas?” “afinal, queremos conhecer mais do que um estilo um perfil de ensino.

3.8. Procedimentos éticos

Os resultados do estudo são de cariz coletivo, no entanto, devido à pequena dimensão da população e a informação que foi recolhida, se levantaram dificuldades de carácter ético as quais acreditamos serem importantes referir.

A participação no estudo é de carácter voluntário, no entanto, o facto de ser algo apoiado pela direcção da faculdade e de se tratar de um grupo pequeno, será fácil sentir pressão de grupo, é natural que os participantes se sintam impelidos a participar. Assim, coube ao investigador motivar os participantes à sua participação voluntário com base nos benefícios que a mesma pode trazer para a instituição, o docente e por fim a qualidade do ensino. Para que isso aconteça foi calendarizada uma sessão de explicação do projeto a todos os docentes da faculdade. Neste momento foram disponibilizados os objetivos e procedimentos da investigação de forma honesta e aberta. Foi também explicada a responsabilidade tanto do investigador como de cada um dos participantes. No início do inquérito foi solicitado o consentimento de todos os envolvidos na utilização e tratamento dos dados recolhidos para efeitos deste estudo (Anexo 7).

Relativamente, aos resultados do estudo é importante garantir que os mesmos serão apenas disponibilizados no coletivo tanto no relatório final como para a direcção da faculdade. Este compromisso foi muito essencial, pois desejamos que o estudo tenha um carácter descritivo e não avaliativo. No entanto, como foi nosso objetivo motivar ao desenvolvimento profissional

individual foi importante disponibilizar o resultado do individual do estudo individual a cada um dos participantes particularmente. Desta forma, o investigador garantiu que a informação recolhida foi trabalhada apenas pelo mesmo e, que nenhuma informação individual será publicamente divulgada, garantindo assim a confidencialidade de dados.

O anonimato neste estudo é impossível ser garantido, o grupo é reduzido, logo, muitas das variáveis (idade, sexo, nacionalidade, anos de experiência docente, nível e tipo de formação académica, outro tipo de formação) que foram recolhidas poderão servir para identificar o participante. Como já referido, os resultados individuais foram facultados a cada participante individualmente para conhecimento e reflexão de cada professor e como catalisador de melhoria própria, para que isto aconteça foi necessário saber o autor de cada questionário. Tornou-se assim, mais relevante assegurar a confidencialidade de dados e criar um ambiente de honestidade e segurança entre o investigador e os participantes.

No início de cada entrevista foi feito o pedido de gravação do áudio da mesma garantindo a utilização exclusiva para efeitos do estudo e garantindo o anonimato. Por fim, após as entrevistas realizadas foi enviado por email particularmente a cada participante a transcrição do áudio da sua entrevista e permitida a edição da mesma (Anexo 9).

3.9. Análise de Dados

Numa primeira fase foram estabelecidas categorias “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo foi classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993 apud Carmo & Ferreira, 2008, p. 273). Estas categorias devem possuir as seguintes características: “exaustivas”; “exclusivas”; “objetivas” e “pertinentes” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 273 e p. 274). As categorias podem ainda ser definidas a priori ou a posteriori. Neste estudo temos duas categorias definidas a priori que são características sociodemográficas dos professores, e estilo de ensino, ficou, uma categoria por definir explorativamente que é o perfil de ensino o qual foi o resultado da pesquisa realizada, da compreensão do “caso” e correlação das diferentes variáveis. O estudo referente aos valores e motivos que levam os docentes a demonstrar um

determinado resultado relativamente ao seu estilo de ensino ajudaram na definição e limitação desta categoria.

De seguida, foram definidas todas as unidades em análise e procederemos à recolha de dados para a sua quantificação. A análise destes dados poderia ser efetuada através de diferentes softwares de análise de dados, no entanto, foi escolhida para este estudo o programa IBM SPSS o qual permite a organização e análise de dados tanto quantitativos como qualitativos.

Para os dados quantitativos foi necessária uma análise descritiva que deveria conter médias, desvios padrões e intervalo de valores para cada uma das variáveis. Depois foi possível iniciar uma análise de correlações entre variáveis fazendo o cálculo de coeficientes de correlação. Finalmente, foi feita uma representação gráfica para os dados mais relevantes e retiradas as conclusões obtidas após esta análise.

Relativamente aos dados qualitativos foi feita a sua organização pelas categorias definidas e feita uma descrição dos dados recolhidos, assim como, de caracterização de cada um dos perfis de ensino. Finalmente, esta informação foi organizada sob a forma de tabela, e retiradas as conclusões que melhor descrevem cada variável.

Durante todo o processo foi assegurada a fidelidade dos dados através da descrição pormenorizada dos códigos utilizados para a análise de dados e também a validade do estudo, garantindo que os resultados do estudo têm relevância para o problema apresentado.

PARTE III – Resultados

Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados

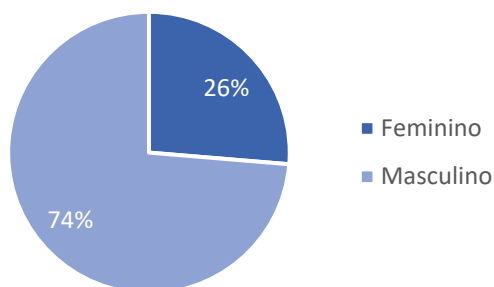
4.1. Questionário

Segue-se a descrição do perfil de ensino dos professores do corpo docente da Faculdade Adventista de Teologia em Sagunto através da análise dos dados recolhidos neste estudo.

4.1.1. Perguntas de Resposta Fechada

Género

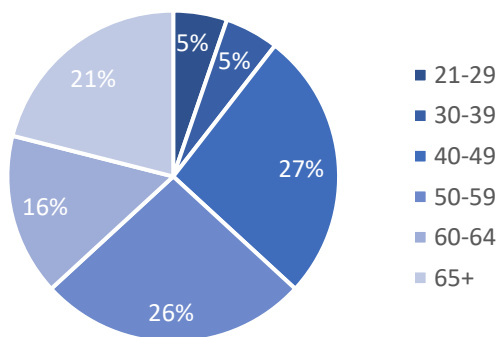
Figure 3 - Género



O corpo docente da FAT é constituído maioritariamente por professores do género masculino, sendo que os mesmos correspondem a 74% da população.

Idade

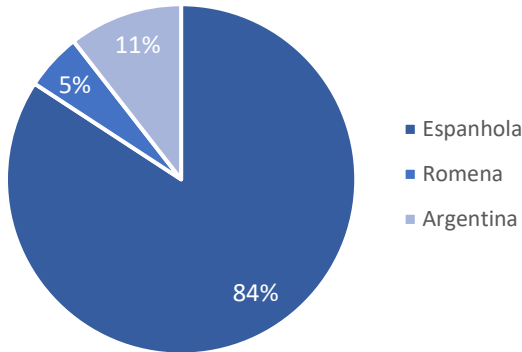
Figure 4 - Idade



Possui uma distribuição de idades bastante equilibrada com representantes de todas as faixas etárias. Vemos que a maioria dos professores (53%) possui idades entre os 40 e os 59 anos de idade. Salientamos o número elevado (21%) de professores com idade superior a 65 anos.

Nacionalidade

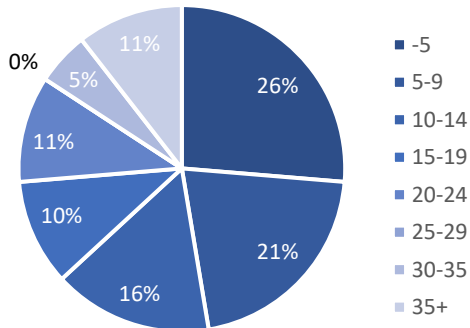
Figure 5 - Nacionalidade



Relativamente às nacionalidades, maioritariamente (84%) os professores são de nacionalidade espanhola, contando ainda com representação argentina (11%) e romena (5%).

Número de anos como docente no ensino superior

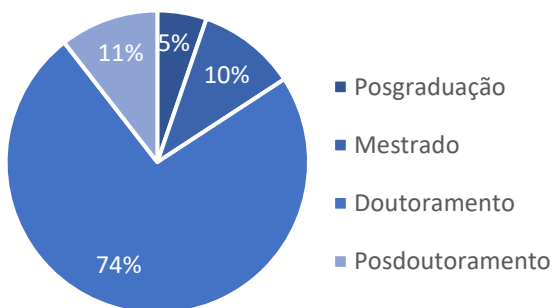
Figure 6 - Anos de experiência



Vemos que 26% dos docentes possui menos de 5 anos de experiência no ensino superior e que 21% possui entre 5 e 9 anos de experiência. O que significa que em termos de experiência encontramos uma equipa bastante jovem. Não existe nenhum professor entre os 25 e os 29 anos de experiência e 3 dos professores já possuem mais de 30 anos de experiência de ensino.

Grau académico

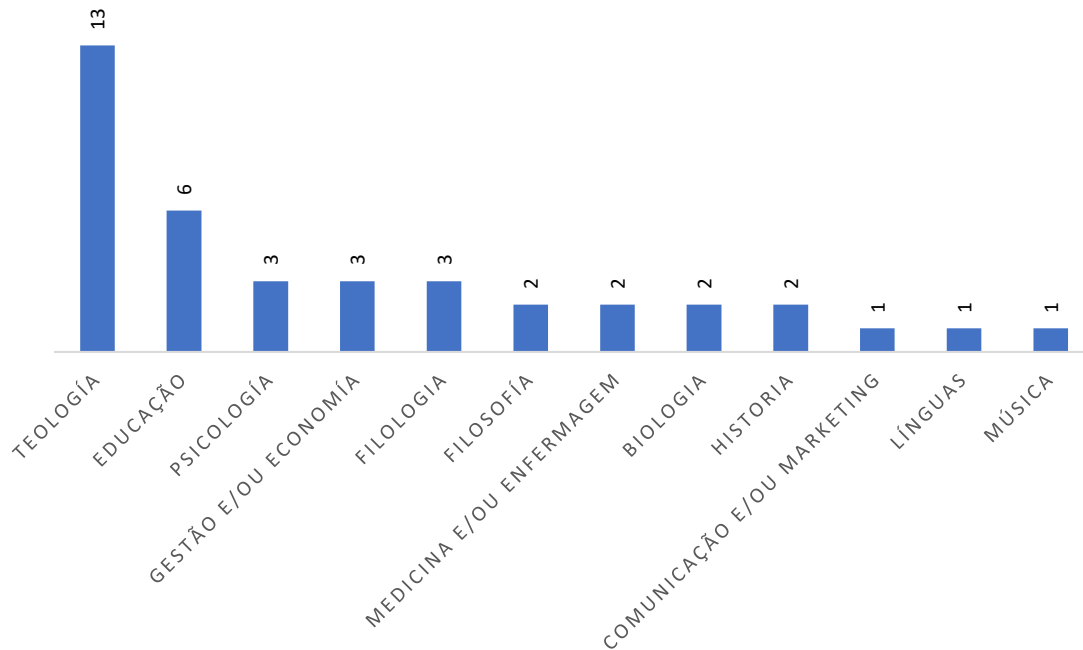
Figure 7 - Grau Académico



Quanto ao grau académico, vemos que na sua maioria (74%) os docentes desta faculdade possuem como grau académico máximo o Doutoramento.

Área de Formação Académica

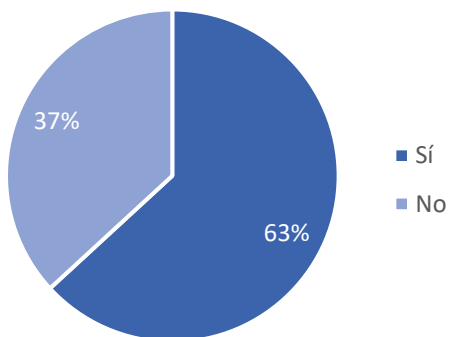
Figure 8 - Área de formação académica



As áreas de formação dos docentes são diversas, no entanto destacamos que quase todos os professores da FAT possuem formação em teologia e que apenas seis dos dezanove docentes possui formação formal em educação.

Existência de formação não formal ou adicional em Educação

Figure 9 - Formação informal em educação



Em relação á formação não formal, o número de professores que afirma ter tido algum tipo de formação em educação aumenta para os 63%, o que corresponde a doze professores.

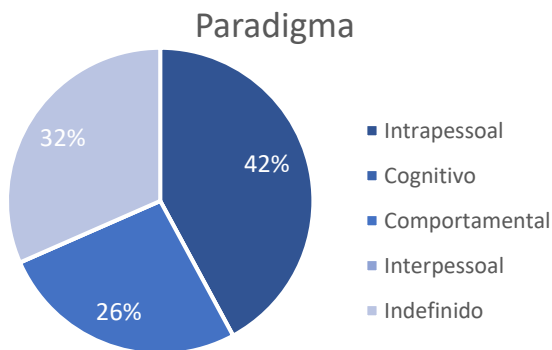
4.1.2. Perguntas de resposta Aberta

Para as seguintes perguntas de resposta aberta foi feita uma análise e classificação das respostas dadas pelos professores, a qual, resultou em diferentes tabelas resumo (Anexo 12) e, posteriormente em gráficos resumo.

Conceito do processo Ensino e Aprendizagem

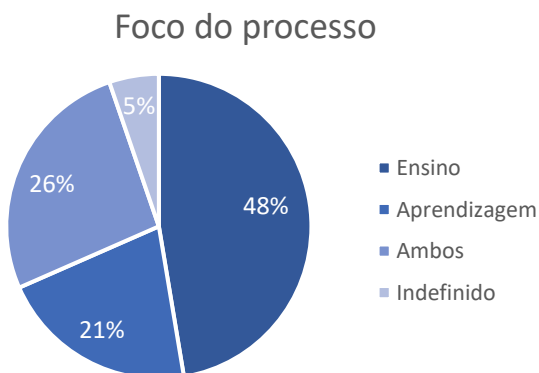
O investigador procurou enquadrar cada uma das respostas á pergunta “Descreva nas suas próprias palavras o que identifica como o processo de ensino e aprendizagem” nas categorias de paradigma de ensino (Gaspar et al., 2015) e se o foco do processo ensino e aprendizagem é mais dado ao ensino, aprendizagem ou ambos.

Figure 10 - Processo Ensino e Aprendizagem (Paradigma)



As respostas dos docentes a esta pergunta enquadram-se dentro do paradigma Intrapessoal (42%) e comportamental (26%). Infelizmente não foi possível identificar o paradigma evidenciado em seis dos docentes (32%).

Figure 11 - Processo Ensino e Aprendizagem (Foco)

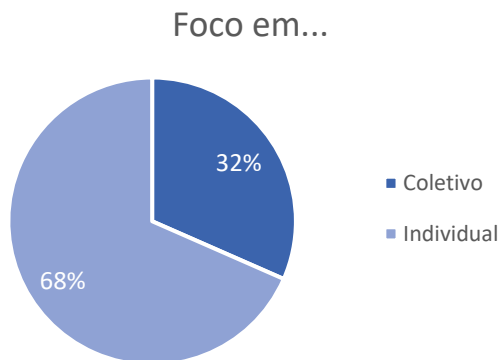


Os docentes da FAT evidenciam nesta resposta dar mais importância ao Ensino no processo ensino e aprendizagem, sendo 48% das respostas tem o seu foco no mesmo. Apenas 21% dos professores indicam ser a aprendizagem e 26% vê o processo como um equilíbrio entre ensino e aprendizagem.

Conceito de Educação de Qualidade

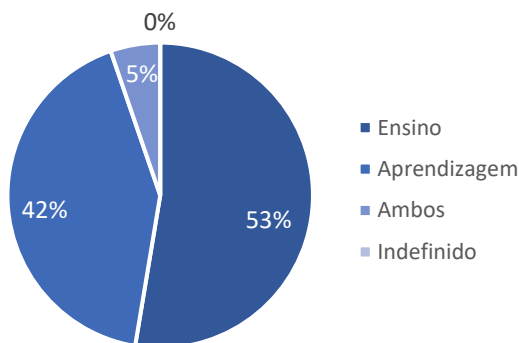
O investigador procurou enquadrar cada uma das respostas á pergunta “O que significa para si uma educação de qualidade?” nas categorias de foco coletivo ou individual; foco no ensino, aprendizagem ou ambos; e foco no conhecimento ou nas competências.

Figure 12 - Educação de Qualidade (Coletivo vs. individual)



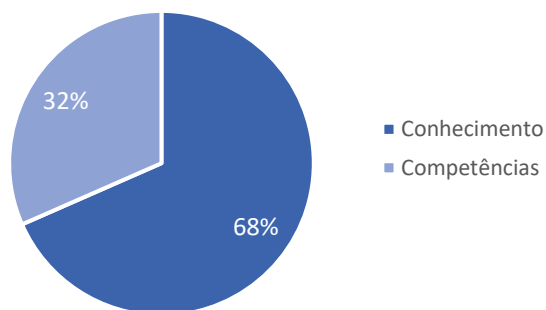
As respostas dos professores da FAT evidenciam um foco num processo individual (68%).

Figure 13 - Educação de Qualidade (Foco)



Nesta categoria o foco é mais equilibrado, sendo o ensino 53% e a aprendizagem 42%.

Figure 14 - Educação de Qualidade (Conhecimento vs. Competências)

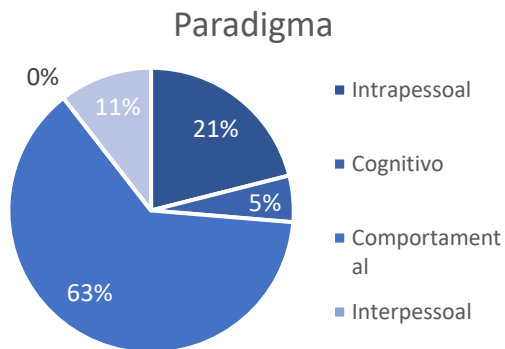


Relativamente a uma educação de qualidade, é referido mais vezes o conhecimento (68%) do que as competências (32%).

Papel do professor no processo de ensino e aprendizagem

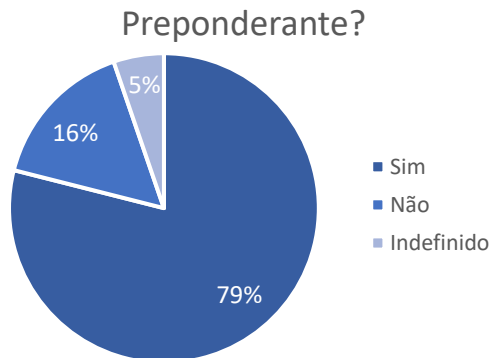
O investigador procurou enquadrar cada uma das respostas á pergunta “Na sua opinião, qual é o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem?” nas categorias de paradigma de ensino (Gaspar et al., 2015) e se o papel do professor é considerado preponderante pelo professor.

Figure 15 - Papel do professor (Paradigma)



Para esta pergunta o paradigma de ensino mais evidenciado é o comportamental, com 63%.

Figure 16 - Papel do professor (Preponderância)

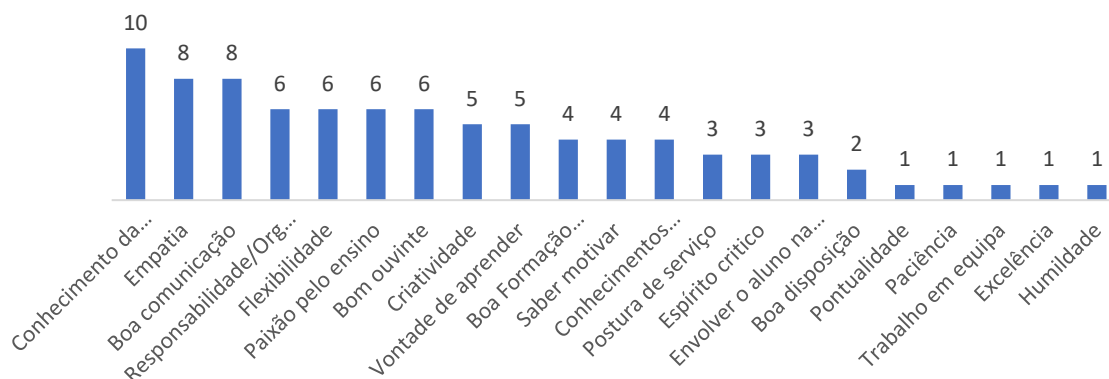


79% dos professores afirmam que o papel do professor no processo ensino e aprendizagem é muito relevante.

Competências de um bom professor

O investigador procurou enquadrar cada uma das respostas á pergunta “Quais são as principais competências para ser um bom professor?” criando as categorias de competências após a análise das respostas. Estas foram as competências mencionadas pelos professores.

Figure 17 - Competências de um bom professor

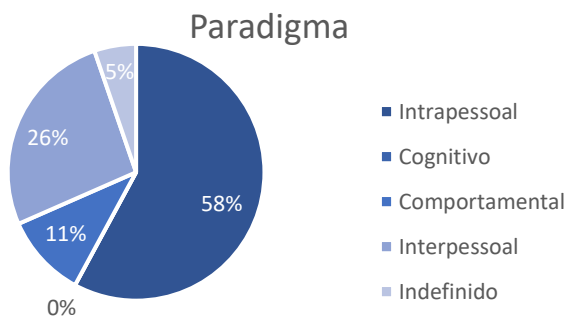


A competência de um bom professor mais referida pelos docentes da FAT foi “conhecimento da disciplina”. Seguidamente, foram mais referidas as competências “Empatia” e “Boa comunicação”. Com um número bastante elevado de referências, encontramos ainda, as competências “Responsabilidade/Organização”, “Flexibilidade”, “Paixão pelo ensino” e “Bom ouvinte”.

Papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem

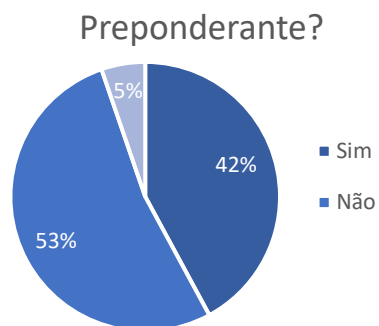
O investigador procurou enquadrar cada uma das respostas à pergunta “Na sua opinião, qual é o papel do estudante no processo de ensino e aprendizagem?” nas categorias de paradigma de ensino (Gaspar et al., 2015) e se o papel do estudante é considerado preponderante pelo professor.

Figure 18 - Papel do Aluno (Paradigma)



No papel do aluno no processo ensino e aprendizagem, o paradigma Intrapessoal (58%) é o mais evidenciado. Surge pela primeira vez no questionário respostas com o paradigma Interpessoal (26%).

Figure 19 - Papel do Aluno (Preponderância)



53% dos docentes não vêm o papel do aluno como preponderante no processo ensino e aprendizagem.

Na sua maioria, os docentes da FAT evidenciam nas suas respostas possuir um paradigma Intrapessoal; dar mais relevância ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem; ver o processo como algo individual; e referem a obtenção de conhecimentos como uma educação de qualidade.

Os paradigmas Comportamentais e Interpessoais também são evidenciados em muitas das respostas dos professores, no entanto quase não é evidenciado o paradigma Cognitivo.

Resultados por questionário

O investigador procurou ainda fazer uma análise por questionário de forma a procurar padrões de percepção por professor. Desta forma for realizado o seguinte quadro organizativo.

Tabela 6 - Análise por questionário

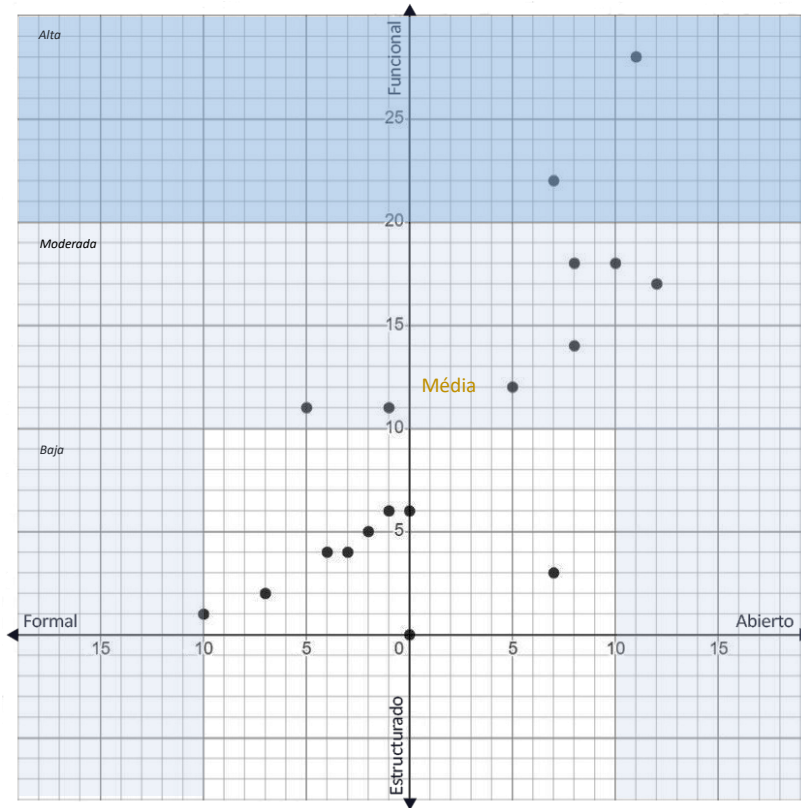
| | Processo Ensino e Aprendizagem | | Educação de Qualidade | | | Papel do Professor | | Papel do Estudante | |
|----|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------|----------------|--------------------|----------------|
| | Paradigma | Foco ensino/aprendizagem | Foco no coletivo/individual | Foco ensino/aprendizagem | Conhecimento / Competências | Paradigma | Preponderante? | Paradigma | Preponderante? |
| 1 | Comportam. | Aprendizagem | Coletivo | Aprendizagem | Competências | Comportam. | Sim | Intrapessoal | Sim |
| 2 | Comportam. | Ambos | Individual | Aprendizagem | Competências | Comportam. | Não | Interpessoal | Sim |
| 3 | Intrapessoal | Aprendizagem | Individual | Ensino | Conhecimento | Intrapessoal | Sim | Intrapessoal | Não |
| 4 | Intrapessoal | Ensino | Individual | Ensino | Competências | Comportam. | Sim | Intrapessoal | Não |
| 5 | - | Ensino | Individual | Ensino | Competências | - | - | Interpessoal | Sim |
| 6 | Comportam. | Ambos | Coletivo | Ensino | Conhecimento | Comportam. | Sim | Intrapessoal | Não |
| 7 | - | Ensino | Individual | Ensino | Competências | - | Sim | Intrapessoal | Não |
| 8 | - | - | Individual | Aprendizagem | Competências | Comportam. | Sim | Intrapessoal | Não |
| 9 | - | Ambos | Individual | Aprendizagem | Competências | Comportam. | Sim | Intrapessoal | Não |
| 10 | Intrapessoal | Ensino | Individual | Aprendizagem | Competências | Cognitivo | Sim | Intrapessoal | Não |
| 11 | - | Aprendizagem | Individual | Ensino | Conhecimento | Comportam. | Sim | - | - |
| 12 | Intrapessoal | Ensino | Individual | Aprendizagem | Competências | Comportam. | Não | Intrapessoal | Não |
| 13 | Comportam. | Aprendizagem | Coletivo | Aprendizagem | Competências | Comportam. | Sim | Interpessoal | Sim |
| 14 | Comportam. | Ambos | Coletivo | Ambos | Competências | Comportam. | Sim | Interpessoal | Sim |

| | | | | | | | | | |
|----|--------------|--------|------------|--------------|---------------|--------------|-----|--------------|-----|
| 15 | - | Ambos | Coletivo | Ensino | Conhecimentos | Intrapessoal | Sim | Intrapessoal | Não |
| 16 | Intrapessoal | Ensino | Individual | Ensino | Competências | Comportam. | Sim | Intrapessoal | Não |
| 17 | Intrapessoal | Ensino | Coletivo | Ensino | Conhecimento | Intrapessoal | Sim | Comportam. | Sim |
| 18 | Intrapessoal | Ensino | Individual | Aprendizagem | Competências | Comportam. | Não | Comportam. | Sim |
| 19 | Intrapessoal | Ensino | Individual | Ensino | Conhecimento | Intrapessoal | Sim | Interpessoal | Sim |

É possível verificar que apenas um professor evidencia sempre o mesmo paradigma ou características de um mesmo paradigma em todas as perguntas, e é o intrapessoal. Os professores que possuem um foco mais na aprendizagem normalmente demonstram um paradigma Comportamental e/com um Interpessoal com um enfoque nas competências. Em oposição os professores com um foco mais no ensino normalmente demonstram um paradigma Comportamental e/com um Intrapessoal com um enfoque no conhecimento. Centrando-nos no paradigma de ensino é possível ver que o paradigma com mais ocorrências (relembramos que existem 3 perguntas com esta variável de análise) foi o Intrapessoal com 23 ocorrências, seguido do comportamental com 19 ocorrências. Se selecionarmos apenas o paradigma mais evidenciado (com mais ocorrências) por professor, sabemos que 47% (9 professores) evidenciam mais o paradigma intrapessoal, 37% (7 professores) evidenciam mais o paradigma comportamental, 5% (1 professor) evidencia mais o paradigma interpessoal e, em 11% (2 professores) não é possível identificar um paradigma que seja mais preponderante que os restantes.

4.1.3. Estilo de Ensino

Figure 20 - Estilos de Ensino



Este gráfico representa a localização do estilo de ensino de cada professor. Cada ponto corresponde a um par de coordenadas com valores (formal/aberto; estruturado/funcional). Quanto mais próximo do ponto central menos evidenciado será o estilo de ensino e, quando mais longe mais preponderante.

Como é possível observar no gráfico anterior, todos os professores desta faculdade mostram uma preferência pelo estilo de ensino funcional em relação ao estilo estruturado. Relativamente o eixo formal/aberto, 44% dos professores favorecem um ensino formal ao aberto, 44% favorecem um ensino aberto ao formal e 11% não favorecem nenhum dos estilos. É também visível que existe maior dispersão de valores nos professores que favorecem o estilo de ensino aberto sendo que os mesmos, favorecem de uma forma mais evidenciada o estilo funcional que os professores que favorecem o estilo formal. Relativamente a preponderância de cada estilo, vemos que existem sete professores na área moderada e dois professores na área alta do estilo funcional reforçando que os professores têm uma tendência para o estilo funcional muito elevada. Encontramos também, três professores na área moderada do estilo de ensino aberto.

A média dos professores daria um professor com um valor bastante baixo no quadrante do estilo aberto (bastante próximo de 0) e moderado no quadrante do estilo funcional demonstrando a preponderância deste estilo no corpo docentes desta instituição.

4.1.4. Correlação entre variáveis

Foi escolhido o método de Pearson para avaliação de correlação entre algumas das variáveis do estudo. Para a interpretação da magnitude do coeficiente foi utilizada a classificação de Dancey e Reidy (2005) em que se $r = 0,10$ até $0,39$ (correlação fraca); $r = 0,40$ até $0,69$ (correlação moderada); $r = 0,70$ até 1 (correlação forte). Relativamente á relevância estática, consideramos relevante quando $p < .05$.

Tabela 7 - Correlações entre Variáveis

| | Estilo de Ensino | |
|--|---|---|
| | Formal/Aberto | Estruturado/Funcional |
| Gênero | $r(16) = .01, p = .956$ | $r(16) = .39, p = .108$ |
| | Não existe correlação (Não Relevante) | Correlação positiva fraca (Não relevante) |
| Idade | $r(16) = .48, p = .046$ | $r(16) = .66, p = .003$ |
| | Correlação positiva moderada (Relevante) | Correlação positiva moderada (Relevante) |
| Anos de experiência Docente no Ensino Superior | $r(16) = -.09, p = .715$ | $r(16) = -.05, p = .813$ |
| | Não existe correlação (Não Relevante) | Não existe correlação (Não Relevante) |
| Nível Acadêmico | $r(16) = -.26, p = .292$ | $r(16) = -.08, p = .739$ |
| | Correlação negativa fraca (Não Relevante) | Não existe correlação (Não relevante) |
| Existência de formação Acadêmica na área de Educação | $r(16) = -.12, p = .631$ | $r(16) = -.12, p = .646$ |
| | Correlação negativa fraca (Não relevante) | Correlação negativa fraca (Não relevante) |
| Existência de formação informal em Educação | $r(16) = -.09, p = .708$ | $r(16) = -.38, p = .116$ |
| | Não existe correlação (Não relevante) | Correlação negativa fraca (Não relevante) |
| Paradigma de Ensino: Intrapessoal | $r(16) = -.60, p = 0.008$ | $r(16) = -.11, p = 0.652$ |
| | Correlação negativa moderada (Relevante) | Correlação negativa fraca (Não relevante) |
| Paradigma de Ensino: Cognitivo | $r(16) = -.19, p = 0.461$ | $r(16) = -.19, p = 0.449$ |
| | Correlação negativa fraca (Não relevante) | Correlação negativa fraca (Não relevante) |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| Paradigma de Ensino: | $r(16) = .40, p = 0.100$ | $r(16) = .12, p = 0.628$ |
| Comportamental | Correlação positiva moderada (Não relevante) | Correlação positiva fraca (Não relevante) |
| Paradigma de Ensino: | $r(16) = .25, p = 0.308$ | $r(16) = -.17, p = 0.505$ |
| Interpessoal | Correlação positiva fraca (Não relevante) | Correlação negativa fraca (Não relevante) |

Segundo o quadro acima detetamos correlação moderada com relevância estatística entre a Idade dos docentes e o estilo de ensino. O que significa que com o aumento da idade os professores têm maior tendência de ser mais abertos e mais funcionais no seu estilo de ensino. Detetamos também uma correlação moderada com relevância entre o eixo de estilo de ensino formal/aberto e o paradigma de ensino intrapessoal. O que indica que quanto mais formal for o estilo de ensino do docente mais intrapessoal será a evidência do seu paradigma de ensino. Encontramos mais correlações entre as variáveis em estudo, no entanto, o valor de $p > .05$ o que indica que existe mais probabilidade de o resultado ter sido apenas um exceção, no entanto devido ao número reduzido da população e à natureza deste estudo também merecem ser mencionadas.

A correlação entre o eixo formal/aberto do estilo de ensino e o paradigma comportamental é também moderada o que significa que quanto mais aberto o estilo de ensino maior a evidência de um paradigma de ensino comportamental. É possível ainda identificar as seguintes correlações fracas: os homens tem mais tendência a um estilo funcional que as mulheres; quanto maior o nível académico maior a tendia a um estilo de ensino formal; os professores com formação académica em educação tem mais tendência a um estilo de ensino formal e estruturado; os professores que afirmam ter tido formação não académica ou informal em educação tem tendência a um estilo de ensino mais estruturado; os professores que mais revelam um paradigma de ensino intrapessoal tem tendência a um estilo de ensino mais estruturado; os professores que mais revelam um paradigma de ensino cognitivo tem tendência a um estilo de ensino mais formal e estruturado; os professores que mais revelam um paradigma de ensino comportamental tem tendência a um estilo de ensino mais funcional

e; os professores que mais revelam um paradigma de ensino interpessoal tem tendência a um estilo de ensino mais aberto e estruturado.

4.1.5. Questionário de opinião

Este questionário foi elaborado por forma de conhecer melhor se a análise do estudo de ensino era uma área conhecida pelos docentes e se os mesmo acharam pertinente o estudo do mesmo (Anexo 11). O questionário foi enviado após a entrega privada e individual dos estilos de ensino e foi de caracter facultativo. O número de respostas a este questionário foi de 9 docentes o que corresponde a 50% da população de docentes que participou no estudo de estilo de ensino.

Nos resultados aprendemos que 5 dos docentes (55.6%) já tinha ouvido falar dos estilos de ensino e 4 nunca tinham tido conhecimento sobre o mesmo. O que significa que o tema ainda não é do conhecimento de todos. Quanto questionados sobre o nível de relevância (de 1 a 5) de conhecer os resultados do estudo para o seu desenvolvimento profissional? A média de respostas é de aproximadamente 3,6 (muito relevante). Quanto questionados sobre o nível de relevância (de 1 a 5) da informação e materiais disponibilizados para o seu desenvolvimento profissional? A média de respostas aumenta um pouco para 3,8 (muito relevante).

As respostas á pergunta de que forma este estudo te ajudou? Dá exemplos do que mudarás nas tuas classes a partir de agora foram diversas. Destacamos algumas das respostas negativas: “Não me ajudou muito, na verdade”; “tenho que analisar melhor os resultados pois não corresponde ao meu autoconceito” assim como, algumas das respostas positivas: “Buscarei incorporar aquilo que considera as virtudes dos estilos de ensino que não possuo”; “Potenciarei as características dos estilos que tenho menos pontuação”; “Tentarei incluir conteúdos atuais que formem um estilo ativo de aprendizagem”; “Acredito que me deva dirigir mais a um estilo aberto apesar de me sentir bem colocado, no contexto da minha unidade curricular, no modelo funcional e formal”; “tentarei incorporar mais dinâmicas em classe”; “ Me surpreendeu! Saber os meus resultados me desafiou a seguir sempre com uma atitude de aprendizagem, porque isso leva a bom porto”.

Quanto á última pergunta “tens alguma sugestão ou comentário” o feedback é maioritariamente positivo, agradecendo o “extraordinário trabalho” e pedindo mais informação sobre o método de obtenção dos resultados.

O número de respostas a este questionário foi reduzido, no entanto, dá para compreender que muitos professores veem o estudo dos estilos de ensino, após a sua análise, como bastante relevante e como um catalisador do seu desenvolvimento docente.

4.2. Entrevistas

Recordamos que a entrevista com o reitor foi realizada no início da investigação e que todas as restantes entrevistas foram feitas após a análise de estilo de ensino dos docentes, selecionando dessa forma, o docente que mais evidenciava cada um dos estilos de ensino. Apesar de o questionário já ter sido aplicado, nenhum dos professores entrevistados tinha conhecimento dos resultados do seu questionário relativamente a esta variável, resultados esses, que foram partilhados com todos os participantes do estudo por email privado após a fase de entrevistas. É de mencionar também, que não foi possível identificar nenhum professor com um estilo de ensino estruturado neste corpo docente, sendo que o professor selecionado foi de valor mais baixo no eixo estruturado/funcional. Este docente, por si só, torna-se um caso bastante interessante de estudo visto que o mesmo possui um par de coordenadas (0,0) não evidenciando nenhum estilo de ensino como mais proeminente que os demais.

4.2.1. Reitor da Universidade

Começando por falar sobre a identidade institucional da Faculdade Adventista de Sagunto, o reitor referiu que a sua missão é semelhante à da Igreja Adventista como instituição, sendo que esta está vinculada com a comissão que Cristo deixou ao mundo, a de proclamar as “boas novas” e ao mesmo tempo criar pessoas capazes para o fazer.

Ao falar dos objetivos atuais da instituição, o reitor menciona que pretende manter o que a instituição tem de bom, sendo que é de corte conservador e centrada na Bíblia ao mesmo tempo que pretende elevar o nível académico geral. Pretende ainda, que a instituição seja

cada vez mais construtivista e que exista uma maior aplicação prática no que diz respeito às competências. Ambos estes objetivos estão neste momento em processo de implementação, apesar de já haver alguns avanços significativos.

Referindo-se agora ao perfil de educação existente na faculdade, o reitor mencionou que esta sempre foi uma faculdade de corte condutista, de ensino napoleônico, onde somente existia o magistério do professor e o aluno era somente um elemento passivo. Apesar de ainda existir alguns professores com esse perfil, existem também professores que têm já algumas dinâmicas construtivistas. Independentemente destas diferenças, o reitor afirma que a faculdade possui uma forte dimensão prática.

Sobre o ambiente escolar da faculdade, afirma que este está em processo de transição, sendo que o foco é um ambiente muito mais acadêmico que o anterior. Juntamente com este processo de transição, a qualidade escolar também está a mudar, tendo como objetivo uma educação muito mais construtivista e que existam mais investigações, publicações e transferência de conhecimento, apesar de reconhecer que este se trata de um processo lento. Neste sentido, o objetivo atual é fornecer aos alunos o maior número de ferramentas possível, úteis para o seu futuro, e conseguir motivar os mesmos a que continuem a desenvolver-se e a crescer academicamente.

Falando agora sobre as percepções e opiniões do reitor sobre o ensino e a aprendizagem, este considera que o estilo tradicional de ensino é, atualmente, inconcebível, e considera essencial que o docente e os alunos construam, em conjunto, o conhecimento. Neste sentido, vê como essencial a necessidade de o docente ir ao encontro das necessidades de cada aluno individualmente, assim como considera que deve existir um equilíbrio importante entre o nível teórico e o nível prático no ensino atual. Na sua visão a educação deveria ir um passo mais à frente e tornar-se “aprender a servir”.

O reitor, vê cada docente como um gestor do conhecimento e das competências desenvolvidas por cada um dos seus alunos. Ele também espera que esta visão possa levar a uma faculdade mais aberta, didática, tecnológica, com uma maior espontaneidade e cooperação, apesar de

reconhecer que este é um objetivo a longo prazo devido há idade elevada que existe entre os docentes.

Ao falar do papel que a tecnologia desempenha dentro da sala de aula, o reitor também apela ao equilíbrio pois a tecnologia produz mais um desenvolvimento da memória passiva e não de uma memória ativa. Para ele é bom saber utilizar os recursos tecnológicos que estão disponíveis, mas também é necessário que o aluno tenha conhecimento intrínseco. Apesar desta abordagem à tecnologia, ele reconhece que a certos docentes da faculdade lhes custa um pouco mais estas inovações tecnológicas.

No seguimento, o reitor acredita grandemente na necessidade da formação contínua, não só dos alunos, mas dos docentes, existindo a necessidade e disposição constante a questionar o porquê das coisas e serem capazes de adquirir esse conhecimento por si sós. Ele também menciona que, dentro do campo teológico, existe ainda uma maior necessidade de atualizações constantes, para que o docente esteja bem preparado para responder às perguntas que possam surgir.

O reitor comentou também vários dos seus desejos para o futuro da instituição, falando não somente de um novo ambiente e expansões de instalações, mas principalmente o desejo de novas e mais atuais visões educativas entre os docentes. Apesar disto, reconhece a necessidade de redução da carga horaria de cada docente para proporcionar tempo para investigação e preparação de materiais educativos.

Relativamente ao perfil do docente da FAT o reitor considera que os docentes devem conhecer muito bem o campo da sua disciplina, possuir um certo nível de inteligência emocional e social já que a educação é uma profissão para pessoas. Para além disso tem de ser aquilo que ensina, e tornar-se um exemplo na sua vida espiritual. O reitor afirma que nesta instituição, o nível de idades é bastante elevado e, que por esse motivo, estão há procura de docentes mais jovens o que levará a um perfil distinto de docência dentro de dez anos. Quanto à formação académica, como regra cada docente tem de possuir um grau académico acima do lecionado e ter formação na área da sua unidade curricular. Em relação à experiência, procuram pessoas

com experiência mínima de três a quatro anos como “pastores” visto que é essa a principal futura profissão de todos os alunos da faculdade. A característica essencial de qualquer professor nesta faculdade, é a de compromisso com o crescimento do aluno. Quanto às metodologias de ensino, o reitor admite que as propostas pedagógicas da atualidade são tantas que torna bastante difícil o desenvolvimento de conhecimento de cada docente nesta área. Por último é referido que a autonomia de cada professor na sua unidade curricular é elevada, pois em Espanha existe “liberdade de cátedra” no ensino superior.

4.2.2. Professores

Professor com o valor mais elevado no estilo de ensino formal

Este docente afirmou ter preferência enquanto aluno por um professor com um ensino “ordenado, que transmita bem o conhecimento, seja firme, assertivo e claro na sua exposição da matéria”. Esta descrição é bastante significativa no que toca ao estilo de ensino formal o qual foi o mais evidenciado por este professor. O docente refere ainda que uma avaliação justa, a presença de trabalhos em equipa esporádicos e a não utilização de tecnologia eram fatores que se recorda das aulas deste professor predileto.

Quanto á percepção pessoal que possui em relação ao processo de ensino e aprendizagem o professor refere que é normal existir muito mais participação do professor, sendo ele o protagonista, e que o processo é bem-sucedido se existir participação dos alunos nas tarefas e momentos de avaliação. O professor é responsável por preparar a aula, todo o material nela disponibilizado e a sua apresentação, enquanto o aluno é responsável por participar efetuando as leituras requeridas, os trabalhos e as tarefas de avaliação final. O objetivo é que o aluno esteja familiarizado com o conteúdo da matéria lecionada e que seja capaz de resumir, relacionar e ter sentido crítico em leituras especializadas.

Quanto á sua prática pessoal o professor identifica as suas aulas como “tradicionais” e que uma das suas maiores preocupações aquando da preparação das mesmas é tornar acessível, tanto agora como quando necessário no futuro, os conteúdos lecionados ao aluno. Como metodologias utilizadas refere o foco em trabalhos individuais de leitura, redação de artigos

críticos, investigações, por vezes trabalho de campo, apresentações em classe entre outros. A participação dos alunos em classe é reduzida apesar de apreciada pelo docente. O mesmo refere que isso acontece por falta de tempo, o que indica que o professor dá mais importância à apresentação dos conteúdos. A comunicação entre professor e aluno é importante já que o professor tem de avaliar se o aluno está a acompanhar o ritmo da classe e se os conteúdos estão a ser apreendidos. O uso de tecnologia é reduzido à apresentação PowerPoint e os momentos de reflexão são os exames e os informes de leitura. O professor refere ainda sentir muita liberdade no que toca à planificação e docência da sua unidade curricular.

Professor com o valor mais elevado no estilo de ensino aberto

O docente recorda o seu professor preferido como “desafiador, motivador e impulsionador”. Refere também que o professor em causa era inteligente, justo e íntegro e, que foi capaz de desenvolver nos alunos formas de raciocínio e pensamento para o futuro.

Relativamente à perceção do processo de ensino e aprendizagem este docente refere o processo como dinâmico, com altos e baixos, mas que está tudo bem se o declive for crescente e se cada aluno conseguir alcançar os seus objetivos os quais não têm de se os mesmos. O professor é o guia, responsável por criar as condições e ambiente certo para que o aluno por si procure soluções. O papel do aluno é referido como ativo e deve ser cada vez mais ativo quando maior a idade do mesmo. O objetivo final do processo é o domínio, por parte do aluno, de uma série de competências úteis para a vida e que preparem para o futuro.

Algumas das metodologias utilizadas são: *Flipped classroom*; aprendizagem cooperativa e trabalho em equipa; simulação; *gamification*; apresentação em classe e debate. O docente refere ainda que a pandemia nos demonstrou o quão vital é o uso das novas tecnologias na educação, mas que é importante encontrar um ponto de equilíbrio já que as mesmas também trazem uma carga aditiva. Desta forma o docente procura que os seus alunos não possuam nenhum impedimento no que toca ao uso de tecnologia, mas que aprenda gerir a sua utilização. A reflexão é referida como muito importante e é por isso que o docente dá grande importância ao seu feedback que tenta que seja sempre a tempo e detalhado. Quanto à

autonomia que possui o docente indica que tem muita autonomia, mas que existem algumas limitações como: a lei, o currículo de ensino e o tipo de alunos que têm os quais procura sempre ter em consideração na planificação e elaboração das suas aulas.

Professor com o valor mais elevado no estilo de ensino funcional

Relativamente ao seu professor preferido quando estudante, este docente respondeu que apreciou muito um professor que não se focava apenas em transmitir informação académica mas que trabalhava para formar o carácter dos seus alunos para as futuras atividades profissionais que realizariam. Descreve o professor como alguém com muita empatia com os alunos e transformava sempre os conteúdos em aplicações praticas uteis para a futura profissão dos seus alunos.

Este docente percebe o professor no processo ensino e aprendizagem como a ponte entre um projeto educativo e o aluno, o qual deve ser sempre muito ativo e compreender que não trabalha sozinho, mas sim em equipa com os seus alunos. Afirmar ainda, que não deve ser apenas o professor de desenhar a disciplina e que o aluno deve ter uma parte ativa. É esperado, mais que a simples aquisição de conhecimentos, o aprender a viver. É importante que o aluno seja capaz de aplicar toda a sua aprendizagem de “forma prática na sua vida presente e futura”.

A sua prática docente é descrita como organizada e útil. O foco é sempre algo mais além de um exame ou disciplina, é um projeto de vida. Na sua planificação o docente pergunta-se sempre “que fará o aluno com a formação que lhe estou a dar? Para quê que lhe vai servir?” Independentemente das metodologias que utilize o foco será sempre a utilidade futura. O docente refere ainda que tem sempre em consideração os diferentes perfis de alunos e que para isso o professor se tem de manter atualizado e dinâmico. A comunicação é referida como essencial e um processo. Mais uma vez, o professor refere que o docente tem de ser capaz de “transmitir uma matéria, seja ela qual for, como algo útil e que transforme a visão que o próprio aluno tem”. Quanto á tecnologia, o docente acredita que o analógico e o digital são totalmente compatíveis dentro de uma sala de aula e que devem trabalhar juntos. A reflexão

está acima da aquisição de conhecimento teórico e tem de ser prática, como descrito pelo docente “acredito que a memória é muito curta e que não serve de muito. Mas quando eles (os alunos) raciocinam, trabalham em equipa e participam muito ativamente em aula, mesmo discordando do docente, estão a contribuir para a sua formação”. O docente refere também que sente muita autonomia da gestão da sua unidade curricular.

Professor com o valor mais elevado no estilo de ensino estruturado, o caso particular (0,0)

Este docente recorda como professor preferido alguém que o escolheu como ajudante na disciplina. Salienta que não era um professor que pedagogicamente fosse muito diferente dos demais, mas como identificou valor nele pessoalmente acabou por ser um professor que ficou marcado na sua memória.

O processo de ensino e aprendizagem deve, na opinião deste docente, priorizar aprendizagens vitais mais que conhecimento. O docente deve ser um facilitador, colocando á disposição do aluno o conhecimento e apresentando-o de tal forma que desperte o interesse e o aluno se aproprie do mesmo. O aluno deve ser ativo, mas o seu papel é o de se encontrar a meio caminho com o docente e aceitar o conhecimento oferecido. No entanto, é responsabilidade do docente motivar o aluno a que faça esse passo de busca pelo conhecimento. El objetivo final é ir levando o aluno um nível diferente não só de conhecimento, mas como pessoa, que a sua mente, possibilidades, até o seu destino seja moldado através desse passo que é aprendizagem.

Relativamente às suas práticas, este docente afirma procurar sempre uma proximidade grande com os alunos e um grau de comunicação profundo. Gosta de criar um ambiente em que o aluno se sinta seguro para ser honesto. A flexibilidade é chave neste processo pois permite oferecer uma aprendizagem que realmente toque na pessoa que cada aluno é. Torna-se assim imprescindível que o docente pare para conhecer melhor o aluno e adapte este processo a cada um individualmente. Isto, afirma o docente, é o que de mais belo tem a experiência do ensino e aprendizagem. Acredita ser muito “rebelde” na sua abordagem pedagógica e que o seu o seu objetivo é tornar a aula em uma experiência enriquecedora. Refere o uso de *role*

play, aprendizagem colaborativa, aprendizagem serviço e metodologias de filosofia aplicada como exemplos de metodologias utilizadas na sua unidade curricular. O pensamento crítico é apresentado como algo indispensável na sala de aula. Relativamente à comunicação, o professor deve ser capaz de se colocar numa posição de vulnerabilidade perante o aluno, de forma a criar uma abertura e comunicação mais profunda com o aluno. Este docente vê a tecnologia como um dos “instrumentos mais maravilhosos que o ser humano já alcançou”, no entanto, acredita que deve estar ao serviço da modelação da “pessoa” e não a modelar o destino dessa “pessoa” retirando-lhe autonomia e a capacidade humana. Por último o docente acredita ter muita autonomia no que diz respeito à sua gestão de sua unidade curricular.

4.3. Análise e Discussão dos Resultados

A Faculdade Adventista de Teologia de Sagunto é descrita pelo reitor como uma instituição que sempre foi de corte conductista. No entanto, nos últimos anos tem vindo a ser feitas bastantes mudanças de forma a que a instituição tenha um foco mais construtivista. Este desejo por um paradigma, mais construtivista vai na linha da escolha da área e ferramentas deste estudo as quais possuem a mesma visão. É referido que a faculdade possui um corte conservador, muito focado na Bíblia Cristã sem apócrifos (que segue o cânon hebreo), como algo positivo e que o desejo é elevar o nível académico mantendo esta base. Acrescenta ainda que se procura um ambiente, mais académico assim como a publicação de mais documentos de relevância na área. O reitor vê a aprendizagem como a aquisição de competências, o que vai de acordo com as normativas europeias, e deseja que essa visão possa levar a uma faculdade mais aberta, didática, tecnológica, com maior espontaneidade e cooperação.

A tecnologia é vista como algo importante, mas que deve ser utilizada de forma equilibrada e a formação continua é mencionada como uma grande necessidade da instituição. Foi referido a existência de resistência à mudança por parte de alguns dos membros docentes. Os docentes da FAT devem conhecer bem o campo de estudo lecionado, ter inteligência emocional, ser exemplos na sua vida pessoal e acima de tudo, ter um compromisso com o crescimento do aluno. Quanto a metodologias de ensino o reitor admite que é difícil encontrar uma linha

orientadora de formação, com a tão grande oferta de metodologias oferecidas pela pedagógica na atualidade.

Após esta entrevista, é evidente que existe uma vontade de mudança e de melhoria da instituição ao nível dos standards educativos atuais. No entanto, é visível a necessidade de um ajuda na direção e passos a tomar para esse desenvolvimento. Este estudo procura colmatar esta necessidade, ajudando a instituição a conhecer melhor os seus docentes e o seu perfil educativo, assim como algumas limitações do mesmo. Desta forma a direção da instituição assim como os docentes envolvidos poderão tomar decisões informadas sobre futuros caminhos de melhoria.

O corpo docente da FAT é maioritariamente constituído pelo género masculino (74%) este valor é um pouco superior á média nacional de 57,1% de professores do género masculino (*Ministerio de Universidades, 2022*). Relativamente á faixa etária, a maioria dos professores (53%) tem idades entre os 40 e os 59 anos, o que é um pouco abaixo da média nacional a qual possui 65,1% dos docentes dentro deste intervalo de idades. Estes resultados são devidos ao facto de a FAT possuir maior número de docentes com mais de 60 anos (37%) enquanto a média nacional nesta faixa etária é de 16,8% (*Ministerio de Universidades, 2022*). Confirmamos assim, a informação mencionada pelo reitor durante a entrevista referente ao elevado grau de envelhecimento do corpo docente desta facultade. Relativamente às nacionalidades presentes no corpo docente, apenas 84% dos professores são de nacionalidade espanhola um valor abaixo da média nacional que se encontra nos 97% (*Ministerio de Universidades, 2022*). Fazendo a médias dos estilos de ensino por nacionalidade obtemos que a nacionalidade: Argentina (-2;2); Espanhola (2;11) e Romena (5;12). Significa que os docentes de nacionalidade argentina possuem o estilo mais formal das três nacionalidades e, embora possua um estilo funcional, é o mais reduzido das três nacionalidades. A nacionalidade romena possui o estilo mais funcional e aberto das três e a espanhola encontra-se no meio entre as outras duas. Isto demonstra que a FAT está mais aberta a novas culturas algo que com certeza ajuda a dar resposta à grande diversidade cultural, mencionada por vários professores nas entrevistas, do corpo discente. Quanto aos docentes estrangeiros, as estatísticas nacionais demonstram que

65,8% são professores de nacionalidades dentro da união europeia e 17,1% de América latina e Caribe (*Ministerio de Universidades, 2022*). A FAT possui um valor mais elevado de docentes da América latina (67%) e apenas 33% de outras nacionalidades europeia. Os anos de experiência na FAT são reduzidos visto que 47% dos docentes possuem menos de 10 anos de experiência docente no ensino superior e 17% possui mais de 30 anos de experiência. Estes valores mostram que os docentes desta faculdade se encontram maioritariamente em polos diferentes de anos de experiência, possuindo ou um número reduzido ou um número muito elevado. Infelizmente não encontramos informação sobre esta variável em estatísticas nacionais, no entanto é possível saber o número de anos de contrato seguidos na instituição de trabalho. Nacionalmente, 50,7% dos professores trabalham á 12 anos ou menos na mesma instituição e 13,5% já trabalham mais de 30 anos seguidos numa mesma instituição (*Ministerio de Universidades, 2022*). Não podemos garantir que o número de anos de experiência referidos pelos docentes da FAT foram sempre na mesma instituição de ensino, mas devido á natureza religiosa da instituição podemos assumir que a experiência dos docentes terá sido maioritariamente dentro desta instituição, sendo a única faculdade adventista em Espanha, ou em instituições dentro do mesmo meio religioso. O grau académico dos docentes da FAT é elevado comparado com o valor nacional, já que 85% possui um doutoramento ou um grau superior de educação académica e, nacionalmente, o valor é de apenas 72,9% (*Ministerio de Universidades, 2022*). O âmbito de conhecimento dos docentes em Espanha é de 11,7% na área de artes e humanidades onde se enquadra a área de teologia. A FAT possui a maioria dos seus docentes (68%) com educação na área de teologia e 32% possuem, formação na área de educação um valor mais elevado que o nacional de apenas 6,4% (*Ministerio de Universidades, 2022*). É importante referir que, quando questionados sobre formação não formal, o número de docentes com formação na área de educação na FAT desce para os 63%. Assim, compreendemos que ainda existe um valor elevado de docentes sem nenhum tipo de formação na área educativa apesar de ser essa a sua área profissional atual. Concluimos que, comparando com os dados nacionais, a FAT possui um corpo docente constituído por um elevado número de professores do género masculino, possui um envelhecimento docente

elevado, tem mais diversidade de nacionalidades, o nível de experiência docente é bastante heterogêneo e em polos opostos, possui mais docentes com um grau de acadêmico de doutoramento ou superior e mais docentes com formação acadêmica na área de educação. Analisando as perguntas do questionário foi possível identificar a presença de diferentes tipos de paradigmas de ensino a través do tipo de discurso, e termos utilizados pelos inquiridos. Desta forma, identificamos que a maioria dos professores da FAT possuem uma predominância do paradigma Intrapessoal no que diz respeito ao conceito de ensino e aprendizagem e demonstram dar mais importância ao polo ensino na relação dicotômica do processo ensino e aprendizagem. Neste paradigma as práticas pedagógicas são focadas na autoaprendizagem dependendo do professor como veículo de transmissão do conhecimento e das capacidades de autorreflexão do aluno para assimilação do mesmo (Gaspar et al., 2015). Seguidamente o paradigma com mais preponderância é o comportamental, o qual acredita que a aprendizagem é principalmente determinada pelo meio e que é responsabilidade do docente a criação e manutenção das perfeitas condições de aprendizagem (Gaspar et al., 2015). Este paradigma faz uma mudança de foco no ensino para a aprendizagem. Relativamente ao conceito de educação de qualidade vemos que a maior parte dos docentes avaliam o processo como individual, o que vai de acordo com a predominância do paradigma intrapessoal detetado na pergunta anterior. Refletindo sobre a qualidade de ensino os professores partilham mais a responsabilidade com os alunos sendo que aqui os valores são bastante equilibrados entre ensino e aprendizagem. Como seria de esperar pelos resultados encontrados de paradigma, os professores mencionam mais o conhecimento do que as competências como resultado de um ensino de qualidade. Quanto ao papel do professor o paradigma mais evidenciado é mais comportamental dado que a maioria dos docentes refere que o professor é o orientador e motivador preparando a melhor forma de aprender do aluno. Quando questionados sobre as qualidades de um bom professor a característica mais mencionadas pelos docentes é o “conhecimento da disciplina” algo esperando de um grupo docente com um paradigma intrapessoal. Seguidamente foram referidos “empatia”, uma característica que pode enquadrar bastante bem com o segundo paradigma mais evidenciado no grupo, o

comportamental. Em terceiro lugar encontramos boa comunicação algo muito importante numa educação mais expositiva. As competências que são referidas mais vezes após estas acabam por se enquadrar com uma melhor relação professor e aluno. Quando questionados sobre o papel do aluno o paradigma mais evidenciado mantém-se o intrapessoal, no entanto surge pela primeira vez evidências do paradigma Interpessoal, ocupando o segundo lugar nesta pergunta. Nesta questão existem mais professores evidenciando o aluno individualmente e coletivamente como construtor de sua própria aprendizagem (Gaspar et al., 2015).

No ensino não é possível identificar em ativo apenas um dos paradigmas. Embora possa existir predominância de algum deles devido ao contexto, ambiente e características do professor é sempre possível identificar uma interação e presença de todos os paradigmas no discurso de um docente (Gaspar et al., 2015). Nas respostas ao questionário apenas um docente evidenciou sempre preferência por um paradigma de ensino, algo que é natural já que não é nunca possível colocar o estilo de ensino de um professor dentro de uma caixa fechada. Dependendo das situações, meio e personalidade ele poderá tender para diferentes paradigmas ao longa sua profissão docente. No entanto é possível identificar uma maior predominância de um deles quando olhamos para as perguntas como um todo. Com o olhar no paradigma mais evidenciado por cada professor podemos ver que os professores têm uma preferência pelo paradigma intrapessoal (47%) seguidamente encontramos o paradigma comportamental (37%) e existe um professor que foge à norma e evidenciando mais o paradigma interpessoal nas suas respostas.

O questionário realizado também nos permitiu identificar o estilo de ensino de cada docente. Na FAT os docentes dividem-se a meio entre o estilo formal e o estilo aberto e não existe evidência de nenhum professor que dê mais proeminência ao estilo estruturado. Segundo Matínez Geijo (2007) o comportamento do professor com estilo formal será favorecer a racionalidade, não dar de demasiados temas e forçar-se nos detalhes e profundidade do mesmo, dar margens de tempo grandes para os trabalhos e favorecer a revisão, potenciar a consulta de textos e fontes bibliográficas, aconselhar a assimilação antes do comentário, foco em projetos e informes de qualidade, priorizar a planificação e não pedir nada aos alunos sem

preparação prévia, entre outros. Este estilo de ensino favorece o estilo de aprendizagem reflexivo. Quanto ao outro polo que podemos encontrar dentro dos docentes desta faculdade, o estilo de ensino aberto, tem tendência a dar valor á espontaneidade, mantem os seus conteúdos sempre atuais, procurar conhecer o pensam e sentem os seus alunos, procurar atividades novas, dinâmicas e participativas, incentivar a criatividade e aceitar múltiplos caminhos para a obtenção de respostas, fomentar o trabalho em equipa, pedir ajuda aos alunos na explanação e apresentação da aula, permitir muito diálogo, trabalhar com simulações e dramatizações, não ter um foco na explanação teórica e procurar problemas obtidos através do entorno, ser flexível, entre outros. Este estilo de ensino favorece o estilo de aprendizagem ativo (Matínez Geijo, 2007). Por último todos os professores dão primazia ao estilo funcional em detrimento do estruturado. Este estilo de ensino corresponde aos seguintes comportamentos docentes: oferecer aos alunos muitos exemplos, partilhar conteúdos teóricos acompanhados por exemplos práticos, por a utilidade acima dos sentimentos e emoções, reconhecer mérito nos alunos quando executam um bom trabalho, valorar mais os resultados que os processos, orientar os alunos de forma a evitar erros da parte dos mesmos, apreciar respostas curtas, diretas e precisas, não perder muito tempo com teorias e princípios gerais e procurar uma abordagem o mais próxima da realidade possível, entre outros. Este estilo de ensino favorece o estilo de aprendizagem pragmático (Matínez Geijo, 2007).

Muitos são os autores que descredibilizam áreas de investigação como a dos estilos de ensino, argumentando a sua natureza taxativa e simplista da maestria docente. No entanto, é de referir que a área de estudo tem vindo a crescer e que muitos outros autores encontram nela muita utilidade para a melhorias das suas práticas pedagógicas. O autor escolhido não possui uma visão estática dos estilos de ensino e fundamenta esta ferramenta de estudo em comportamentos e não em traços de personalidade como muitos outros autores predecessores. Todos os estilos de ensino serão visíveis nas práticas de um mesmo docente, mas é natural que possa existir uma preponderância de alguns deles. Os estilos de ensino saem de uma visão construtivista do ensino, sendo que o mesmo deve ser ajustado ao

desenvolvimento intelectual de cada aluno. Uma aprendizagem mais completa e eficaz e para todos só pode ser dada através de docentes com um elevado nível de autoconhecimento e com disponibilidade para melhorar as suas práticas de forma a oferecer uma educação de qualidade a cada um dos seus alunos. Para diminuir o ceticismo de alguns em relação aos estilos de ensino, o investigador procurou fazer uma triangulação de métodos de investigação utilizando o questionário e a entrevista para diagnóstico desta variável. Olhando para os resultados obtidos nas entrevistas é bastante evidente a predominância de cada estilo de ensino nos docentes analisados. O docente com mais alto resultado no estilo de ensino formal descreve as suas práticas como focadas nos conteúdos teóricos, favorecendo leituras e informes especializados. Afirma ainda não ter muito tempo para a participação ativa dos alunos e ser alguém muito organizado na apresentação do currículo da sua unidade curricular (UC). O docente com um alto resultado no estilo de ensino aberto afirma utilizar metodologias como *flipped classroom*, aprendizagem cooperativa, simulação, *gamification*, debate entre outros. Foi o docente que mais metodologias mencionou e o seu entusiasmo era visível referindo todas aquelas que tinha utilizado só no último mês demonstrando o gosto pela mudança e diversidade metodológica. O docente com o este estilo de ensino funcional demonstra repetidamente a sua preocupação com a utilidade quando utiliza a expressão prático e útil em quase todas as suas respostas. Por último, neste estudo de caso teve um caso bastante particular nos seus resultados que foi um professor sem nenhum estilo predominante. Numa visão de ensino para todos este professor seria o ideal, alguém que dá resposta a todos os estilos de aprendizagem de igual forma dentro da sua sala de aula. For não existir nenhum estilo proeminente foi bastante difícil a identificação de qualquer um dos estilos durante a entrevista com este docente, já que as suas repostas pendem um pouco para todos. No entanto, é possível identificar a visão construtivista neste docente quando descreve o processo de ensino como “ir moldando a pessoa” e “levar a que o aluno de aproprie do conhecimento”. O docente refere ainda que a comunicação com o aluno deve ser profunda e se descreve como muito flexível. Esta flexibilidade é visível no desejo que demonstra pela individualidade de cada aluno, afirmando que o docente tem de “parar e ver onde está o aluno

e o que se está a passar com ele para que se possa dar o que de mais belo tem a educação a oferecer, a descoberta daquilo que realmente toque o “eu”. É assim compreensível que um docente que se preocupe tanto com cada um dos seus alunos procure adaptar-se o mais possível às suas necessidades individuais de aprendizagem e acabe por ter o resultado obtido. As entrevistas deste estudo ajudaram a corroborar a ferramenta utilizada para a identificação do estilo de ensino e a compreender melhor as práticas e as perceções dos docentes que demonstram preferência pelos diferentes estilos.

Foi também possível identificar correlações entre algumas das variáveis em estudo. O autor Matínez-Geijo (2007) afirma que os estilos de ensino são “Las categorías de comportamiento de enseñanza que el docente exhibe (...) que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos” [as categorias de comportamentos de ensino que o docente exhibe (...) que lhe são inerentes, que foram retiradas da sua experiência académica e profissional, que não dependem dos contextos] (p. 89). Assim, queremos salientar que as correlações não indicam influência ou dependência entre nenhuma das variáveis e o estilo de ensino. A relação é simplesmente estatística e nos pode indicar quais os docentes que privilegiam certos estilos de ensino dentro deste corpo docente. Seria de esperar que os professores com mais idade tivessem uma tendência mais formal e estruturada, mas neste estudo vemos que ocorre o oposto sendo que quanto maior a idade mais funcional e aberto é o estilo de ensino docente. No entanto, quanto mais alto o nível académico maior a tendência para um estilo formal. O estudo de Martínez Geijo (2009) obteve resultados semelhantes já que demonstrou que quanto mais alto o nível de formação maior a tendência para o estilo de ensino formal e funcional. Identificamos também que os docentes do género masculino possuem uma tendência mais funcional, o que vai de acordo com o estudo de Renes (2017) o qual verificou que os homens têm tendência a um estilo mais funcional e aberto que as mulheres. No estudo de Martínez Geijo (2009) as mulheres tinham uma tendência mais formal do que aberta. No nosso estudo não encontramos relação entre os anos de experiência e os estilos de ensino. Pelo contrário, o estudo de Renes (2017) identificou existir uma preferência pelo estilo funcional com o aumento dos anos de experiência e Martínez Geijo

(2009) identifica que os professores com menos experiência profissional tendem a um estilo mais formal. Contrário ao esperado, os professores com formação acadêmica em educação têm mais tendência a um estilo de ensino formal e numa direção mais estruturada e, os professores que afirmam ter formação informal em educação tem tendência a um estilo de ensino numa direção mais estruturada. Esta informação é bastante útil para a instituição, dado que, neste momento, não existem docentes com um estilo de ensino estruturado e vemos que a formação pode ser umas das vias a colmatar esta necessidade.

Em relação à possível inter-relação entre paradigma de ensino e estilos de ensino, Matínez Geijo (2007) afirma que “es posible que docentes que desarrollan su trabajo de aula en enfoques de enseñanza distintos tengan Estilos de Enseñanza semejantes y viceversa, profesores que trabajen desde el mismo enfoque tengan comportamientos diferentes y por tanto Estilos de Enseñanza” [é possível que docentes que desenvolvem trabalhos de em enfoques de ensino distintos tenham Estilos de ensino semelhante e vice-versa, professores que trabalhem desde o mesmo enfoque tenham comportamentos diferentes e por isso Estilos de Ensino] (p. 95). É por isso impossível afirmar que os paradigmas tenham uma influência direta nos estilos de ensino ou vice-versa. No entanto, mais uma vez podemos usar estas variáveis para identificar tendências dentro deste grupo docentes e compreender mais profundamente o perfil de ensino da instituição.

É interessante verificar que é possível encontrar correlação entre todos os estilos de ensino e todos os paradigmas de ensino. Assim,

- Os docentes com um paradigma de ensino Intrapessoal são mais formais e estruturados.
- Os docentes com um paradigma de ensino Cognitivo são mais formais e estruturados.
- Os docentes com um paradigma de ensino Comportamental são mais abertos e funcionais.
- Os docentes com o paradigma de ensino Interpessoal são mais abertos e estruturados.

A população é muito pequena, mas mesmo assim estes resultados podem nos fazer questionar se não existirá uma relação direta entre o paradigma assumido e o estilo de ensino demonstrado pelos docentes.

Segundo os resultados encontrados destacamos algumas análises de acordo com reflexões e fundamentações referentes a uma educação mais “aberta, didática, tecnológica e com maior espontaneidade, cooperação e qualidade dos elementos de estudo de caso identificados.

- Aumentar o gênero feminino na docência da instituição para que se torne mais equilibrada em relação ao gênero e com valores mais aproximados aos nacionais. Este aumento pode também ajudar a instituição a aumentar o seu estilo de ensino estruturado o qual é inexistente neste momento, já que o gênero feminino tem uma tendência maior nesse sentido.
- Adicionar docentes mais jovens de forma a reduzir o envelhecimento e a obter resultados mais próximos à média nacional. Ter em consideração que, esta mudança levará a uma redução da tendência aberta e formal atual do estilo de ensino.
- Dar oportunidade a professores de um nível acadêmico mais reduzido, já que quanto mais reduzido o nível acadêmico, mais aberto o estilo de ensino, conforme indicado em outros estudos. Docentes com menor grau acadêmico e idade tem menos aversão à mudança são mais flexíveis e possuem maior aceitação da diversidade.
- Estudar melhor o motivo pelo qual, contrariamente ao esperado os docentes com formação acadêmica em educação são os docentes com um estilo de ensino mais formal e estruturado. Seria interessante saber o momento em que essa formação foi feita e quais as instituições. Este resultado pode ter como explicação a perda de flexibilidade e inovação que a educação formal pode passar para o educando, o que deve levar a preferência por uma formação informal nesta componente.

- Procurar oferecer aos docentes com um estilo de ensino formal, mais formação na área das tecnologias dado serem os que revelam menor utilização das mesmas.
- Procurar oferecer mais programas de aprendizagem entre pares, de forma que possa existir um intercambio de melhores práticas docentes entre o estilo formal e o aberto. Motivar o estilo aberto potenciará este desejo da faculdade em todas as suas vertentes.
- Fomentar uma visão de ensino mais interpessoal levaria a um estilo de ensino mais aberto e funcional, o qual é referido como o desejo para o futuro da instituição e levaria uma mudança de paradigma o qual é identificado maioritariamente como intrapessoal neste momento.
- Procurar ensinar novas metodologias de ensino aos docentes de estilo formal. Esta formação poderia ser feita entre pares dado existirem docentes (com o estilo de ensino mais aberto) que já aplicam muitas metodologias didáticas na sua sala de aula.
- Considerar uma educação de qualidade a partir do desenvolvimento de competências. Este grupo de docentes dá mais importância à aquisição de conhecimentos. Como forma de colmatar esta limitação seria importante dar formação aos docentes sobre as diretrizes de educação europeias.

Outros resultados encontrados destacam elementos para uma educação mais individualizada para todos como:

- Priorizar um estudo dos estilos de aprendizagem dos alunos para saber se o corpo docente está a responder às necessidades de todos ou se existem alunos a ser prejudicados por falta de docentes que vão de encontro às suas necessidades de aprendizagem.
- Manter a diversidade cultural já existente. Este corpo docente é bastante diversificado em termos de nacionalidades, possuindo mais diversidade que a

média nacional. Este é um ponto muito positivo e uma prática que se deve manter para responder á multidiversidades dos alunos da instituição. Poderia até ser interessante um estudo de nacionalidades dos estudantes de forma a verificar se se poderá responder ainda melhor á sua diversidade cultural.

- Aumentar o número de docentes com o estilo de ensino estruturado. Esta faculdade não possui nenhum professor com o estilo de ensino estruturado o que pode ser uma grande lacuna. Deveria ser incentivada a utilização de mais metodologias dentro deste estilo.
- Procurar dar formação aos docentes na área de educação visto ser uma variável que aumenta o estilo de ensino estruturado, fazendo com que o estilo de ensino coletivo se torne mais equilibrado.
- Fazer uma ação de consciencialização em relação aos agentes responsáveis pela educação. A maioria dos docentes possui maior foco no ensino que a aprendizagem este é um inibidor de uma educação focada no aluno. No entanto em relação aos resultados, os docentes atribuem uma responsabilidade equilibrada entre o docente e o aluno o que é um pouco contraditório. Apenas podemos atribuir o mesmo grau de responsabilidade a agentes com o mesmo grau de participação no processo.
- Aproveitar a existência de um docente com todos os estilos de ensino equilibrados. Esta instituição tem a vantagem de possuir um docente com um estilo docente perfeitamente equilibrado, o melhor estilo para chegar as necessidades de todos os alunos. Poderia ser útil utilizar este docente para aprendizagem entre pares ou mesmo formação.

Finalizamos os resultados, destacando a importância deste estudo e das descobertas e análises identificadas com a investigação desenvolvida. Sem dúvida um grande passo para o aumento da diversificação docente o que levará a uma educação mais inclusiva, acessível e personalizada.

Conclusões e Considerações finais

A seguir apresentamos as conclusões e considerações finais a partir das bases científicas da investigação realizada. O objetivo de investigação foi caracterizar os professores, dando resposta à questão: “Qual o perfil de ensino dos docentes da Faculdade Adventista de Teologia de Sagunto (FAT)?” Os resultados identificados que respondem à questão revelaram que o perfil de ensino desta instituição era constituído por docentes maioritariamente do género masculino, com um elevado grau de envelhecimento, com uma grande diversidade cultural, com polos opostos de experiência docente, com grau académico elevado, com elevado número de docentes com formação académica em educação, com um paradigma de ensino maioritariamente intrapessoal, e um estilo de ensino na sua totalidade prático e dividido entre o estilo aberto e o estilo formal.

Esse objetivo foi respondido considerando a sua sustentabilidade e aplicabilidade a outros contextos educativos e culturais. Cada vez mais se torna difícil oferecer uma educação inclusiva, acessível e personalizada em contextos também eles tão diversificados. Com este estudo foi possível identificar que a diversificação educativa é importante e necessária como resposta às necessidades de ensino atuais. Conhecer o seu estilo de ensino permite ao professor desenvolver e melhorar a sua docência, no entanto os docentes não estão muito familiarizados com a área de estudo dos estilos de ensino e aprendizagem. Após a recolha dos dados e entrega dos resultados foi expressa pelos docentes uma grande motivação para a melhoria no sentido de um ensino mais diversificado e para todos. Foi possível também compreender que diversificar as estratégias e metodologias leva a uma melhoria do ensino, algo que deve ser um objetivo de qualquer instituição educativa.

A seguir temos as questões de investigação e os resultados identificados:

Questão 1 – Qual o perfil docente desejado na FAT?

- **Identidade institucional**

A identidade institucional da Faculdade Adventista de Sagunto, o reitor referiu que a sua missão é semelhante à da Igreja Adventista como instituição, sendo que esta está vinculada com a comissão que Cristo deixou ao mundo, a de proclamar as “boas novas” e ao mesmo tempo criar pessoas capazes para o fazer.

- **Visão sobre ensino e aprendizagem**

Esta faculdade tem um corte conductista, no entanto está em processos de mudança para assumir um corte mais construtivista. A faculdade possui uma forte dimensão prática. A aprendizagem é vista como a aquisição de competências de utilidade para o futuro dos alunos. É considerado essencial que o docente e os alunos construam, em conjunto, o conhecimento. O objetivo atual é fornecer aos alunos o maior número de ferramentas possível, úteis para o seu futuro, e conseguir motivar os mesmos a que continuem a desenvolver-se e a crescer academicamente. O reitor afirma que o docente é um gestor do conhecimento e das competências desenvolvidas por cada um dos seus alunos e procura criar uma faculdade mais aberta, didática, tecnológica, com maior espontaneidade e cooperação.

- **Perfil do docente**

Relativamente ao perfil do docente da FAT o reitor considera que os docentes devem conhecer muito bem o campo da sua disciplina, possuir um certo nível de inteligência emocional e social. Para além disso, têm de ser aquilo que ensinam, e tornar-se um exemplo na sua vida espiritual. A formação e desenvolvimento profissional é muito importante já que a área de teologia se encontra em constante desenvolvimento e é necessário a oferta de um ensino individualizado. Atualmente, a idade dos docentes é elevada e já se estão a fazer esforços para uma mudança nesse sentido. Quanto ao grau académico, os docentes têm de possuir um grau académico acima do lecionado. Procuram também docentes com experiência mínima de três a quatro anos na profissão de “pastores” a profissão de futuro da grande maioria dos estudantes da faculdade. Mas a característica essencial de qualquer professor nesta faculdade, é a de compromisso com o crescimento do aluno.

Questão 2 – Qual o estilo de ensino dos docentes da FAT?

- **Estilo de Ensino**

Todos os professores desta faculdade mostram uma preferência pelo estilo de ensino funcional em relação ao estilo estruturado. Relativamente ao estilo aberto e formal o corpo divide-se a meio, dado que cerca de metade demonstram preferência pelo estilo formal e os restantes pelo estilo aberto. O estilo mais funcional foi algo referido pelo reitor como parte identidade da instituição. Os professores com preferência pelo estilo aberto possuem uma maior dispersão o que significa que possuem valores mais elevados tanto do estilo aberto como funcional que os professores com estilo formal. A média dos professores daria um professor com um nível baixo do estilo aberto e moderado no estilo funcional.

Questão 3 – Qual a relação entre o estilo de ensino obtido e as seguintes variáveis?

- **Idade**

A FAT possui docentes de idade elevada com 37% com mais de 60 anos. Identificamos que a relação entre a idade e os estilos de ensino é significativa e que quanto maior a idade mais funcional e aberto é o estilo de ensino docente.

- **Género**

Este corpo docente é constituído maioritariamente pelo género masculino e o mesmo possuem uma tendência mais funcional que o género feminino.

- **Nacionalidade**

Os docentes são maioritariamente de nacionalidade espanhola, existindo também a presença da nacionalidade romena e argentina. Fazendo a média dos estilos por nacionalidade, sabemos que os docentes de nacionalidade argentina possuem um estilo mais formal das três nacionalidades e embora possua um estilo funcional é o mais reduzido das três nacionalidades. A nacionalidade romena possui o estilo mais funcional e aberto das três e a espanhola encontra-se no meio entre as outras duas.

- **Anos de experiência docente**

Relativamente a número de anos de experiência mais de metade do número de docentes possui menos de 10 anos de experiência e no polo oposto 17% dos docentes possui mais de 30 anos. O que revela uma polarização em relação ao número de anos de experiência. No nosso estudo não encontramos relação entre os anos de experiência e os estilos de ensino.

- **Nível de académico**

85% dos docentes possui um doutoramento ou um grau superior. A relação com estilos de ensino é que quanto mais alto o nível académico maior a tendência para um estilo formal.

- **Tipo de formação académica**

A FAT possui um número elevado de docentes com algum tipo de formação formal em educação (68%). No entanto, os professores com formação académica em educação têm mais tendência a um estilo de ensino formal e numa direção mais estruturada.

- **Formação informal em educação**

63% dos professores afirmam ter tido algum tipo de formação informal em educação um valor inferior ao número de docentes que teve formação formal. Os professores que afirmam ter formação informal em educação tem tendência a um estilo de ensino numa direção mais estruturada.

- **Paradigma de ensino**

O paradigma mais evidenciado por cada docente foi o paradigma intrapessoal (47%) seguidamente encontramos o paradigma comportamental (37%). Conseguimos ainda compreender que os docentes com o paradigma de ensino intrapessoal e cognitivo são mais formais e estruturados no seu estilo de ensino. Os professores com um paradigma de ensino comportamental são mais abertos e funcionais. Por último, os docentes com um paradigma Interpessoal possuem um estilo de ensino mais aberto e funcional.

Questão 4 – Que motivos levaram ao estilo de ensino evidenciado e que práticas docentes são demonstradas?

É importante salientar durante cada uma das entrevistas foi possível identificar plenamente o resultado obtido no questionário de estilos de ensino. O seu discurso assim como as práticas mencionadas vão de acordo com a referência teórica. Passamos a descrever alguma informação para além das metodologias utilizadas de cada um dos professores entrevistados.

- **Estilo de ensino formal**

Enquanto aluno, preferência por um professor ordenado, firme e claro na sua exposição transmitindo bem o conhecimento. No processo de ensino e aprendizagem é visto como normal que exista mais participação do docente, já que o mesmo é responsável pela preparação e apresentação de todo o conteúdo e, que os alunos tenham de corresponder participando nas diferentes atividades de avaliação. Analisando entrevista no seu todo foi identificado um paradigma Intrapessoal. Nas suas práticas docentes o professor preocupasse com produzir e disponibilizar bom conteúdo que os alunos possam utilizar no futuro. As metodologias utilizadas são fichas de leitura, redação de artigos críticos, e apresentações em classe desses trabalhos. O docente foi capaz de expressar que vê a sua forma de ensinar como tradicional.

- **Estilo de ensino aberto**

O seu professor preferido é descrito como “desafiador, motivador e impulsionador” e capaz de desenvolver nos alunos formas de raciocínio e pensamento para o futuro. O processo de ensino e aprendizagem é visto como dinâmico e com um foco nos objetivos de aprendizagem de cada aluno individualmente. O docente é visto como um guia e o responsável por criar as condições e ambiente certo para que o aluno por si procure soluções e o aluno possui um papel muito ativo no processo. Uma educação de qualidade é que prepara o aluno com uma série de competências úteis para a vida e o futuro. Foi possível identificar uma tendência de um paradigma comportamental tanto no questionário como na entrevista. Nas suas práticas este é o docente que descreveu a maior lista de metodologias as quais vão muito na linha teórica

do estilo de ensino aberto, sendo algumas delas *Flipped classroom*; aprendizagem cooperativa e trabalho em equipa; simulação; *gamification*; apresentação em classe e debate. O docente refere ainda a importância que dá ao feedback atempado e detalhado.

- **Estilo de ensino funcional**

O docente preferido é referido como alguém que transformava sempre os conteúdos em aplicações práticas úteis para o futuro dos seus alunos. No processo de ensinar e aprender o professor é visto como a ligação entre a instituição, um projeto educativo, e o aluno. Não deve ser apenas o professor a desenhar a disciplina, mas o aluno também. O objetivo final é que o aluno aprenda mais que conhecimentos aprenda a viver. Na avaliação do questionário foi possível identificar o paradigma intrapessoal, no entanto após a análise da entrevista algumas das respostas se podem enquadrar melhor no interpessoal. Esta discrepância pode ter-se dado devido à dimensão tão curta e direta das perguntas abertas do questionário as quais demonstraram muito bem a preocupação com a utilidade como a principal deste docente. Em relação às práticas pessoais, o docente descreve-as como organizadas e úteis. Na sua planificação a sua pergunta é sempre “para que vais servir no futuro esta formação?” Refere ainda que tem sempre em consideração o perfil de cada aluno em classe, o que faz com que tenha de estar sempre dinâmico e atualizado.

- **Preferência por nenhum dos estilos de ensino (resultados iguais em todos eles).**

O seu docente preferido foi alguém que identificou potencial nele enquanto aluno. Não foi mencionado nenhuma outra característica diferenciadora em relação a ele. O processo de ensino e aprendizagem deve priorizar aprendizagens vitais e não conhecimento. O docente é um facilitador que deve despertar o interesse pela formação disponibilizada. O objetivo é que o aluno se desenvolva não só a nível de conhecimento, mas como pessoa e de forma holística. Este docente foi identificado como sendo o único com um paradigma de ensino interpessoal nas respostas dadas durante o questionário. Ao se descrever como professor afirma procurar uma grande proximidade com cada aluno de forma a conseguir oferecer uma aprendizagem que toque o “eu” de cada um. Procura também criar um ambiente de honestidade e segurança

nas suas aulas e afirma que flexibilidade é chave na sua metodologia. O docente faz uma lista bastante significativa de metodologias utilizadas na sua sala de aula tais como *role play*, aprendizagem colaborativa, aprendizagem serviço e metodologias de filosofia aplicada.

Todos os docentes com execução do docente de estilo formal vêem a tecnologia como muito importante e indispensável nos dias em que vivemos, no entanto todos eles fazem uma reflexão sobre o uso equilibrado do mesmo e os efeitos negativos que tem visto na sua utilização excessiva. Os docentes que mais fazem uso das novas tecnologias na sua docência são o de estilo aberto e o docente sem preferência de estilo.

Todos os docentes referem ainda possui muita autonomia na organização da sua unidade curricular o que vai de acordo com a liberdade de cátedra mencionada pelo reitor na sua entrevista. Desta forma, podemos afirmar que este facto não teve nenhuma influencia nos resultados obtidos.

É de ressaltar os resultados do docente sem preferência de estilo o qual segundo o modelo é o que responde melhor a uma educação para todos. Este docente foi também aquele que foi identificado com um paradigma interpessoal, vendo a educação como construída com cada aluno individualmente e coletivamente. Verificamos assim que quanto mais equilibrados os estilos de ensino maior será a capacidade e disposição do docente a oferecer uma educação de qualidade para todos e individualmente.

A Faculdade Adventista de Sagunto possui um perfil de ensino mais “tradicional” como referido pelo reitor da instituição embora já se comece a ver mudanças de paradigma. Vemos que é um grupo docente constituído maioritariamente por homens, envelhecido, com um grau académico bastante elevado em relação á média nacional e com bastantes docentes com formação na área de educação. No entanto, o paradigma mais identificado ao longo do estudo é o intrapessoal e quanto ao estilo de ensino os docentes estão divididos entre o estilo formal e aberto, e apenas existe preferência pelo estilo funcional.

A faculdade tem um desejo por melhorar a qualidade de ensino, produzir mais documentos de interesse para a área de estudo e procurar responder às necessidades dos seus alunos de uma forma individual. O perfil do professor desejado pela faculdade é mais construtivista mais aberto, didático, tecnológico e com maior espontaneidade e cooperação.

O desejo de melhoria foi também revelado pelos docentes os quais tiveram uma atitude positiva relativamente ao estudo dos seus estilos de ensino individuais após receberem os resultados e afirmam, na sua maioria, ter identificados novos caminhos para a sua formação.

Concluimos que este estudo contribuiu para o melhor conhecimento do corpo docente da Faculdade Adventista de Teologia de Sagunto. A escolha das variáveis de análise e a metodologia mista ajudaram a uma análise mais profunda e a definir melhor quais as limitações do perfil de ensino desta instituição. Esperamos que as sugestões disponibilizadas possam ser uteis para o desenvolvimento profissional individual e institucional.

Limitações e sugestões para estudos futuros

Encontramos algumas limitações ao longo deste estudo que dificultaram o seu processo. Salientamos a questão do tempo, o facto de este estudo ter sido sequencial, fez com que o prazo de aplicação das ferramentas tenha sido mais alargado que o habitual. Assim, tornou-se bastante desafiante conseguir a recolha de todos os dados antes do final do ano letivo de 2021/2022.

Outra das limitações, e também vantagem, deste estudo tornou-se a área de ensino da instituição, teologia não é uma área muito estudada o que tornou bastante difícil encontrar dados educativos de outras instituições semelhantes. A dimensão populacional da instituição é também bastante reduzida o que tornam os resultados obtidos mais relevantes apenas para a instituição estudada.

Esta investigação foi também limitada pelos pressupostos teóricos relativos a estilo e perfil e as diferenças entre eles assim como estilo de aprendizagem e ensino. A compreensão dos

termos pode ser vista como classificativa e associada com avaliação sofrendo assim de alguns preconceitos por parte de alguns docentes. A complexidade e multiplicidade de definições de paradigma de ensino também dificultou a sua avaliação, levando o investigador a optar pela definição e foco de um autor.

Sugerimos que a metodologia deste estudo possa ser aplicada em mais estudos de caso diferenciados de forma a verificar a sua viabilidade em diferentes contextos. Identificamos que o número de estudos publicados na área da educação que têm como objeto de estudo o ensino de teologia é muito reduzido e por isso aumenta a sua relevância. Sugerimos também uma análise comparativa entre estilos de ensino e aprendizagem para compreender melhor se a oferta de educação é inclusiva, este pode ser uma ferramenta de estudo muito útil e prática para diversas instituições de ensino. Ao finalizar este estudo compreendemos a importância da utilização do variável estilo de ensino para a melhor definição do perfil docente desta instituição e gostaríamos de sugerir que a variável seja utilizada por mais investigadores para definir o perfil docente.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnostico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Bastable, S. B. (2010). O Enfermeiro como educador. Artmed Editora.
- Behrens, M. A. (1996). *Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica*. Universitária Champagnat
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Nº 1 (3), Vol. 2. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>
- Bozu, Z. y Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista De Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vol. 2, Nº 2, 87-97. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>
- Braga, R. (2016). Prefácio. In: FAVA, R. *Educação para o século XXI: a era do individuo digital*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Carmo, H. D. & Ferreira, M. (2008). *Metodologias da investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta
- Carvajal, P., Trejos, A. & Barros, A. (2007). Análisis estadístico multivariado de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de Ingenierías de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Scientia et Technica*, Nº 34, Vol. 13, p. 325-330.

- Chaer, G., Diniz, R. & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*. Nº 7, p. 251-266.
- Comissão Europeia (2020). Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao Conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões, de 01 de julho de 2020, sobre *Agenda de Competências para a Europa em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência*. Jornal Oficial da União Europeia
- Comissão Europeia (2018). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre *as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Jornal Oficial da União Europeia
- Costa, T. (2019). Competências Profissionais dos Professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes. Tese de mestrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina
- Coutinho, C. & Chaves (2002), O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *CiEd - Universidade do Minho*, Nº 15, p. 221-243.
- Creswell, J. W. (2010). *Projecto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed Editora.
- Dancey, C. & Reidy, J. (2006), *Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed.
- Debald, B. S. (2003). *A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista*. In: Seminário Nacional de Estado e Políticas sociais no Brasil, 2003, Cascavel. Anais [...] Cascável: Unioeste, 2003.
- European Union (2021). *Education and Training Monitor 2021*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Union (2020). *Education and Training Monitor 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Facultad Adventista de Teología (2020). *Facultad Adventista de Teología*. <https://campusadventista.es/teologia/>
- Fierro, M., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós Mexicana.
- Foddy, W. (2002). *Como Preguntar*. Celta Editora
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa*. Ediciones Akal
- Gallego, D. J., Alonso, C., & Melare Vieira Barros, D. (2022). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(Especial I), 1–4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial I.5309>
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- Gaspar, M.I., Pereira, A., Oliveira, I, Teixeira, A. (2015). *Modelos para Ensinar: escolhas do professor*. Chiado Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 12, p. 29-57.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas Editora.
- Giustiniani, R. & Carbajal, L. (2008). *Universidad, democracia y reforma: algunas reflexiones y una propuesta*. Prometeo.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática* (3rd ed.). Oeiras: Celta Editora.

- González-Peiteado, M. & Pino-Justeuned, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, Nº 3, Vol. 27.
- Guerra, E. (2014). *Manual Pesquisa Qualitativa*. Centro Universitário UNA. Grupo Anima Educação.
- Gutiérrez, C. (2016). El perfil del docente en la universidad del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 151-160.
https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_7.pdf
- Haguette, T. M. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Vozes.
- Manzini, E. J. (2004). *Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros*. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Nº 2, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Nº 8, pp. 7-22
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica* (7th ed.). Sao Paulo: Atlas.
- Martínez, I., Arellano, P. & Matinéz-Geijo, P. (2019). Los Estilos de Aprendizaje y de Enseñanza: análisis y diagnóstico en Educación Superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español. *CIESE-Comillas, Revista de Estilos de Aprendizaje*. Nº 24, Vol. 12, p. 27-41.
- Martínez-Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Ediciones Mensajero.
- Martínez-Geijo, P. (2008). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. (en función de los estilos de aprendizaje de alonso, gallego y honey). *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 1(2).
<https://doi.org/10.55777/rea.v1i2.858>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *El profesorado del siglo XXI. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Editado por Secretaría General Técnica.

- Ministerio de Universidades (2022). Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2021-2022. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development a/res/70/1". <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- Oviedo, P. E., F.A. Cárdenas, P.N. Zapata, M.Rendón, Y.Á. Rojas, y L.F. Figueroa. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 31-43.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Renes, P., & Geijo, P. M. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 9(18). <https://doi.org/10.55777/rea.v9i18.1044>
- Renes, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. T., & Rangel, L. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 6(11). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.968>
- Rico, A. M. (2010). *Perfil do Professor - A (in)sustentável diferença de Ser Professor, Hoje*. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).
- Rodrigues, A. I. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de letras da Universidade do Porto).
- Rodríguez, F. V. (2014). *Entre desafíos y esperanças. Perfil del docente de las próximas décadas*. In. P. E. Oviedo, L. H. Pastrana Armírola (coords.) *Investigación y Desafios para la Docencia del siglo XXI* (p. 7-12). Kimpres: Universidad de la Salle.
- Sánchez, M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. *Opción*, vol. 32, núm. 8, 2016, pp. 17-37. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela

- Santos, G. L. dos. (2011). Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. *Educação E Pesquisa*, Nº 37, Vol. 2, p. 307-320.
- Silva, L. (2017). Perfil do docente em uma instituição de ensino superior. *Revista Esfera Creativa* Volume 01, Número 01, 2017. Faculdade Cesma Maracanaú
- Tejada, J. (2005). *La formación profesional superior y el EEES*. En J. Tejada et al (Coord). IV Congreso de formación para el Trabajo. Libro de Actas. Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>
- Torres-Gordillo, J-J., Melero-Aguilar, N. & García-Jiménez, J. (2020) Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions. *PLoS ONE*, Nº 15(8).
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development a/res/70/1". <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- Valcárcel Cases, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 209–213. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/130>
- Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Universidad de Deusto, España.
- Zabala, A. (2007). *A práctica educativa: como enseñar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

ANEXO 1 – Estado da Arte

Tabela organizativa do Estado da Arte

| Autor(es) | Ano | Tipo de doc. | Título | Objetivos e/ou questões de partida | Metodologia | Temas abordados / Principais conclusões | Sugestões para estudos futuros |
|--|------|--------------------|--|--|------------------------------------|---|---|
| Ministerio de Universidades | 2022 | Relatório de datos | Datos y cifras del sistema universitario español | Descrever o sistema universitário de Espanha | Estatística | Dados estatísticos sobre los profesores universitarios relativos a género, idade, área de formação e grau académico | - |
| Fundación Europea Sociedad y Educación | 2012 | Informe | El prestigio de la profesión docente en España Percepción y realidad | debate sobre el prestigio de la profesión docente | Discrição documental | Descripción de la evolución del prestigio docente en España | - |
| Òscar Mas Torelló | 2011 | Artigo | El profesor universitario: sus Competencias y formación | Presenta un perfil competencial del profesor universitario y algunos apuntes para su formación | Discrição documental | El perfil docente universitario debe ir más allá mientras corresponde con el perfil competencial establecido como referente | mejora de las competencias psicopedagógicas del profesorado universitario |
| Elena Cano | 2005 | Livro | Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado | Descrever a formação baseada em competências | Discrição exploratória; documental | Formação por competências Competências de um novo docente Capacidade de planificar e organizar Competências comunicativas Trabalho em equipa Resolução de conflitos Utilização nas novas tecnologias de informação Autorreflexão e autoavaliação | |
| União Europeia | 2018 | Legislação | Competências Essenciais para a | Apresentação das competências | - | Definição de competências | |

| | | | | | | | |
|------------------------|------|--------|--|--|---|---|--|
| | | | Aprendizagem ao Longo da Vida | essenciais de aprendizagem ao longo da vida | | Lista de competências essenciais de aprendizagem | |
| Marta Abanades Sánchez | 2016 | Artigo | Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones | ¿se encuentran nuestros docentes preparados para transmitir una educación emocional dentro de sus materias?, | Estudo Exploratorio; Entrevistas | El nuevo perfil del docente en la educación superior, necesita de una formación más exhaustiva en las competencias, abogando por un conocimiento de sus emociones | Adicionar a competência inteligência emocional às competências do perfil docente |
| Pedro Martínez Geijo | 2007 | Libro | Aprender y enseñar | Apresentar uma concepção dos estilos de aprendizagem e ensino desde a prática na aula | Discrição documental e Estudo Exploratório; questionários | Apresentação da ferramenta de pesquisa O género não influi no estilo de ensino; O professor com mestrado tem um estilo mais formal e funcional. Menos experiência docente mais formais | Aplicação do questionário a novas populações |
| Pedro Martínez Geijo | 2009 | Artigo | Estilos de enseñanza: conceptualización e Investigación. (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, gallego y honey) | Nova conceção de estilos de ensino a partir dos estilos de aprendizagem de alonso, galego y honey | Discrição | Nova ferramenta de investigação relativa ao estilo de ensino | Utilização desta nova ferramenta |
| Paula Renes | 2017 | Artigo | Diagnóstico de los Estilos de Enseñanza del profesorado en España | analizar los EdE del profesorado que imparte docencia en Formación | Estudo exploratório; Questionário | Estilo funcional é o mais alto; Preferência pelos estilos aberto e funcional pelas mulheres; | Aplicar este estudo a mais populações |

| | | | | | | | |
|---|------|--------|---|--|------------------------------------|---|---|
| | | | | Profesional en Cantabria (España) | | Estilo funcional preferido entre profesores de mais idade. | |
| Immaculada Martínez, Paula Renes, Pedro Martínez Geijo | 2019 | Artigo | Los Estilos de Aprendizaje y de Enseñanza: análisis y diagnóstico en Educación Superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. | diagnóstico del estilo de aprendizaje y enseñanza en el Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. | Estudo exploratório; Questionário | Estilo de aprendizagem mais alto é o reflexivo Estilo de ensino mais elevado é o Estruturado. Os alunos que têm o seu estilo de aprendizagem correspondido com o estilo de ensino dos docentes possuem melhores resultados académicos | Verificar a relação rendimento académicos com a correspondência entre o estilo de aprendizagem e ensino |
| Gallego, D. J., Alonso, C., & Melare Vieira Barros, D. | 2022 | Artigo | Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación | Promueve la difusión de las propuestas | Discrição exploratória; documental | Promueve la difusión de propuestas Estilos de Aprendizaje que incluyen la metodología de los Estilos de Aprendizaje, las Estilos de Enseñanza y el diseño de nuevas líneas de investigación y aplicación que enriquecen el abanico de posibilidades didácticas en la interacción docente-discente | Utilización de estas herramientas en estudios futuros |
| Miguel Carbonero; Luis Martín-Antón; Valle Flores; Alvaci Resende | 2016 | Artigo | Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales | Conocer las diferencias en las variables que definen los estilos de enseñanza y su incidencia en | Estatístico | Os professores brasileiros classificam melhor que os espanhóis na maioria das variáveis escolhidas. Variáveis: Organização; Comunicação; Habilidades sociais; Resolução de | Aplicação a uma amostra maior |

| | | | | | | | |
|--------------------------------|------|--------|---|---|--|---|--|
| | | | de España y Brasil | modelos instruccionales | | conflitos; Dirección nos procesos de ensino | |
| Tejedor Francisco; Meliá Jesús | 2008 | Artigo | La evaluación del profesorado universitario en España | Qual a evolução da avaliação de desempenho dos professores em Espanha? Evolução dos professores universitários em Espanha? Quais as fichas utilizadas para a avaliação de professores | Discrição exploratória; documental | É comum as universidades preparem os professores para a função científica-investigação e descuidam a formação para o desenvolvimento docente. Não se dá valor à formação profissional por se acreditar que o desempenho docente é uma habilidade intrínseca. Acredita-se que a habilidade para ensinar está associada ao domínio da matéria. A avaliação não está a cumprir o seu carácter formativo. Grandes mudanças podem ser efetuadas se: a avaliação for vista como estímulo aos processos de inovação metodológicos; A avaliação for vista como estratégia de investigação educativa útil. | Obter mais informação objetiva, fiável e válida sobre a condição atual dos professores. Desenhar estratégias de formação para professores. |
| Ana Clara Ventura | 2016 | Artigo | ¿Enseno como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario | Qual a relação entre estilos de aprendizagem e ensino dos professores? | Misto: Observação; Entrevistas e Questionários; 6 professores universitários | Os professores afirmam que preferem ensinar de acordo com as suas preferências de aprendizagem e menos com relação às preferências dos seus estudantes. Evidência de que o estilo de aprendizagem tem influência no estilo de ensino. Existe uma discrepância entre o discurso | A reflexão do professor em relação aos seus estilos pode ser impulsionadora de melhoria de práticas. Incentivo à inclusão das preferências dos alunos na decisão do estilo de ensino em vez de apenas as preferências pessoais do professor. |

| | | | | | | | |
|----------------------------|------|--------|--|--|---|---|---|
| | | | | | | <p>dos professores e as suas práticas.</p> <p>Concluiu-se que o estilo de aprendizagem não influencia determinista-diretamente o estilo de ensino, mas funciona como mediador de regulação visto os professores preferirem ensinar como gostam de aprender. No entanto, por vezes existem conflitos entre o que fazem e gostariam de fazer.</p> <p>Os estilos não são fixos ou imutáveis.</p> | |
| Juan Antonio Alvez Alcázar | 2009 | Artigo | Los Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza | Quais os estilos de aprendizagem? Quais as suas implicações no processo de ensino? | Estudo Exploratório: Revisão de literatura | <p>O conhecimento dos estilos de aprendizagem é uma forma de conhecer melhor o aluno e isso atende a um princípio construtivista da aprendizagem.</p> <p>EA podem ajudar um aluno a tomar decisões na sua educação inclusivamente de carreira futura.</p> | <p>Estudo de estilos de aprendizagem em aula.</p> <p>Uma das causas do fracasso universitário deve-se à incapacidade do aluno de no seu primeiro ano afrontar certas aprendizagens.</p> |
| Ana Clara Ventura | 2011 | Artigo | Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa | Quais os estilos de aprendizagem e as práticas de ensino no ensino superior? (América Latina) | Estudo Exploratório: Revisão de literatura | <p>Os EA tem sido utilizado nas universidades como apoio psicopedagógico e para otimização das práticas de ensino.</p> <p>Acredita-se que na medida em que o professor poder trabalhar a partir das preferências individuais e</p> | |

| | | | | | | | |
|---|------|--------|---|---|--|--|---|
| | | | | | | grupais dos alunos, se potenciaram as suas capacidades e rendimento académico. Maiores alcances e melhores resultados dependem da possibilidade de diversificar os recursos e técnicas curriculares. EA é um elemento diagnóstico. | |
| Dom Edgar Xavier Ertl, Elcio Alcione Cordeiro | 2022 | Artigo | Teologia e educação | Descrever as relações e contribuições entre a Teologia e a Educação desde as suas origens | Estudo Exploratório: Revisão de literatura | Teologia e educação são um binômio inseparável | - |
| Edla Eggert | 2022 | Artigo | Interdisciplinaridade entre educação e teologia | Descrever as relações e contribuições entre a Teologia e a Educação | Estudo Exploratório: Revisão de literatura | - | |
| Rachel de Moraes Borges Perobelli | 2010 | Artigo | Um enfoque bíblico-teológico do lugar da educação na formação da pessoa | Abordar alguns aspectos e contribuições da reflexão cristã sobre a formação da pessoa | Estudo Exploratório: Revisão de literatura | Formas como a visão cristã contribui para a formação de uma pessoa | - |

ANEXO 2 - Pedido de autorização do estudo

Pedido de Autorizaçã de Estudo

Solicitud de trabajo de disertación Inbox x



Catarina Albino

to

Nov 11, 2021, 3:18 PM



Excmo. Señor Decano de FAT,

Yo, Catarina Moreira Albino, vengo por este medio solicitar la autorización para realizar un estudio en la Facultad Adventista de Teología, en el ámbito de la disertación de maestría en Supervisión Pedagógica pela Universidad Abierta de Portugal. Con este estudio, que será orientado pela Profesora Doctora Daniela Melaré Vieira Barros, se pretende describir el perfil de los docentes, su estilo de enseñanza y las relaciones existentes entre ellos.

Las técnicas de recogida de datos propuesta son la encuesta por cuestionario a todos los docentes, la encuesta por entrevista a una pequeña muestra de los docentes y elementos de la dirección y el análisis documental. Salvaguardando la dimensión ética, será garantido el derecho a la privacidad y confidencialidad de los datos recogidos.

El Estudio empezará en el presente año lectivo y los resultados obtenidos serán posteriormente compartidos con la Facultad.

Grata por la atención.

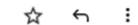
Con los más cordiales saludos.

Catarina Albino



to me

Nov 12, 2021, 5:04 AM



Spanish > English [Translate message](#)

[Turn off for: Spanish](#) x

Catarina:

Me parece bien. Luego me comentas los detalles.

Un saludo.



Director de Educación
Iglesia Adventista del Séptimo Día en España



ANEXO 3 – Guiões das entrevistas

Guiões das entrevistas

GUIÃO DA ENTREVISTA AO REITOR DA FACULDADE ADVENTISTA DE TEOLOGIA DE SAGUNTO

OBJETIVOS: Objetivo 1 – Identificar o perfil docente desejado na FAT.

| BLOCOS TEMÁTICOS | OBJECTIVOS | |
|--|---|--|
| A. Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer os objetivos da entrevista no contexto da investigação. • Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo. • Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). • Pedir autorização para a entrevista ser gravada. | |
| B. Descrição da Identidade Institucional da Faculdade Adventista de Teologia de Sagunto. | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação junto do reitor, no que concerne a: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Missão, Visão e Valores ➢ Objetivos da Instituição ➢ Paradigma da Instituição ➢ Ambiente Escolar ➢ Qualidade Escolar ➢ Desejos para a instituição | <ul style="list-style-type: none"> ✓ De uma forma geral, como descreve a Instituição? |
| C. Perceções e opiniões do Reitor relativamente ao | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher as perceções e opiniões do reitor, no que respeita a: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Como se processa o ensino e aprendizagem ➢ Qual o papel do professor | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como define o processo de ensino e aprendizagem? ✓ Qual o papel do professor? ✓ Qual o papel do aluno? |

| | | |
|--|---|---|
| ensino e aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual o papel do aluno ➤ O que é esperado como resultado do processo de aprendizagem ➤ Metodologias e Ferramentas indispensáveis ➤ Papel da tecnologia ➤ Formação contínua | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que metodologias e ferramentas são indispensáveis neste processo? ✓ Acredita que a sua visão em relação a este conceito é a mesma que a da instituição? ✓ |
| D. Perceções e opiniões do Reitor relativamente ao perfil ideal do Professor. | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher as perceções e opiniões do reitor, no que concerne a: <ul style="list-style-type: none"> ➤ O que é um bom professor ➤ Género e idade ideal ➤ Habilitações académicas mínimas ➤ Formação académica ➤ Tipo de formação ➤ Competências procuradas ➤ Metodologias utilizadas ➤ Nível de autonomia | <ul style="list-style-type: none"> ✓ No seu entender, qual devem ser as características de um bom professor? |
| E. Conclusão da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar ao entrevistado a referência a aspetos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. • Agradecer a disponibilidade do entrevistado. • Concluir a entrevista. | |

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES FACULDADE ADVENTISTA DE TEOLOGIA DE SAGUNTO

| QUESTÕES ESTUDO | OBJECTIVOS | SECÇÃO | CONCEITOS | DIMENSÕES | INDICADORES | QUESTÕES |
|---|---------------------------|--------|---------------------|--------------------------|--|--|
| Q3 - Qual a relação entre o estilo de ensino obtido e as variáveis idade, sexo, nacionalidade, anos de experiência docente, nível e tipo de formação académica e outros tipos de formação? | Caracterização do docente | 1 | Idade | Temporal | Número de anos | Idade? |
| | | | Género | Cultural | Masculino/Feminino | Género? |
| | | | Nacionalidade | Cultural | Espanhola, | Nacionalidade? |
| | | | Anos de Experiência | Temporal | Número de anos | Anos de Experiência como docente no ensino superior? |
| | | | Nível Formação | Educacional | Licenciatura, Mestrado, Doutoramento... | Nível de formação |
| | | | Tipo de formação | Educacional | Teologia, Educação, Psicologia, Comunicação... | Áreas de formação formal? |
| | | | Outras formações | Educacional | Formação na área de educação | Possui algum tipo de formação não formal na área de educação? |
| Q4 – Que motivos levaram ao estilo de ensino evidenciado e que práticas docentes são demonstradas? | Perfil de Ensino | 2 | Ensinar e Aprender | Profissional/ Contextual | Conceito ensinar e aprender | Descreva por suas próprias palavras aquilo que identifica como o processo de ensinar e aprender? |
| | | | Papel do professor | Profissional/ Contextual | Papel do professor | O que significa um ensino de qualidade para si? |
| | | | Papel do professor | Profissional/ Contextual | Papel do professor | Na sua opinião, qual é o papel do professor no processo de ensinar e aprender? |
| Q2 – Qual o estilo de ensino dos docentes da FAT? | Estilo de Ensino | 3 | Estilo de Ensino | Profissional/ Contextual | Estilo: Aberto, Formal, Estruturado, Funcional | Quais as principais competências para ser um bom docente? |

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DOCENTES DE CADA ESTILO DE ENSINO

OBJETIVOS: Objetivo 4 – Descobrir as práticas e os motivos para a proeminência de certo estilo de ensino nos docentes da FAT, através dos significados que transmitem sobre aprendizagem e ensino, papel do professor e do aluno, e formação continua.

| BLOCOS TEMÁTICOS | OBJECTIVOS | |
|---|---|--|
| A. Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer os objectivos da entrevista no contexto da investigação. • Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo. • Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). • Pedir autorização para a entrevista ser gravada. | |
| B. Preferência de aprendizagem dos docentes. | <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as percepções e gostos dos docentes, no que concerne a: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Professor ➢ Paradigma de ensino e aprendizagem ➢ Metodologias de ensino ➢ Relação professor e aluno ➢ Uso de tecnologia | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recordando o seu tempo de estudante, descreva o seu professor preferido? |
| C. Percepções e opiniões dos docentes relativamente ao ensino e aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher as percepções e opiniões dos docentes, no que respeita a: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Como se processa o ensino e aprendizagem ➢ Qual o papel do professor ➢ Qual o papel do aluno ➢ O que é esperado como resultado do processo de aprendizagem ➢ Papel da tecnologia ➢ Formação contínua | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como define o processo de ensino e aprendizagem? ✓ O que significa um ensino de qualidade para si? ✓ Qual o papel do professor? ✓ Qual o papel do aluno? ✓ Que metodologias e ferramentas são indispensáveis neste processo? |

| | | |
|---|---|---|
| <p>D. Estratégicas Pedagógicas dos docentes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher Informação da prática dos docentes, relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodologias de ensino ➤ Comunicação ➤ Inovação ➤ Autonomia ➤ Reflexão ➤ Trabalho em equipa ➤ Resolução de problemas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como elabora as suas práticas pedagógicas? ✓ Pode dar exemplos práticos da sua atividade como professor? |
| <p>E. Conclusão da entrevista</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar ao entrevistado a referência a aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. • Agradecer a disponibilidade do entrevistado. • Concluir a entrevista. | |

ANEXO 4 – Pedido de utilização do questionário de estilos de ensino

Pedido de utilização do questionário de estilos de ensino

Pedido de autorización de utilización del CEE Inbox x



Catarina Albino [redacted]

to [redacted]

Tue, May 3, 12:51 PM ☆ ↶ ⋮

Estimado Dr. Pedro Martínez-Geijo

Mi nombre es Catarina Albino y actualmente estoy escribiendo mi tesis final para el Máster en Supervisión Educativa en la Universidad Abierta de Portugal. El tema de mi tesis es El perfil docente: un punto de partida para el desarrollo profesional del profesorado en la enseñanza superior. Se trata de un estudio de caso de la Facultad de Teología Adventista Sagunto en Valencia. Por la presente solicito su permiso para utilizar el cuestionario de estilos de enseñanza mencionado en su libro "Aprender y Enseñar - los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica en el aula". El tema de los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza fue algo que me fascinó durante este máster y lo considero algo muy útil para el desarrollo del profesorado. Por lo tanto, le agradecería que diera su consentimiento para emplear este instrumento.

Saludos cordiales,

Catarina Albino



PEDRO MARTINEZ GEIJO [redacted]

to me ▾

May 11, 2022, 8:17 AM ☆ ↶ ⋮

Spanish ▾ > English ▾ [Translate message](#)

[Turn off for: Spanish x](#)

Con mucho gusto.

Si necesitas un vistazo final antes de la entrega me lo remites con tiempo

Dr. Pedro Martínez Geijo
Profesor-Tutor
Grados de Educación Social y Pedagogía
UNED
Santander. ESPAÑA

ANEXO 5 – Pré-testes do questionário

Pré-testes do Questionário

Validação 1 – Reescrever as perguntas pelas suas próprias palavras

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Perfil docente: punto de partida para el desarrollo profesional docente en la educación superior

Validación de las siguientes preguntas:

| | | |
|----|--|--|
| 1 | Edad - Opciones: 35-70 anos | Año de nacimiento |
| 2 | Género - Opciones: femenino; masculino | Sexo (Hombre / Mujer) |
| 3 | Nacionalidad - Opciones: Español; Rumano; Argentino; ... | País de origen |
| 4 | Número de años de experiencia como docente en el ensino superior - Opciones: 0-50 anos | Experiencia laboral en la enseñanza de nivel superior |
| 5 | Nivel de educación - Opciones: Bachillerato, Master, Posgrado, Doctorado | Estudios realizados |
| 6 | Área de educación formal – Opciones: Educación, Teología, Psicología, Comunicación y Marketing ... | Especialidad |
| 7 | ¿Cuenta con algún tipo de formación no formal en el área de la educación? – Opciones: Sí; No | ¿Qué otros estudios / cursos no oficiales ha realizado relacionados con el ámbito educativo? |
| 8 | Describa con sus propias palabras lo que identifica como el proceso de enseñanza y aprendizaje. | Explica en qué consiste el proceso de enseñanza - aprendizaje |
| 9 | ¿Qué significa para usted educación de calidad? | ¿Qué características debería tener una educación con un alto standar de calidad/excelencia? |
| 10 | En su opinión, ¿cuál es el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje? | ¿Cuál crees que es la función del profesor en el proceso de enseñanza - aprendizaje? |
| 11 | ¿Cuáles son las principales competencias para ser un buen docente? | ¿Qué características debe tener un buen profesor/a? |
| 12 | En su opinión, ¿cuál es el papel del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje? | ¿Cómo definirías la labor del alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje? |

Validação 2 – Reescrever as perguntas pelas suas próprias palavras

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Perfil docente: punto de partida para el desarrollo profesional docente en la educación superior

Validación de las siguientes preguntas:

| | | |
|----|--|--|
| 1 | Edad - Opciones: 35-70 años | ¿Que edad tengo? |
| 2 | Género - Opciones: femenino; masculino | Pregunta si soy hombre o mujer. |
| 3 | Nacionalidad - Opciones: Español; Rumano; Argentino; ... | Pregunta de donde soy. |
| 4 | Número de años de experiencia como docente en el ensino superior - Opciones: 0-50 años | Cuantos años hace que trabajo como docente. |
| 5 | Nivel de educación - Opciones: Bachillerato, Master, Posgrado, Doctorado | ¿Qué titulaciones tengo? |
| 6 | Área de educación formal – Opciones: Educación, Teología, Psicología, Comunicación y Marketing ... | ¿Qué carreras tengo? |
| 7 | ¿Cuenta con algún tipo de formación no formal en el área de la educación? – Opciones: Sí; No | ¿Alguna otra carrera o estudios que no sean de pedagogía? |
| 8 | Describa con sus propias palabras lo que identifica como el proceso de enseñanza y aprendizaje. | Describir qué es el proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| 9 | ¿Qué significa para usted educación de calidad? | ¿Qué es una buena educación para mí? |
| 10 | En su opinión, ¿cuál es el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje? | ¿Cuál es mi papel como docente en el momento de impartir enseñanzas? |
| 11 | ¿Cuáles son las principales competencias para ser un buen docente? | ¿Cuáles son las principales características para ser buen docente? |
| 12 | En su opinión, ¿cuál es el papel del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje? | ¿Cómo debe de actuar el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje? |

Validação 3 – “pensar alto” enquanto formula as respostas

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Perfil docente: punto de partida para el desarrollo profesional docente en la educación superior

Validación de las siguientes preguntas:

| | | |
|----|--|--|
| 1 | Edad - Opciones: 35-70 anos | 39 años |
| 2 | Género - Opciones: femenino; masculino | femenino |
| 3 | Nacionalidad - Opciones: Español; Rumano; Argentino; ... | española |
| 4 | Número de años de experiencia como docente en el ensino superior - Opciones: 0-50 años | 16 años |
| 5 | Nivel de educación - Opciones: Bachillerato, Master, Posgrado, Doctorado | Estudios universitarios → magisterio, especialidad: Educación Física |
| 6 | Área de educación formal – Opciones: Educación, Teología, Psicología, Comunicación y Marketing ... | Educación |
| 7 | ¿Cuenta con algún tipo de formación no formal en el área de la educación? – Opciones: Sí; No | Sí |
| 8 | Describe con sus propias palabras lo que identifica como el proceso de enseñanza y aprendizaje. | Mecanismo de formación a un docente y colaboración de consecución de la meta principal, el aprendizaje. Especial atención a la metodología y herramientas. |
| 9 | ¿Qué significa para usted educación de calidad? | Formación integral. Que los aprendizajes sean significativos, útiles prácticos. Que el proceso forme en competencia. |
| 10 | En su opinión, ¿cuál es el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje? | Indispensable. Es de gran responsabilidad. Requiere gran implicación. |
| 11 | ¿Cuáles son las principales competencias para ser un buen docente? | Conocimientos específicos de lo que se enseña. Método. Capacidad de captación y transmisión. En mi caso, mucha paciencia también. |
| 12 | En su opinión, ¿cuál es el papel del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje? | El alumno debe tener una actitud interesada e implicada en su propio proceso. |

ANEXO 6 – Entrevista com o Reitor

Grelhas de Análise das Entrevistas

| Tema | Categoría | Subcategoría | Rector |
|--|---|-----------------------------|--|
| Qual o perfil docente desejado na FAT? | Identidad Institucional de la Facultad Adventista de Teología de Sagunto. | Misión, Visión y Valores | “la misión de la iglesia adventista. El concepto de misión está vinculado a la comisión de Cristo de dar a todo el mundo la buena nueva o crear a personas que tengan la capacidad, instruyendo y enseñando, de dar esa buena nueva.” |
| | | Objetivos de la Institución | “los objetivos son: a) mantener lo que estamos haciendo medio bien, por ejemplo, somos una institución dentro del ambiente adventista de corte conservador, biblista y eso creo que hay que mantenerlo, pero b) yo creo que a nivel académico estábamos un poquito apagados y la idea es subir el nivel académico.” “la idea es que sea cada vez más constructivista” “Está el discurso de las competencias, pero no la realidad de las competencias. Sobre todo, hemos dado algún paso con relación a los sílabos, pero en realidad lo que más afecta las competencias, que es la evaluación, está todavía en proceso; y, en tecnología, también estamos en proceso.” |
| | | Paradigma de Educación | “Ha sido una facultad de corte conductista, de enseñanza napoleónica, donde estaba el magisterio del profesor y el alumno era un elemento pasivo. Seguimos teniendo algunos docentes con ese perfil. Y tenemos otros docentes que vienen de otros ambientes educativos, la mayoría de la UAP de Argentina, que ya están entrando en dinámicas constructivistas. Ese sería, un poco, el perfil didáctico.” “nuestra facultad (...) tiene una fuerte dimensión práctica.” |
| | | Ambiente Escolar | “estamos en transición entre un concepto del seminario, algo mucho familiar, mucho más pensado para la iglesia; y un ambiente más académico, el concepto de facultad” |
| | | Cualidad Escolar | “Antes era muy conductista y solo docencia; y, ahora, la idea es que sea cada vez más constructivista y que haya investigación, publicaciones, transferencia de conocimiento . Pero, es un proceso lento.” “desde una perspectiva adventista, queremos dar el máximo de herramientas a nuestros alumnos para que ellos sean buenos en ese proceso de la misión, sea a gente nueva o a gente que ya la conoce. La iglesia, en el caso del pastorado, debe mantenerse, desarrollarse y crecer, pues el principio del evangelio.” “a mí me gustaría que los docentes, cuando enseñan, presentan un concepto de metacognición a los alumnos. Es decir, que estamos haciendo esto por esto y por esto. Entonces, el alumno no solamente recibe información, también comprende el proceso con el que recibe dicha información.” |
| Deseos para la institución | “Me gustaría que hubiese otro ambiente, otras cosas, otras circunstancias, otros espacios en los que, hoy, ya estamos trabajando. Pero no siempre es así. Sobre todo, me cuesta mucho las | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | <p>percepciones de los alumnos sobre algunas de las asignaturas de algunos compañeros que tienen visiones, a mi manera de entender, que son visiones del pasado. Estoy convencido de que si hay una buena relación con el alumno y él lo pasa bien en la asignatura, va a aprender muchísimo más.”</p> <p>“Te das cuenta de que los tiempos institucionales no son los tiempos personales.”</p> <p>“si un docente tiene una carga horaria que es muy superior, se va a dedicar al aula, pero no a la reflexión en su casa, no a la investigación, no a la preparación de materiales. Supongo que la carga en este momento no es una carga universitaria, nosotros tendríamos que bajar la carga.”</p> |
| | Percepciones y opiniones del rector sobre la enseñanza y el aprendizaje. | Proceso enseñanza y aprendizaje. | <p>“Yo considero que hoy día ya no se puede concebir la enseñanza desde el concepto tradicional, con un emisor y receptores pasivos. Hay que construir conjuntamente, profesor con alumnos, el conocimiento.”</p> <p>“¡Hoy en día no! Hoy en día el profesor tiene que observar al alumno, ver qué características tiene, sus peculiaridades, intentar ver que, al final del curso, cada una con sus peculiaridades alcance un mínimo de competencias. ¡Eso lo cambia todo! Yo iría más allá. Estoy convencido de la enseñanza-aprendizaje, pero a mí me gustaría dar el siguiente paso de aprendizaje-servicio”</p> <p>“Nosotros hemos sido dados, dentro de las facultades adventistas de Europa, al discurso teórico y en otros países, como por ejemplo en América, son muy dados a un discurso evidentemente práctico. Pienso que hay que buscar el equilibrio, es muy importante. No tenemos que rebajar nuestro nivel teórico, pero tenemos que proyectar ese marco teórico en la vida de una manera actual. ¡Ese equilibrio es fundamental!”</p> |
| | | Papel del maestro | <p>“el docente es un gestor del desarrollo del conocimiento, no solamente del conocimiento, incluso del desarrollo de competencias de vida del alumnado.”</p> <p>“Estamos hablando de una interrelación que genere apego con el alumno, eso para mí es principal.”</p> |
| | | Papel del estudiante | <p>“Hay que construir conjuntamente, profesor con alumnos, el conocimiento.”</p> |
| | | Resultado esperado del proceso de aprendizaje | <p>“Una facultad abierta a didácticas, abierta tecnología, a la realidad social, con gente más espontánea, más natural, que trabaja más en grupo que individualmente. Estas expectativas no las veo a corto plazo porque nuestro profesorado tiene un nivel de edad muy elevado.”</p> |
| | | Papel de la tecnología | <p>“en el aula, creo que hemos de buscar un equilibrio entre una actualización tecnológica y el la situación de los alumnos. Me estoy encontrando que se produce mucho desarrollo de la memoria pasiva y muy poco de la memoria activa. La tecnología apunta a la memoria pasiva. Es bueno tener cursos y aumentar el uso de ciertos programas de pedagogía, pero, por otro lado, también es importante que no solo yo sepa donde me acudir, sino que conozca datos. Hay que trabajar, encontrar un equilibrio entre los dos.”</p> |

| | | | |
|---|--|-------------------------|---|
| | | | <p>“La novedad, hoy en día, es muy llamativa. Es muy curioso que nuestro grupo de profesores es más “late adaptors” que “early adaptors”, o sea, a los nuestros les cuesta los cambios.”</p> |
| | | Formación continua | <p>“intentar seguir procesos de perfeccionamiento didácticos. Ver lo que está pasando en el mundo didácticamente, cuáles son las tendencias que se están haciendo. Para eso, el docente necesita seguir ciertos cursos, tener ciertos momentos de reflexión sobre lo que se está haciendo. ¿Por qué? Porque sobre lo que se está haciendo se pueden hacer evaluaciones, averiguar si se puede utilizar algo que está de moda y cuantas veces se puede hacer.”</p> <p>“Y hay otro elemento de Teología que me parece que es esencial, tiene que ver con la actualización de la información del docente. Damos mucha importancia a esto, el docente tiene que investigar más, tiene que conocer y añadir más a la bibliografía de su materia, tiene que conocer bien la materia.”</p> |
| Percepciones y opiniones del Rector sobre el Perfil ideal del Profesor. | | Buen profesor | <p>“A nivel cognitivo tiene que conocer la asignatura, conocerla bien.”</p> <p>“Tiene que ser una persona con cierta inteligencia emocional y social porque trabaja con personas.”</p> <p>“tiene que tener una vida espiritual.” “Vivir lo que se enseña al alumno con su ejemplo, de forma a que se sienta reflejado en el proceso que espeja el profesor.”</p> |
| | | Género y edad ideal | <p>“nuestro profesorado tiene un nivel de edad muy elevado. Entonces, lo que estamos haciendo es incorporar gente más joven y calculo que en unos 10 años ya tendremos un perfil distinto.”</p> |
| | | Formación académica | <p>“todo el docente tiene que tener una titulación superior a la que accede el alumno.”</p> |
| | | Tipo de formación | <p>“primero, la información, que cada docente de asignaturas de su área de formación.”</p> <p>“me gustaría que por lo menos haya sido pastor dentro de la iglesia tres o cuatro años. Un mínimo de experiencia pastoral tiene que tener, porque se está formando hacia una profesión y si no sabe nada de esa profesión, va a existir una carencia.</p> |
| | | Habilidades buscadas | <p>“es el compromiso del docente por el crecimiento del alumno. Es un proceso empático en el que hay un interés.”</p> |
| | | Metodologías utilizadas | <p>“Esta tensión, la tenemos entre los profesores y los pedagogos en este momento. Las propuestas pedagógicas son tantas que no te permiten, en ocasiones, ser profesor, o sea, se ha desarrollado el conocimiento pedagógico tanto que abrumba al docente. Pienso que el área pedagógica debería decir, en síntesis, esto, esto y esto es lo básico, lo demás es accesorio.”</p> |
| | | Nivel de autonomía | <p>“En las universidades españolas hay libertad de cátedra.”</p> |

ANEXO 7 – Questionário

Questionario

Perfil de Enseñanza Docente

Gracias por Tu Participación

Este cuestionario se desarrolla en el marco de la tesis de Maestría en Supervisión Pedagógica de Catarina Albino con el título "Perfil del docente: punto de partida para el desarrollo profesional de la docencia en la educación superior". Su objetivo es diagnosticar el estado actual del perfil docente de la FAT, con el fin de incentivar el desarrollo institucional y individual docente para un aprendizaje más completo de los estudiantes.

Instrucciones:

- Para que este cuestionario sea válido para un buen diagnóstico y unas acertadas orientaciones educativas es preciso que responda con sinceridad a todos los ítems.
- Generalmente, se tarda entre 15 y 20 minutos en cumplimentarlo.
- Las respuestas son confidenciales, pero no anónimas para que cada uno pueda recibir una respuesta particular por correo electrónico con su Perfil de Estilo de Enseñanza.
- Ha sido diseñado para conocer su perfil de Estilo de Enseñanza. No se trata nunca de juzgar ni su inteligencia ni su personalidad y mucho menos su forma de enseñar.
- No existen, por tanto, respuestas correctas ni erróneas.
- Por favor, hay que contestar a todos los ítems.
- Para poder relacionar variables responderá primero a los datos socio académicos.

Next

Perfil de Enseñanza Docente

Perfil Docente

En esta sección pedimos que responda a algunas preguntas de dimensiones socio académicas.

1. Nombre

2. Correo Electrónico

3. Género

Femenino

Masculino

8. Áreas de Titulación Académica (selecciona todas las estudiadas)

- Teología
- Educación
- Psicología
- Filosofía
- Comunicación y/o Marketing
- Administración y/o Economía
- Other (please specify)

9. ¿Cuenta con algún tipo de formación no formal en el área de la educación?

- Sí
- No

Prev

Next

Perfil de Enseñanza Docente

Percepción sobre enseñanza y aprendizaje

En esta sección pretendemos recoger vuestra opinión y percepciones como profesores relativamente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

10. Describa con sus propias palabras lo que identifica como el proceso de enseñanza y aprendizaje.

11. ¿Qué significa para usted educación de calidad?

- Postdoctoral

12. En su opinión, ¿cuál es el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

13. ¿Cuáles son las principales competencias para ser un buen docente?

14. En su opinión, ¿cuál es el papel del estudiante en el proceso de enseñanza u aprendizaje?

Prev

Next

Perfil de Enseñanza Docente

Estilo de Enseñanza

En esta sección, se está utilizando la herramienta Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) (Martínez-Geijo, 2007) con el objetivo de identificar su estilo actual de enseñanza. Por favor, sea lo más sincero posible en sus respuestas para un buen diagnóstico.

* 15. Seleccione UNA opción entre los valores 1 y 5 para cada ítem.

| | Total Desacuerdo | Desacuerdo | Ni Desacuerdo, ni Acuerdo | Acuerdo | Total Acuerdo |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. La programación me limita a la hora de enseñar los contenidos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. No soy partidario de informar a los alumnos de la programación. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. De las planificaciones, lo principal es su puesta en práctica. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. En mi programación los procedimientos tienen más peso que las teóricas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Durante la clase solicito voluntarios para realizar las actividades. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. En clase soy partidario de preguntar los temas sin previo aviso. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posible. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Con bastante frecuencia cambio de procedimientos metodológicos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Favorezco el trabajo en grupo de los alumnos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 10. Me motiva trabajar con alumnos espontáneos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. A menudo reconozco el mérito a los alumnos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Invito a clase a especialistas en diversas materias. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Siento cierta preferencia por alumnos prácticos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Lo fundamental de la clase es que funcione. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. En los ejercicios de evaluación, la mayoría de las preguntas son abiertas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. En las pruebas de evaluación no doy importancia a su presentación. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. En los exámenes abundan más las cuestiones prácticas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma breve. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Las cuestiones de actualidad son tan importantes como las programadas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Durante el curso imparto más temas que los programados. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Los contenidos conceptuales deben subordinarse a los demás. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Las actividades para los alumnos son muy diversas entre sí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. La mayoría de las actividades que propongo desarrollan la creatividad. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. No pongo límites a la extensión de las respuestas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Continuamente les oriento para que no lleguen al error. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el entorno. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Considero las actividades de aplicaciones como esenciales. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. No puede evitar transmitir mi estado de ánimo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. No me importa, si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. El trabajo metódico y detallista me desasosiega. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. En mi conducta habitual siempre trato de romper las rutinas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Me dejo guiar más por lo práctico que por lo emocional. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. En los debates no divago, en seguida voy a lo fundamental. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Digo escuetamente lo que pienso sin otras consideraciones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Prev

Done

ANEXO 8 – Entrevistas com os docentes

Grelha de análise da entrevista com os docentes

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registro | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|---|--|---|---|
| | | | Formal | Abierto | Funcional | 0/0 |
| Qual o perfil docente desejado na FAT? | Preferencia de Aprendizaje | Profesor predilecto y motivos | “profesora, en la universidad, que me gustaba muchísimo porque era muy ordenada, transmitía muy bien el conocimiento, era firme, asertiva y clara en su exposición de una materia muy compleja” “y su manera de evaluar también era razonable y no iba a pillarnos, era fácil, asequible” | nos desafiaba, nos motivaba, nos incentivaba, nos hacía ir, incluso más allá, era un desafío la clase y porque además nos era muy bueno, nos sentó las bases también que yo casi no tuve que estudiar más matemáticas el resto de mi vida. Nos dio muy buena base todas las formas de razonar y de pensar, nos las puso él muy bien las bases y además era muy agradable y no sé por qué es lo que más me acuerdo.” “una persona justa, tú le veías íntegro, en el sentido de que hacía lo que era justo y era también inteligente.” | “admiré muchísimo su trabajo porque no se dedicaba solo a transmitir ideas académicas, sino que trabajaba para formar el carácter de sus alumnos para las futuras actividades que realizaríamos.” “empatía con los alumnos (...) pero de luego era muy práctico y no se dedicaba solamente a exigir el concepto, sino hacer aplicaciones prácticas para un futuro trabajo de lo que estamos estudiando.” | “me dijo: tú serás mi ayudante de catedral”. “Percibía que él me veía potencial y eso a mí me hacía bien, entonces eso salió como un marco.” |
| | | Metodologías de ensino | | N/A | | “pedagógicamente no tenía nada de diferente, pero, sin embargo, yo valoré mucho el que tuviese esa visión de |

| | | | | | | |
|--|--|---------------------------------|---|---|--|---|
| | | | | | | correr potenciales y potenciarlos realmente.” |
| | | Trabajo en equipo | Si | N/A | N/A | N/A |
| | | Uso de tecnologías | No | N/A | N/A | N/A |
| | Percepciones y opiniones del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje. | Proceso enseñanza y aprendizaje | “si hay mucha exposición, pero hay participación del alumno en las tareas que tiene y en la selección de los deberes o tareas de evaluación” | “Creo que todo es parte del aprendizaje mientras siempre sea no un pasito para ya y otros para atrás, pero que siempre vayamos avanzando y se consigan los objetivos. Cada alumno, pues conseguir el suyo, no todos tienen por qué ser los mismos tampoco.” | N/A | “facilitadora, priorizar aprendizajes vitales más que de conocimiento.” |
| | | Papel del maestro | “El profesor prepara mucho antes del aula, genera un material que sintetiza bien, o que intenta sintetizar bien el contenido de cada tema. La clase es verdad que el protagonismo lo tiene más el profesor sería más una clase casi tradicional” “si quiero organizar la información de tal manera que si en el | “¡Es el de guía! El profesor provoca un ambiente, provoca unas situaciones. Debe ser guía, no debe dar todas las cosas él, el alumno aprende más si él encuentra las soluciones.” | “El profesor es el puente entre un proyecto educativo y un receptor de ese proyecto, con lo cual tiene que ser siempre activo, hiperactivo, para que pueda cumplir todas las expectativas.” “El profesor se debe de entender cómo está trabajando en equipo con sus alumnos. No es esa autoridad con la | “Para mí tiene que ser un facilitador, entonces tiene que poner a disposición del alumno el recurso o el conocimiento, pero tiene que efectivamente conseguir que el alumno haga un paso. Es como que lo deja en medio y tiene que hacerlo de tal manera que resulte suficientemente interesante como para que el alumno se apropie |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|---|
| | | | futuro necesitarán trabajar los contenidos de mi materia sepan acceder a ellos de una manera fácil. Entonces, eso lo tengo muy en cuenta en la elaboración de los materiales.” | | cual yo estudié, que el profesor era prácticamente intocable.” | de ese conocimiento, es un poco la idea.” |
| | | Papel del alumno | “necesita de su parte algún trabajo... necesita de su parte lectura y necesita de su parte algún trabajo porque siempre tiene que hacer algún trabajo en todos los temas” | “El papel del alumno es activo y cuánto más años más activos. Cuanto más aumenta la edad, más activos deben ser.” | “yo no creo que el profesor tenga que ser solamente el que diseñe la asignatura.” | “el profesor es como se acerca a mitad de mesa el conocimiento y el alumno tiene que ser quien lo coge ese conocimiento. Tiene que ser activo, es muy importante, pero para mí es una responsabilidad del docente empujar esa actividad, o esa participación e impulsarla, o arrancar de él. Descubrir que realmente puede interesarle por alguna razón.” |
| | | Resultado esperado del proceso de aprendizaje | Pues son que el alumno se familiarice con el contenido de la materia, con todos los diferentes capítulos que tiene, realice una lectura clara de un libro que es fundamental en | “Pues yo creo que son superar o dominar una serie de competencias. Aprender a desenvolverse, aprender a investigar, aprender cosas que te sean útiles para la vida. | “No solamente, como entiendo yo, estamos hablando de que adquiriera conocimientos, sino que estamos hablando de que aprenda para vivir también en su | “llevar al alumno a un nivel diferente del que se encuentra, idealmente no solamente con respecto a ese conocimiento, sino de su persona.” “ir modelando a una persona, o sea que |

| | | | | | | |
|--|---|--------------------------------------|---|---|--|---|
| | | | la asignatura, que se familiarice también con algunos materiales divulgativos y técnicos que están relacionados con el contenido de la materia, y que sean capaces de expresar resumir y desarrollar el sentido crítico a la vez que realizan lecturas especializadas. | La adquisición de competencias que te preparen para el futuro.” | etapa universitaria.” “Que el alumno sepa aplicarlo de forma práctica en su vida ahora y futura.” | esa persona en el paso por el aprendizaje modele su mente, sus posibilidades, su destino, incluso.” |
| | Percepciones sobre prácticas personales | Percepción sobre su forma de enseñar | “Solamente decir ecléctico. El profesor prepara mucho antes del aula, genera un material que sintetiza bien, o que intenta sintetizar bien el contenido de cada tema. La clase es verdad que el protagonismo lo tiene más el profesor sería más una clase casi tradicional” | N/A | “hay que darle suficiente materia, bien organizada, pero sobre todo que el alumno pueda aportar esa visión que él va adquiriendo, esa madurez que va adquiriendo en la asignatura, pero sobre todo enfocada no solamente a un examen, sino enfocada a un estilo de vida y a un proyecto de vida.” “yo siento una gran responsabilidad cuando estoy enseñando y procuro que la clase sea útil. | “Para mí es como muy relevante, evidentemente, un nivel de comunicación profunda, es decir, mostrar esa disponibilidad continua de acercamiento, de cercanía que le permite al otro sentir que puede ser honesto, y yo incluso hacerla, porque creo que lo básico para un aprendizaje, la honestidad.” ¡Mucha flexibilidad! Para mí es clave, es muy importante porque si no me estaría perdiendo lo más rico que me puede ofrecer la experiencia de aprendizaje con un grupo, o a ellos les |

| | | | | | | |
|--|--|---------------------------|---|--|---|---|
| | | | | | | podría ofrecer, que es que haya descubrimientos que literalmente toque en su persona, entonces para eso yo necesito pararme y ver dónde están y qué les está pasando. ¡Así que es muy importante! |
| | | Metodologías de enseñanza | <p>“Me gusta darles muchas tareas para que entiendan las materias poco a poco. Los exámenes que hago, los hago con material sin necesidad de memorización.”</p> <p>“Los trabajos, los varió de tema en tema unas, veces son lecturas y responder algunas preguntas, unas veces es escribir un artículo crítico sobre otro artículo, una vez es una respuesta a otro documento, una vez es una presentación oral en el aula sobre algunos conceptos que nos parecen más difíciles y ellos tienen su presentación, o a veces realizan ellos</p> | <p>“<i>flip-classes</i> en las que el alumno prepara antes de la clase lo que se va a hablar en la clase y en la clase se llega a conclusiones entre todos”</p> <p>“el aprendizaje cooperativo mucho, el trabajo en parejas y hasta grupos de cuatro me gusta mucho.”</p> <p>“la simulación, lo que hicimos justo la semana pasada, me parece que es innovador y que a ellos les ayuda mucho, los estimula, les incentiva. Me gusta, también, la gamificación, los juegos.”</p> <p>“que ellos me hagan presentaciones en clase, que demuestren</p> | <p>“Yo pienso siempre en las clases y siempre introduzco ese tópico que es “que hará el futuro estudiante con la formación que yo le doy. ¿Para qué le va a servir?”</p> <p>“Todo lo que se le da en mi asignatura, y en el resto igual, tiene que servirles ahora en la formación y le tiene que servir de forma práctica cuando esté desempeñando la función para la cual se está preparando.”</p> <p>“yo tengo que buscar el equilibrio para una clase que tiene, como todas, muchos alumnos con muchísimos perfiles.”</p> | <p>“<i>Él role play</i>”</p> <p>“aprendizaje colaborativo”</p> <p>“aprendizaje servicio”</p> <p>“existe también metodologías como FPN que también son metodologías en relación con la filosofía aplicada”</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--------------|---|---|---|---|
| | | | alguna investigación, un trabajo de campo, como estás haciendo tú ahora, hacen un cuestionario y nos aportan los resultados en el aula al resto de compañeros.” | a la clase a donde han llegado” | “cada clase te hace que el profesor actualice, revise y que sea lo más dinámico posible. ¡Eso para mí es muy importante!” | |
| | | Comunicación | “me gusta mucho que los alumnos puedan participar, aunque no tenemos tanto tiempo como me gustaría para que ellos participen.” “Entonces, eso me influye muchísimo para la cercanía con el alumno, la necesidad de ver la respuesta que ellos tienen, saber si me están siguiendo o no, preguntar la cantidad de deberes o tareas que mando para que haya una comprensión de los temas y no concentrarlo todo de un examen final.” | “el profesor desde el principio tiene que explicarles a los alumnos lo que él espera de ellos y decirles lo que está dispuesto a ofrecer y debe conseguir un compromiso por parte del alumnado.” “pienso que la comunicación debe ser fluida, que debe haber confianza.” | “el concepto de comunicación simple es el que tiene que predominar” “ser capaz a transmitir una materia, sea la que sea como algo útil y que transforme la visión del alumno para los objetivos que el propio alumno tiene, pero sobre todo para mí es un proceso, la comunicación.” | “Tiene que ser profunda y eso implica una relación, que para mí es muy importante.” “Es decir, casi diría íntima algo que choca y hace mucho ruido. El profesor tiene que estar en las capacidades de vulnerabilidad para realmente favorecer en el otro esa apertura y esa disponibilidad de buscar” |
| | | Tecnología | “soporte de PowerPoint” | “La pandemia nos ha demostrado que es vital, pero tampoco creo que deba tomar la rienda de la clase” “Además, con alumnos | “Yo no tengo un método analógico o digital que sea superior a otro. Pienso que tienen que cumplir los dos y que los dos | “Pues la tecnología es muy importante porque es hoy en día uno de los instrumentos más maravillosos que el ser humano ha logrado |

| | | | | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|---|---|---|
| | | | | <p>en los que yo me di cuenta de que tienden a ser a crear adicciones a la tecnología, entonces pienso que es muy importante encontrar el punto de equilibrio, en el que el alumno se sepa manejar y desenvolver, que no le suponga ningún impedimento a la tecnología, pero que tampoco le suponga algo adictivo y que le impida tener una vida sana, que no abuse de ellas.”</p> <p>“les pongo la imagen de lo que voy a tratar, o el vídeo, lo que sea,”</p> | <p>tienen que ser absolutamente compatibles.”</p> | <p>desarrollar. Lo que pasa es que la tecnología tiene que estar al servicio de ese modelado de la persona, no posicionarse del destino de esa persona, de pronto, como quitarle la autonomía, la capacidad toda, la capacidad que nos hace humanos.”</p> |
| | | Reflexión / Resolución de problemas | <p>“El alumno puede entender la mayor parte de los conceptos a través de la exposición y apoyándose en el PowerPoint que ellos tienen a su disposición en la plataforma, pero requiere una reflexión por su parte con una lectura posterior de los materiales y sería ideal</p> | <p>“¡Es importante!” “es muy importante para esa reflexión el <i>feedback</i> del profesor. Es por eso que intento siempre dar <i>feedback</i> a tiempo y detallado.”</p> | <p>“Para mí está por encima de la adquisición de conocimientos teóricos. Es decir, tiene que ser práctico.”</p> <p>“Yo creo que la memoria es muy corta y que no te sirve de mucho. Pero cuando ellos razonan, cuando los alumnos trabajan en equipo y cuando</p> | <p>“¡Sí, mucho! El pensamiento crítico para mí es básico que ocurra en un aula.”</p> |

| | | | | | | |
|--|--|-------------------|--|---|--|---|
| | | | <p>y superdeseable que leyeran algunos de los de la bibliografía que siempre les apporto muy selectiva en relación con cada tema.”</p> <p>“en los exámenes, les hago preguntas de reflexión en donde cualquier respuesta es válida, pero donde se tiene que ver un proceso de análisis de una realidad, o de unos documentos.”</p> | | <p>participan muy activamente en la clase, aunque disientan de ti, eso a mí no me preocupa, pues creo que estás ayudando en su formación.”</p> | |
| | | Trabajo en equipo | <p>“Hago algún trabajo en parejas, pero no tanto en equipo”</p> | <p>“el aprendizaje cooperativo mucho, el trabajo en parejas y hasta grupos de cuatro me gusta mucho.”</p> | <p>“A ver yo creo que es fundamental.”</p> | <p>“. El trabajo en equipo sí, siempre que no sea hacer un trabajo mecánico de contestar preguntas sin ton ni son que podrían correrlas del libro.”</p> |
| | | Autonomía | <p>“Si, la verdad es que he sentido muchísima libertad.”</p> | <p>“Tengo mucha autonomía, pero claro estoy limitada por la ley, el currículo que enseño y luego también me limita el tipo de alumnado que yo tengo.”</p> | <p>“Alta! ¡Sí! A mí no me han autodirigido hacia un punto en ningún momento.”</p> | <p>“bastante autonomía”</p> |

ANEXO 9 – Aprovação da transcrição das entrevistas

Pedido de Aprovação da transcrição das entrevistas

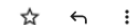
Validación de la Entrevista Inbox x



Catarina Albino

to [redacted]

Tue, Jun 21, 11:58 AM



Buenos días,

Acudo a este correo electrónico para solicitar su validación de la entrevista realizada en el marco del estudio de la tesis titulada "Perfil Docente: Punto de partida para el Desarrollo Profesional del Docente en Educación Superior".

Le adjunto la transcripción íntegra de la entrevista, la cual le pido que lea, aclare las afirmaciones realizadas y/o realice las correcciones que considere necesarias. También solicito que esta validación se realice dentro de los próximos 10 días después de los cuales, en caso de no recibir respuesta, consideraré que no hay revisiones a realizar en la transcripción.

Una vez más, le agradezco mucho su participación y le reitero que el anonimato y la confidencialidad de su entrevista están garantizados.

Los mejores saludos,

Catarina Albino




ANEXO 10 – Envio dos resultados dos estilos de ensino aos participantes

E-mail e Informação facultada aos docentes pós questionário

E-mail

Resultado del Estudio sobre Perfil de Enseñanza 🖨️ 📧

 **Catarina Albino** [Redacted] Sun, May 22, 12:22 PM ☆ ↶ ⋮
to [Redacted]

Buenas tardes,

gracias por su participación en este estudio. Su resultado de la encuesta ya fue analizado y registrado. **En anexo puede encontrar el documento con su información personal** y alguna información que le llevará a comprenderlo mejor lo resultado. En lo mismo documento, en la parte final, comparto también algunos documentos de referencia sobre la temática, estilos de enseñanza y aprendizaje que pueden ser muy útiles para tu papel como docente.

Como docentes somos mucho más que apenas una categoría, pero muchas veces miradas externas como esta nos pueden ayudar a comprender mejor nuestras prácticas y tendencias. Como ya informado no existe ningún estilo cierto o incorrecto, todos ellos tienen cosas muy buenas y otras que debemos estar más atentos. Lo importante es conocernos a nosotros mismos para que se torne más fácil identificar las necesidades de nuestro alumnado y adaptarnos a ellas.

Si tiene alguna cuestión o quiere una explicación más detallada del resultado o la temática estará siempre disponible.

Después de leer el documento en anexo, pido tu última ayuda con una pequeña encuesta de feedback sobre la información recibida durante este estudio. El formulario es anónimo y de menos de 1 minuto, pero tu participación hará toda la diferencia.
<https://forms.gle/hjUJkhqiny2Lcqb69>

Una vez más agradezco mucho su participación, sin ella nada de esto sería posible. Espero que este estudio le haya sido provechoso como docente y deseo muchas bendiciones para su bonita profesión, la Educación.

Saludos cordiales,
Catarina Albino

Exemplo de Informação Facultada



Estilos de Enseñanza - ABIERTO

Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* se plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación. Motivan a los estudiantes con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno, y los animan en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas.

Promueven el trabajo en equipo y la generación de ideas por parte del estudiante sin ninguna limitación formal. Permiten que se debatan las cuestiones y argumentos que se plantean en el aula dejando que los alumnos actúen de forma espontánea.

Suelen cambiar con frecuencia de metodología. Utilizan las simulaciones, dramatizaciones y otras estrategias metodológicas de carácter abierto para que en la clase se asuman roles y se realicen presentaciones, intervenciones no preparadas, debates y otras que hagan del aula un espacio dinámico. Procuran que los estudiantes no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad, para lo que plantean varias tareas a la vez y dejan libertad en la temporalización y el orden de realización.

Anuncian las evaluaciones con poca anticipación, las cuales, por lo general, son de pocas preguntas y abiertas, no concediendo demasiada importancia a la presentación, los detalles y orden.

Se inclinan por los estudiantes y colegas/compañeros con ideas originales, espontáneos, participativos e inquietos. Son partidarios de romper las rutinas, transmisores de su estado de ánimo y de trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados del hilo de la actualidad en casi todos los campos.

Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.

Sus comportamientos favorecen al alumnado del *Estilo de Aprendizaje*

ACTIVO

Renes, P. y otros (2013). "Estilos de Enseñanza: Un Paso Adelante en su Conceptualización y Diagnóstico"

Estilos de Enseñanza - FORMAL

Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa.

Tienden a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas con detalle, profundidad analizando el contenido desde diferentes perspectivas, sin importarle el tiempo aunque teniendo como referente su programación.

Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad y dejan tiempo para las revisiones y repases.

Promueven el trabajo individual sobre el grupal con estrategias metodológicas donde las funciones y los roles vienen delimitados para que los estudiantes no actúen de forma improvisada y sepan en cada momento su quehacer.

Anuncian las fechas de los exámenes o controles con suficiente anticipación. Suelen ser extensos de muchas preguntas y de respuesta cerrada. Otorgan importancia a la profundidad y exactitud de las respuestas valorando, además de su realización, el orden y el detalle.

Se inclinan por los estudiantes tranquilos, reflexivos, ordenados y metódicos.

No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y si lo hiciesen preferir que se les asigne la parte de la tarea a desarrollar. Les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas que despiertan.

Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.

Sus comportamientos favorecen al alumnado del *Estilo de Aprendizaje*

REFLEXIVO

Renes, P. y otros (2013). "Estilos de Enseñanza: Un Paso Adelante en su Conceptualización y Diagnóstico"

Estilos de Enseñanza - ESTRUCTURADO

Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienen a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático.

La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión, evitando cambiar por frecuencia de metodología. Las actividades para trabajar son preferentemente complejas, de establecer relaciones y solicitar las demostraciones.

Aunque no son partidarios del trabajo en equipo entre los estudiantes, cuando lo hacen favorecen que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente o por notas.

Inciden en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. No dan opción a la espontaneidad, la ambigüedad ni a respuestas no razonadas. Rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas.

En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoran el proceso sobre la solución.

Se inclinan por los estudiantes coherentes, lógicos, ordenados y detallistas.

En la relación y trabajo con otros docentes, casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Se levantan de las reuniones con cierto grado de desasosiego producido sobre como habrá quedado ante los demás. No consideran las opiniones de aquellos compañeros que por su trayectoria profesional o académica consideran inferiores. Admiran a los que considera superiores.

Dentro de este estilo se encuentran los docentes que se caracterizan por ser objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

Sus comportamientos favorecen al alumnado del *Estilo de Aprendizaje*

TEORICO

Renes, P. y otros (2013). "Estilos de Enseñanza: Un Paso Adelante en su Conceptualización y Diagnóstico"

Estilos de Enseñanza - FUNCIONAL

Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* siendo partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es como llevarla a la práctica. Otorgan más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad.

En la dinámica de la clase no emplean mucho tiempo en las exposiciones teóricas o magistrales, sustituyéndolas por experiencias y trabajos prácticos. Son favorables a llevar técnicos y expertos a clase para que explicar ante la clase como lo hacen.

Con el alumnado son partidarios del trabajo en equipo, dándoles las instrucciones lo más claras y precisas posibles para el desarrollo de la tarea. Continuamente orientan a los estudiantes para evitar que caigan en el error. Si la tarea se realiza con éxito reconoce a menudo los méritos.

En las evaluaciones tienden a poner más ejercicios prácticos que conceptos teóricos, valorando más el resultado final que los procedimientos y explicaciones. Aconseja que las respuestas sean breves, precisas y directas.

Se inclinan por los estudiantes prácticos, realistas, curiosos, emprendedores y siempre amantes de las experiencias prácticas que tengan utilidad.

En la relación y trabajo con otros docentes se implican en todo aquello que le sea útil tanto en lo personal como en lo profesional. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague y se vaya a lo concreto. En caso contrario suelen abandonar la reunión o aislarse en su realidad.

Dentro de este estilo se encuentran los docentes que se caracterizan por ser prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo. Lo práctico y lo útil lo antepone a lo emocional.

Sus comportamientos favorecen al alumnado del *Estilo de Aprendizaje*

PRAGMATICO

Renes, P. y otros (2013). "Estilos de Enseñanza: Un Paso Adelante en su Conceptualización y Diagnóstico"

Para que conozcas más ...

Fue preparada una carpeta con algunos artículos y libros sobre las siguientes temáticas:

Estilos de Enseñanza

Pulse aquí

Estilos de Aprendizaje

Pulse aquí



Para se mantener actualizado sobre estas temáticas puede siempre seguir las publicaciones de la Revista de Estilos de Aprendizaje en: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/>

Muchas Gracias por su participación en este estudio!

Espero que los resultados puedan ser útiles para su desarrollo docente.

Bibliografía

- Renes, P. y otros (2013). "Estilos de Enseñanza: Un Paso Adelante en su Conceptualización y Diagnóstico. Revista Estilos de Aprendizaje, nº11, Vol 6, Abril de 2013
- Martinez, P. (2007): Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica de aula. Bilbao: Mensajero



ANEXO 11 – Questionário de Opinião

Questionario



Feedback del Estudio

Gracias por su participación en este estudio sobre "Perfil de Enseñanza - Punto de partida para el desarrollo profesional docente en la educación superior". Espero que lo mismo tenga añadido valor a su papel como docente.

Me gustaría escuchar sus comentarios relativamente a la importancia de esta pesquisa. Por favor, rellene esta rápida (1 minuto) encuesta y hágame saber su opinión (sus respuestas serán anónimas).

¿Ya conocías o habías oído hablar de este tema de estudio? *

- Sí
 No

¿Cuán relevantes o útiles crees que fue conocer los resultados de este estudio para tu desarrollo como docente? *

- 1 2 3 4 5
Not very Very much

¿Cuán relevantes o útiles crees que fueron los materiales e información hecha disponible en este estudio para tu desarrollo como docente? *

- 1 2 3 4 5
Not very Very much

¿De qué forma este estudio te ha ayudado? Da un ejemplo de lo que cambiarás en tus clases a partir de ahora. *

Your answer _____

¿Tiene alguna sugerción o comentario que quiera añadir?

Your answer _____

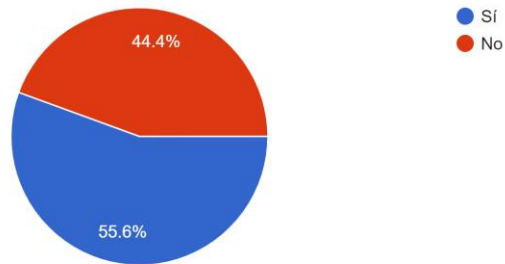
¡Muchas Gracias!
Sin tu participación este estudio no sería el mismo =)

Submit

Dados Recolhidos

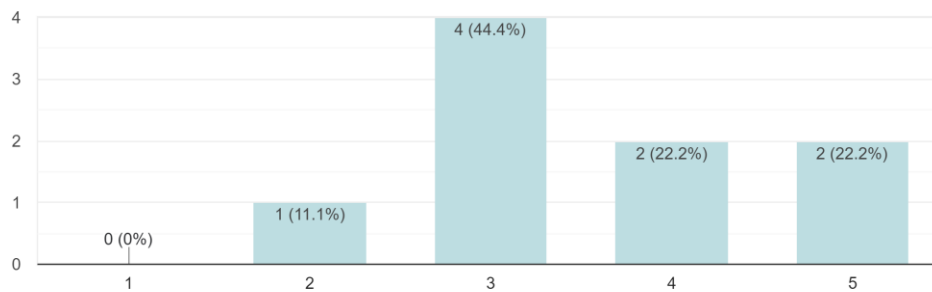
¿Ya conocías o habías oído hablar de este tema de estudio?

9 responses



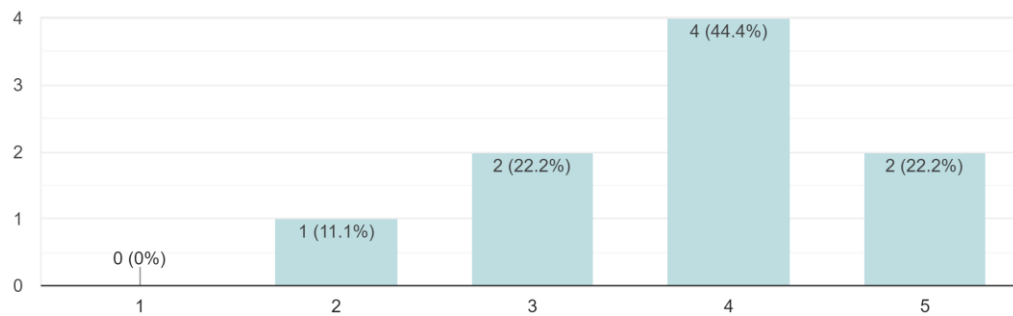
¿Cuán relevantes o útiles crees que fue conocer los resultados de este estudio para tu desarrollo como docente?

9 responses



¿Cuán relevantes o útiles crees que fueron los materiales e información hecha disponible en este estudio para tu desarrollo como docente?

9 responses



¿De qué forma este estudio te ha ayudado? Da un ejemplo de lo que cambiarás en tus clases a partir de ahora.

9 responses

- Conocer las características de mi estilo de enseñanza
- En este momento tengo que analizar los datos porque no coinciden con mi autoconcepto.
- No me ha ayudado mucho, la verdad
- Buscar incorporar lo que considero virtudes de los estilos de enseñanza que no poseo de acuerdo a este estudio.
- Potenciar más las características de los otros estilos de enseñanzas en los que tengo menos puntuación.
- ¡Me ha sorprendido! y saber mis resultados me ha desafiado a seguir siempre con actitud de aprendizaje, porque desde luego eso lleva a buen puerto.
- Intentaré aumentar el número de dinámicas flexibles en el aula
- Intentaré incluir contenidos actuales, que fomenten un estilo activo de aprendizaje
- Creo que debo desplazarme en alguna medida hacia el modelo abierto, aunque me siento bien ubicado, en el contexto de mi materia, en los modelos funcional y formal

¿Tiene alguna sugerencia o comentario que quiera añadir?

4 responses

- Muchas gracias por este extraordinario trabajo.
- Alguna sugerencia si... mantenerme en este camino. Alguna sugerencia...ninguna :P
- Sería interesante explicarle cómo se ha llegado al resultado del estilo de enseñanza, es decir, si el resultado se basa en la entrevista, en el cuestionario, en opiniones de alumnos etc
- Simplemente expresar mi gratitud. Me ha parecido muy interesante y útil

ANEXO 12 – Tabela de Análise de dados Quantitativos do Questionário

Tabelas de análise dos dados quantitativos do questionário

| | 10. Descreva nas suas próprias palavras o que identifica como o processo de ensino e aprendizagem. | Paradigma | Foco ensino/ aprendizagem |
|----------|--|------------------|----------------------------------|
| 1 | O processo de ensino é a relação professor-aluno que torna possível o processo de aprendizagem e este, por sua vez, é o processo em que uma série de conhecimentos e competências são adquiridos após ter vivido ou observado uma série de experiências anteriores. | Comportamental | Aprendizagem |
| 2 | Para mim, ensinar significa partilhar conhecimentos, mas também convicções, experiências e valores. A aprendizagem é o processo de aquisição da bagagem que se terá na vida, que é em grande parte inconsciente, mas que, se consciente, pode mudar o rumo de uma pessoa na direção que ela escolhe. | Comportamental | Ambos |
| 3 | O processo pelo qual o estudante consegue integrar novos conhecimentos ou competências. | Intrapessoal | Aprendizagem |
| 4 | Compreendo a união de dois testamentos, o de transmitir a formação de uma forma eficaz e excitante e o de aprender a fim de ser competente e útil. É um processo, como indicado, e deve respeitar as leis que regem o nosso cérebro e a nossa mente. | Intrapessoal | Ensino |
| 5 | Metodologias e didáticas para a prática educativa | - | Ensino |

| | | | |
|---|---|----------------|--------|
| 6 | No contexto do ensino pós-graduado, o processo de ensino e aprendizagem é constituído de forma proeminente - não exclusivamente - com base numa ligação de diálogo informado entre o aluno e o professor, onde o professor atua como um guia para o aluno relativamente às leituras a serem seguidas sobre um determinado tópico e, se necessário, também dos colegas a serem contactados - melhor informados - sobre esse tópico. A apresentação do professor deve ser sujeita a discussão na sala de aula. Isto também atua como um termómetro para o professor quanto ao sucesso da estratégia pedagógica escolhida na transmissão do conhecimento. Além disso, o processo tem objetivos a atingir que, de preferência, devem discriminar entre os que se espera alcançar a curto ou médio prazo (cujo sucesso é avaliado no seguimento do aluno) e os que se espera alcançar a longo prazo (preparação de um relatório/trabalho integrador final, por exemplo). | Comportamental | Ambos |
| 7 | Motivar o estudo e a investigação | - | Ensino |
| 8 | O ensino é diferente da Educação. O primeiro baseia-se na transmissão de informação, o segundo envolve uma transformação da pessoa. A aprendizagem é a internalização da educação. | - | - |
| 9 | Um caminho partilhado de passos para a frente e para trás, passos, saltos, idas e vindas. | - | Ambos |

| | | | |
|-----------|--|----------------|--------------|
| 10 | É o processo pelo qual se fomenta a aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes. | Intrapessoal | Ensino |
| 11 | Uma aproximação progressiva e pausada em função da capacidade de cada aluno. | - | Aprendizagem |
| 12 | Ensino é ensinar a pensar e a estudar por si próprio | Intrapessoal | Ensino |
| 13 | A aprendizagem é o processo de aquisição de conhecimentos, aptidões e competências através do ensino e da experiência. Tanto o ensino como a aprendizagem devem ser orientados para produzir uma interação comunicativa entre professor e aluno, a fim de alcançar o desenvolvimento cognitivo e comportamental, bem como para produzir o pensamento crítico no aluno e as competências necessárias para o exercício da sua profissão. | Comportamental | Aprendizagem |
| 14 | Uma interação aluno-professor em que o conteúdo é construído, a investigação é realizada e as experiências são partilhadas. O professor Guia, instrui, fornece conhecimento, experiência e conteúdo, e ajuda o aluno a aprender a desenvolver-se de diferentes formas de crescimento e aprofundamento da matéria. | Comportamental | Ambos |
| 15 | É o processo de comunicação e aprendizagem entre o centro universitário, o professor e os estudantes. | - | Ambos |

| | | | |
|-----------|---|--------------|--------|
| 16 | Fornecer ao estudante ferramentas para que ele possa crescer nos seus conhecimentos teóricos e experimentais. | Intrapessoal | Ensino |
| 17 | Troca de informações, conhecimentos e ferramentas. | Intrapessoal | Ensino |
| 18 | Estes são dois elementos que andam de mãos dadas. O professor transmite o conhecimento, os alunos assimilam esse conhecimento. | Intrapessoal | Ensino |
| 19 | É a transferência de conhecimentos em contextos formais ou informais que permite ao aprendente compreender e interiorizar os dados. | Intrapessoal | Ensino |

| 11. O que significa para si uma educação de qualidade? | | Foco no coletivo/individual | Foco ensino/aprendizagem | Conhecimento / Competências |
|---|--|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| 1 | Deve ser acessível a todos, desfrutar de um ambiente positivo e preparar-se, da melhor maneira possível, para a vida. | Coletivo | Aprendizagem | Competências |
| 2 | Uma educação que dá acesso ao máximo de oportunidades na vida, e que coloca ao alcance do aprendente os melhores recursos nas principais áreas de desenvolvimento da personalidade, tanto em termos de conteúdo como de metodologia. | Individual | Aprendizagem | Competências |
| 3 | Proximidade, preparação, escuta, atenção individualizada. | Individual | Ensino | Conhecimento |

| | | | | |
|-----------|--|------------|--------------|--------------|
| 4 | Uma que se baseia em valores e tem uma finalidade de serviço. Ao mesmo tempo, deve ser rigoroso no método, com objetivos claros e uma sistematização bem concebida. | Individual | Ensino | Competências |
| 5 | Educar de uma forma equilibrada para conhecer, fazer e ser. | Individual | Ensino | Competências |
| 6 | Uma educação de qualidade, e sem querer ser exaustiva, inclui: - Bibliografia relevante e bem informada sobre os tópicos desenvolvidos - Discussão informada com os estudantes sobre o conteúdo | Coletivo | Ensino | Conhecimento |
| 7 | Aquele que ensina como procurar e encontrar respostas, em vez de aquele que ensina | Individual | Ensino | Competências |
| 8 | Um processo de transformação em que o estudante amadurece em todos os aspetos da sua vida para se tornar mais como Jesus. É por isso que a educação é sinónimo de redenção. | Individual | Aprendizagem | Competências |
| 9 | Trabalhar com excelência, para servir um propósito maior do que a si próprio. | Individual | Aprendizagem | Competências |
| 10 | É uma educação significativa que pode ser integrada na visão do mundo do estudante e que dura ao longo do tempo. Deve também ser útil em várias áreas da vida, o estudante poderá aplicar o que aprendeu em diferentes situações, académicas e não académicas. | Individual | Aprendizagem | Competências |

| | | | | |
|-----------|---|------------|--------------|---------------|
| 11 | Supervisão atenta e permanente com objetivos realizáveis. | Individual | Ensino | Conhecimento |
| 12 | Aquele que procura os seus padrões mais elevados na implementação dos valores cristãos | Individual | Aprendizagem | Competências |
| 13 | Compreendo que uma educação de qualidade é uma educação integral que desenvolve as faculdades mentais, físicas e espirituais dos estudantes, a fim de os transformar em melhores seres humanos com valores éticos e morais, cultivando neles a motivação para desenvolver conhecimentos, aptidões e respeito pelos seus semelhantes, a fim de melhorar a sociedade à sua volta. | Coletivo | Aprendizagem | Competências |
| 14 | Uma em que o aprendiz e o professor enriquecem os conhecimentos e a experiência um do outro através da obtenção de novas aptidões e competências. | Coletivo | Ambos | Competências |
| 15 | Transportar um currículo académico dentro de um estilo de vida, que prepara o estudante para contribuir socialmente com os seus conhecimentos | Coletivo | Ensino | Conhecimentos |
| 16 | É onde o aluno cresce harmoniosamente em todas as áreas da sua vida até que se consiga um bom desenvolvimento. | Individual | Ensino | Competências |
| 17 | Uma educação em que o professor está consciente do assunto que tem de ensinar. Uma educação em que o professor tem o cuidado de | Coletivo | Ensino | Conhecimento |

| | | | | |
|-----------|---|------------|--------------|--------------|
| | adaptar os seus métodos de ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Uma educação em que a relação entre professor e aluno é fluida e agradável. | | | |
| 18 | É aquela que não só transmite conhecimento, mas também ajuda à formação integral da pessoa. Permite que o indivíduo se desenvolva plenamente. | Individual | Aprendizagem | Competências |
| 19 | Uma educação que vai para além da informação, uma educação que forma em excelência. | Individual | Ensino | Conhecimento |

| 12. Na sua opinião, qual é o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? | | Paradigma | Preponderante? |
|--|--|------------------|-----------------------|
| 1 | Proporcionar oportunidades e orientar os estudantes no processo de aprendizagem. | Comportamental | Sim |
| 2 | O professor é um instrumento no processo de ensino e aprendizagem, partilhando com o aprendente o melhor de si mesmo, e orientando-o para a autonomia ou autoeducação da forma que ele considera melhor. Para um cristão, o professor é um intermediário entre o aprendiz e o grande Mestre. | Comportamental | Não |
| 3 | Mediador, facilitador, e pessoa que seleciona o que é relevante para o seu assunto. | Intrapessoal | Sim |

| | | | |
|-----------|--|----------------|-----|
| 4 | Obviamente, deve partilhar conhecimentos, mas também deve ir muito mais longe: deve mostrar a beleza de encaixar esse conhecimento num quadro de ética e valores, colocando Deus e a sua sabedoria no coração do projeto educativo. Um professor deve tentar encarnar estes mesmos valores e tentar ser, com toda a humildade e realismo, uma referência; especialmente se estamos a falar de uma formação em teologia, psicologia ou qualquer outro ramo das humanidades. | Comportamental | Sim |
| 5 | Guia e facilitador | - | - |
| 6 | Em primeiro lugar, é um guia. Os autodidatas acabam mais frequentemente por dizer "qualquer coisa" de acordo com os termos da respetiva comunidade de pares. (A ciência é uma empresa social, comunitária, não uma empresa individual). | Comportamental | Sim |
| 7 | Motivar e orientar | - | Sim |
| 8 | Orientar e acompanhar o estudante na descoberta de novas informações que o ajudarão a amadurecer no processo educativo. | Comportamental | Sim |
| 9 | Um guia que já percorreu este caminho anteriormente, analisou-o de diferentes pontos de vista e, ao mesmo tempo, está disposto a percorrer novamente este caminho com outras pessoas, aprendendo com elas e acolhendo novas perspetivas. | Comportamental | Sim |
| 10 | Deve ser um facilitador, ajudando o aprendiz a encontrar as melhores formas de adquirir conhecimentos e competências úteis. | Cognitivo | Sim |

| | | | |
|-----------|--|----------------|-----|
| 11 | Tornar o conteúdo da aula acessível e motivador. | Comportamental | Sim |
| 12 | Um companheiro para o aprendente no processo de aprendizagem | Comportamental | Não |
| 13 | O professor é um mediador para ajudar o aprendente a pensar e a construir a sua própria aprendizagem. O professor ajuda o aprendente a desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento da sua futura profissão. Deve fomentar nos estudantes o amor pela aprendizagem, expô-los a situações práticas, ajudá-los a desenvolver o pensamento crítico. | Comportamental | Sim |
| 14 | O professor pode guiar, orientar, motivar o desenvolvimento das competências do aprendente, fornecer conhecimentos e experiência, bem como ferramentas para facilitar o processo. | Comportamental | Sim |
| 15 | Partilha de conhecimentos teóricos, práticos e experimentais | Intrapessoal | Sim |
| 16 | É um motivador e companheiro | Comportamental | Sim |
| 17 | O professor fornece ao aprendente as ferramentas para alcançar a aprendizagem autónoma. | Intrapessoal | Sim |
| 18 | O papel do professor é fundamental. O professor serve de guia, acompanhando o aluno no seu processo de aprendizagem e crescimento. Ele ou ela transmite ao aluno o desejo de continuar a expandir os seus conhecimentos. | Comportamental | Não |
| 19 | É vital porque é a fonte da transferência de conhecimentos. | Intrapessoal | Sim |

| 13. Quais são as principais competências para ser um bom professor? | | Competências |
|--|--|---|
| 1 | Criativo, responsável, flexível, ansioso por melhorar e pontual. | Organizado, flexível, Criativo, Vontade de aprender, pontual |
| 2 | Vocação de serviço, empatia, tato, carácter, amor pelos estudantes, qualidade da formação recebida, capacidade de comunicação, paciência, sentido de humor, etc. | Empatia, Boa comunicação, Paixão pelo ensino, Boa formação Aca. Postura de serviço, Boa disposição, Paciência |
| 3 | Capacidade de comunicar Capacidade de ouvir Capacidade de trabalhar em equipa Capacidade de saber o que o seu aluno precisa | Empatia, Boa comunicação, Bom ouvinte, Trabalho em equipa |
| 4 | Boa formação, capacidade didática, organização, carácter trabalhado e maduro, honestidade, e deve ser respeitoso, mostrar disponibilidade e ser abordável. E é essencial que ele se sinta dependente de Deus e um mordomo daquilo de que ele próprio apenas foi o destinatário. | Conhecedor da disciplina, Empatia, Organizado, Flexível, Bom ouvinte, Boa formação Aca, Conhecimentos pedagógicos, Postura de serviço |
| 5 | Saber como ser, saber fazer e saber... sobre o assunto ;) | Conhecedor da disciplina |
| 6 | - Paixão pelo seu trabalho. - Atualização constante da literatura sobre o tema em questão. - Habilidades de oratória/comunicação. - Sensibilidade para perceber o sucesso (ou falta dele) na aquisição gradual pelos estudantes do que se pretende transmitir. - Autocrítica (sempre em busca de melhorias). | Conhecedor da disciplina, Boa comunicação, Paixão pelo ensino, vontade de aprender, Espírito crítico |
| 7 | Saber como motivar. A eloquência é secundária | Saber motivar o aluno |

| | | |
|-----------|--|---|
| 8 | Espiritualidade. Sensibilidade. Empatia. Otimismo. Bom humor. Criatividade. Responsabilidade. | Empatia, Organização, Criativo, Boa disposição |
| 9 | Excelência, dedicação, exigência, ouvido atento. | Paixão pelo ensino, Bom ouvinte, Excelência |
| 10 | Seja um especialista na sua área Seja constantemente atualizado, tanto na sua especialidade como nas metodologias de ensino. Seja um bom ouvinte. Seja entusiasta do seu ensino. Seja genuinamente interessado nos seus alunos Motive Use métodos diferentes, adaptados aos alunos Ensino aplicado e prático | Conhecedor da disciplina, Boa comunicação, Flexível, Paixão pelo ensino, Bom ouvinte |
| 11 | - Atualização constante e resposta rápida às necessidades que surgem no processo de investigação. | Conhecedor da disciplina, Vontade de aprender |
| 12 | empenho, dedicação e empatia | Boa comunicação, Organização, Paixão pelo ensino |
| 13 | Bom nível acadêmico, competência comunicativa, capacidade de investigação, espírito crítico, motivador para com os seus estudantes, criativo, que aplica o ensino: por projetos, por descoberta; que motiva a autoaprendizagem dos estudantes. Sabendo ser um guia e moderador na aprendizagem dos seus alunos. Não se deve esquecer que: "aprende-se o que excita". | Boa comunicação, Bom ouvinte, Criatividade, Boa formação aca., saber motivar o aluno, conhecimentos pedagógicos, Espírito crítico, Envolver o aluno na aprendizagem |

| | | |
|-----------|--|---|
| 14 | Saber ouvir o aluno, aprender sobre as suas necessidades em relação à matéria e como isso o ajudará no seu desempenho profissional, ser claro, conciso, didático, conhecer a matéria que está a ensinar, ser firme e, no entanto, suficientemente flexível para que o aluno tenha um desempenho eficaz e feliz nas exigências académicas, estar atualizado e manter-se atualizado, continuar a pesquisar e aprender. | Conhecimento da disciplina, boa comunicação, Flexibilidade, bom ouvinte, vontade de aprender, envolver o aluno na aprendizagem. |
| 15 | Transmitindo os seus conhecimentos no ambiente de vida dos estudantes | Conhecedor da disciplina, boa comunicação |
| 16 | Conhecimento, experiência, proximidade, capacidade de ver a capacidade individual de cada estudante. | Conhecedor da disciplina, empatia |
| 17 | Que entusiasme o estudante, envolva o estudante na sua aprendizagem, seja conhecedor, seja capaz de adaptar a sua língua e conhecimentos para melhorar a transmissão de conhecimentos, seja organizado, seja amigável e humilde. | Conhecedor da disciplina, empatia, Organização, Flexibilidade, saber motivar, humildade |
| 18 | No caso de um professor cristão, a primeira coisa é que ele ou ela deve ser alguém consagrado e leal à igreja. No caso dos professores de teologia, eles também devem ter experiência em pastorear igrejas porque estão a formar pastores, para que possam falar não só a partir da teoria. Devem também ser organizados, criativos, empáticos, amar os seus alunos e ser apaixonados pelo que ensinam. | Conhecedor da disciplina, Empatia, Organização, Paixão pelo ensino, Criatividade, Postura de serviço |

| | | |
|-----------|---|--|
| 19 | 1. preparação académica. 2. capacidade de comunicação e capacidade de adaptação ao ambiente académico. 3. reflexão metacognitiva. 4. organização pedagógica. 5) Criatividade. | Boa comunicação, Flexibilidade, Criatividade, Boa formação aca., Conhecimentos pedagógicos, Espírito crítico |
|-----------|---|--|

| | 14. Na sua opinião, qual é o papel do estudante no processo de ensino/aprendizagem? | Paradigma | Preponderante? |
|----------|--|------------------|-----------------------|
| 1 | Determinante. A sua atitude e grau de participação serão diretamente proporcionais ao resultado do processo. | Intrapessoal | Sim |
| 2 | Para mim, o aprendente é o protagonista da aprendizagem. O seu próprio desejo de aprender é essencial. A ajuda do educador é, em última análise, secundária. | Interpessoal | Sim |
| 3 | Participação ativa na sala de aula e fora da sala de aula. Estudo do conteúdo. Leitura adicional. | Intrapessoal | Não |
| 4 | Desejo de aprender, de treinar, determinação de manter um esforço regular, de não ser conformista com a sua formação, e menos ainda com o seu carácter. Ele deve ter o serviço como seu objetivo máximo. | Intrapessoal | Não |
| 5 | Tema ativo, produtor de aprendizagem e mesmo de conhecimento. | Interpessoal | Sim |
| 6 | - Paixão pelo objeto de estudo. - Responsabilidade: esforço em levar a sério as leituras relevantes. - Participação informada na discussão em sala de aula. | Intrapessoal | Não |

| | | | |
|-----------|--|--------------|-----|
| 7 | Aprender a procurar e a encontrar informação de qualidade | Intrapessoal | Não |
| 8 | Esteja aberto ao processo educativo e entusiasmado para embarcar na viagem. | Intrapessoal | Não |
| 9 | Vontade, humildade, desejo, excelência. | Intrapessoal | Não |
| 10 | Tem de querer aprender Tem de tomar a iniciativa, sentir-se o protagonista da sua própria aprendizagem | Intrapessoal | Não |
| 11 | Confiança e abertura | - | - |
| 12 | Guiado e orientado pelo professor deve ser capaz de conseguir sua própria aprendizagem | Intrapessoal | Não |
| 13 | Devem ser os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Ter competências de autoaprendizagem para desenvolver competências que os ajudarão quando saem da sala de aula. Aprender a resolver problemas. Aprender a trabalhar em equipa. Motivação. | Interpessoal | Sim |
| 14 | Devem ter uma atitude de aprendizagem, uma capacidade de trabalho e de desempenho no melhor das suas capacidades, de desenvolver as suas capacidades e competências nas diferentes disciplinas de uma forma empenhada. Não podem ser passivos, devem participar no processo de aprendizagem. Não pode ser simplesmente arrastado pelo assunto, deve ler, investigar, pôr em prática o que aprendeu, e não se deixar levar pelo conforto ou pelo conformismo. | Interpessoal | Sim |

| | | | |
|-----------|---|----------------|-----|
| 15 | Receber conhecimentos teóricos e práticos e transformá-los em chaves existenciais. | Intrapessoal | Não |
| 16 | Deve estar disposto e motivado para aprender | Intrapessoal | Não |
| 17 | Ele é responsável pela sua própria aprendizagem. | Comportamental | Sim |
| 18 | O estudante deve amar o que está a estudar porque dará tudo para aprender. Devem ser uma pessoa responsável, devem ser organizados e manter as suas aulas e trabalhos atualizados. Não devem estar satisfeitos apenas com o que o professor dá na aula, devem ir mais longe, fazer as suas próprias pesquisas, ler muito, alargar os seus conhecimentos, fazer perguntas, ser um sujeito ativo no processo. | Comportamental | Sim |
| 19 | É essencial porque, juntamente com ele, o conhecimento é construído. | Interpessoal | Sim |