

**ESTADO DA  
EDUCAÇÃO  
2023**

**Título**

Estado da Educação 2023

**Direção**

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

**Coordenação**

Domingos Fernandes e Conceição Gonçalves

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição**

Aldina Lobo, António Correia, António Dias, Conceição Gonçalves, Maria Plantier, Ricardo Oliveira

**Apoio à coordenação**

Cristina Brandão e Rita Vinhas

**Apoio administrativo e financeiro**

Paula Barros

**Expedição**

Ana Estribio

**Editor**

Conselho Nacional de Educação (CNE)

**Design gráfico**

Providência Design

**Impressão**

Greca – Artes Gráficas

**Tiragem**

500 exemplares

**1.ª Edição**

Dezembro de 2024

**ISSN**

1647-8541

**ISSN Digital**

2976-0267

**Depósito legal**

541759/24

## **Agradecimentos**

### **O Conselho Nacional de Educação**

agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Alcina Cardoso, Ana Odília Figueiredo, Ana Veríssimo, António Lucas, Beatriz Almeida, Carla Lourenço, Cesário Silva, Cristina Perdigão, Cristina Santos, David Sousa, Décio Telo, Edgar Romão, Ema Silva, Fernanda Nogueira, Fernando Alfaiate, Filipa de Jesus, Filomena Oliveira, João Gonçalves, Joaquim Mourato, Joaquim Santos, Luís Duque de Almeida, Luís Guerra, Margarida Cardoso, Maria Inês Pinto, Maria João Ferreira, Maria João Horta, Nuno Rodrigues, Nuno Xavier Abreu, Olga Morouço, Paulo Gonçalves, Rui Trindade, Sara Drumond, Susana Castanheira Lopes e aos seguintes serviços e entidades: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette; Agrupamento de Escolas de São Teotónio; Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Estrutura de Missão Recuperar Portugal; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto e Secretaria Regional da Saúde e Segurança Social – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia – Governo Regional da Madeira.

O Conselho Nacional de Educação agradece igualmente aos Reitores das Universidades, aos Presidentes dos Institutos Politécnicos, aos Diretores de Faculdades, Escolas e Institutos que colaboraram com a disponibilização de informação.



# ÍNDICE

<b>005</b>	<b>O BEM INESTIMÁVEL QUE É A EDUCAÇÃO</b>
<b>017</b>	<b>SUMÁRIO EXECUTIVO</b>
<b>025</b>	<b>PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO</b>
026	1. CONDIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: AMBIÇÕES DE UMA TRANSFORMAÇÃO
027	1.1 Recursos humanos
046	1.2 Recursos financeiros
061	1.3 Recursos digitais
079	1.4 Internacionalização
098	2. POPULAÇÃO DISCENTE: CADA UM APRENDE MELHOR COM TODOS
099	2.1. Retrato global
107	2.2. Distribuição dos inscritos
122	2.3. Desigualdades e equidade
142	3. RESULTADOS DO SISTEMA: SABER MAIS, PARA UMA VIDA MELHOR
144	3.1. Certificação e desempenho
171	3.2. Qualificação e emprego
184	Referências
190	Glossário
191	Siglas e acrónimos
<b>193</b>	<b>REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>
194	A EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 12: UMA RETROSPECTIVA EM DIREÇÃO AO FUTURO
210	UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA PARA O FUTURO
224	PLNM: UM DÉGRAU PARA AS APRENDIZAGENS?
244	POR UMA PEDAGOGIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



# REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

**A educação dos 0 aos 12:  
uma retrospectiva em direção ao futuro**  
Maria José Antunes

**Uma educação secundária para o futuro**  
António Luz Correia

**PLNM: um degrau para as aprendizagens?**  
Aldina Lobo e António Dias

**Por uma pedagogia inovadora na educação superior**  
Conceição Gonçalves

# POR UMA PEDAGOGIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**CONCEIÇÃO GONÇALVES**  
ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os números crescentes de diplomados e de estudantes que prosseguem uma educação terciária são indicadores abonatórios dos resultados alcançados pelo sistema educativo nacional no ensino superior. Houve conquistas assinaláveis, que se traduzem no facto de em 2023, em Portugal, 40,9% da população dos 25 aos 34 anos e 36,2% dos indivíduos entre os 35 e os 44 anos terem uma habilitação de nível superior (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico [OCDE], 2024). Acresce ainda o facto de, no mesmo ano, 60% dos jovens com 20 anos frequentarem o ensino superior, e de haver quase meio milhão de estudantes inscritos (446 028), representando um aumento de 27,5% face a 2015 (Direção-Geral do Ensino Superior [DGES], 2024). Estes dados assinalam uma rutura com um histórico de baixas qualificações que caracterizava a população Portuguesa há menos de 30 anos.

O prestígio de muitas das instituições de ensino superior portuguesas, reconhecido nacional e internacionalmente, tem atraído estudantes em várias áreas, inclusive estudantes estrangeiros, contribuindo para uma internacionalização “em casa” do ambiente do ensino superior. Atualmente assiste-se a uma convivência multicultural no espaço das instituições de ensino superior, em grande parte fruto dos movimentos de globalização, de migrações decorrentes das mais variadas razões e da competitividade na educação terciária, mas também da qualidade da oferta das instituições portuguesas, que, atendendo às últimas estatísticas disponíveis, referentes ao ano letivo de 2022/2023, tinham 18% de estrangeiros entre a população estudantil (Direção-Geral de Estatísticas da Educação [DGEEC], 2024a).

Contudo, subsistem desafios que é necessário transpor, como a desistência e o abandono dos estudantes do ensino superior, o insucesso ou o adiamento da conclusão dos cursos. Dos estudantes inscritos em licenciaturas no 1.º ano, pela primeira vez, em 2020/2021 ou em 2021/2022, houve 11,2% no setor público e 10,9% no privado que não foram encontrados no ensino superior nacional um ano após a sua primeira inscrição (DGEEC/Infocursos, 2024). São cerca de 9 000 estudantes que interromperam ou adiaram os seus estudos, certamente, por razões diversas.

Os fatores socioeconómicos têm revelado importância significativa na explicação deste fenómeno em vários países, incluindo Portugal, pois são os estudantes de contextos mais desfavorecidos quem mais abandona (Sá, Sin et al., 2021). No entanto, outros fatores relacionados com as características das instituições de ensino superior, entre os quais a relevância das suas opções curriculares e o tipo de ensino, têm vindo a ser incluídos na multiplicidade de fatores apresentados para explicar o abandono.

Permanece, portanto, um problema de equidade no sistema educativo nacional, para o qual, sem prejuízo do necessário debate acerca das suas causas, importa encontrar soluções. Propostas mais recentes, em Portugal e noutros países, têm avançado a adoção de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, bem como o reforço da autoaprendizagem e do trabalho em equipa como estratégias adutoras do sucesso e capazes de prevenir o abandono escolar.

Outro desafio que o ensino superior tem de enfrentar, e para o qual a inovação pedagógica tem sido evocada como parte da resposta, está relacionado com a reconfiguração da demografia da população estudantil e a participação de um número elevado de estudantes que tradicionalmente não ingressavam no ensino superior (Klemenčič & Fried, 2007; Klemenčič & Ashwin, 2015).

Ser possuidor de uma educação terciária parece estar a tornar-se uma aspiração quase universal e as políticas de educação e emprego tendem a valorizar as qualificações mais elevadas, criando, assim, um contexto que impulsiona o ingresso no ensino superior de jovens dos mais variados contextos socioeconómicos e culturais, com capital académico e social muito diversificado. Contudo, as questões de natureza pedagógica nas instituições de ensino superior ainda não têm em consi-

deração as mudanças no corpo estudantil. Apesar de estas terem implicações profundas nos processos conducentes ao desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos (Klemenčič & Ashwin, 2015, p. 319).

O papel da pedagogia e da inovação pedagógica no ensino superior não é uma questão recente. Emergiu sem rodeios com o Processo de Bolonha (1999), que definiu uma agenda pedagógica que vem sendo discutida e desenvolvida, ainda que timidamente, pelas instituições do ensino superior europeias. Dessa agenda emergiram questões fundamentais ao nível do ensino e da avaliação, da responsabilidade dos docentes e das instituições, orientadas para o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos. Neste sentido, os alunos são participantes ativos e os docentes recursos altamente qualificados focados no que os alunos têm de aprender e na criação de condições para que tal aconteça com compreensão e profundidade.

Em Portugal, o referencial de avaliação das instituições de ensino superior e o processo da sua implementação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) podem ser um importante incentivo para que as instituições possam evoluir nos processos de melhoria do ensino, da avaliação e das aprendizagens. Na verdade, a pedagogia e a inovação pedagógica passaram a ser inequivocamente consideradas como fatores relevantes para a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, foi elaborado um conjunto de recomendações para a mudança das práticas pedagógicas no ensino superior.

A organização de eventos de âmbito pedagógico, como o Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES) e as Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico (JIDP), reforça o importantíssimo lastro criado pelos documentos instituidores já referidos em prol da emergência da pedagogia na educação terciária.

Face ao exposto, abordam-se neste texto potencialidades da inovação pedagógica para responder a questões emergentes nos últimos anos na educação terciária. Designadamente, as do reforço da equidade, face à expansão e à diversidade do corpo estudantil e aos fluxos de abandono; as da qualidade da aprendizagem e do sucesso; da exigência de novas competências, relevantes nas sociedades atuais e no mundo do trabalho; do impacto de novas formas de acesso e construção do conhecimento (por exemplo, *open knowledge*, *big Data* e Inteligência Artificial - IA).

Convocam-se políticas públicas e institucionais, assim como experiências bem-sucedidas de indução de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, para, por fim, discutir as zonas de impacto de uma transformação e as competências transformadoras necessárias a uma metamorfose do modo como se ensina e aprende no ensino superior.

## Crepúsculo de uma visão do ensino superior

Poderá dizer-se que “por tradição”, no essencial, a pedagogia foi descurada no ensino superior tendo em conta que o conhecimento científico foi e continua a ser, por razões compreensíveis, largamente valorizado. Talvez por isso mesmo, passados 25 anos da Declaração de Bolonha e das ideias nela propostas, as questões de natureza pedagógica, ainda enfrentam uma diversidade de dificuldades de concretização efetiva. Deste facto, bem documentado na literatura da especialidade (e.g., Barnett, 2014; Boud & Falchicov, 2007; Bryan & Clegg, 2006; Falchicov, 2005), parecem emergir pelo menos duas tensões.

Uma delas forma-se entre a expansão do ensino superior para acomodar exigências sociais, ou dito de outra forma, a massificação, por um lado, e, por outro, as inquietações com a qualidade e o desempenho das instituições de ensino superior. Esta tensão arrasta pré-conceitos, como o receio da perda de excelência das instituições. O que, na eventualidade do insucesso, tende a favorecer diagnós-

ticos centrados nas condições e características dos próprios alunos e, ao mesmo tempo, inibir mudanças pedagógicas que respondam às necessidades desses alunos e suportem o desenvolvimento de trabalhos académicos de qualidade.

A outra tensão forma-se entre as duas principais funções da academia, a de ensinar e a de investigar. Enquanto na educação não superior é comum os docentes participarem em programas de formação, inicial e contínua, que abrangem uma preparação científica e ao mesmo tempo pedagógica, tal não acontece no ensino superior. As implicações são sobretudo uma desprofissionalização da docência, um ensino sujeito à arbitrariedade do empenho dos docentes no enriquecimento da sua prática pedagógica e uma menorização da docência face à investigação.

Atender a estas tensões facilita a identificação daquilo que um e outro lado podem aportar à discussão sobre como se ensina no ensino superior. É particularmente premente fazê-lo para desenvolver uma compreensão crítica da situação e do ambiente que se vive na educação terciária (Klemenčič & Ashwin, 2015, p. 319).

### **Da predominância das práticas centradas no conteúdo e no docente**

No relatório sobre a implementação do Processo de Bolonha, elaborado pela Comissão Europeia, em 2024 (Eurydice, 2024), baseado em dados de 2022/2023, o retrato das preocupações de Portugal com o ensino e a aprendizagem na educação superior percorre vários pontos:

*No que respeita às políticas.* Não apresenta medidas políticas com foco principal na melhoria da aprendizagem e do ensino na educação terciária, não dispõe de uma entidade de nível nacional dedicada a apoiar o ensino e a aprendizagem nas instituições de ensino superior.

*No que respeita ao papel da agência de garantia da qualidade no ensino superior.* Surge no leque de países cujas agências, no caso a A3ES, nas suas análises, verificam se as instituições de ensino superior dispõem de uma estratégia institucional coerente de aprendizagem e ensino.

*No que respeita ao ensino centrado no aluno.* O conceito é mencionado nos documentos de orientação de nível superior (nacionais), mas não é definido; exige-se que os programas académicos de nível superior apresentem os resultados de aprendizagem requeridos para orientação do estudante, existe pelo menos uma barreira regulatória que pode limitar a flexibilização e a individualização dos percursos dos estudantes.

*No que respeita ao reforço da qualidade do ensino.* Não existe regulamentação que exija a formação pedagógica dos docentes do ensino superior, não existe regulamentação nem recomendações relevantes que especifiquem critérios a aplicar no recrutamento e promoção do pessoal académico, o mesmo se pode dizer quanto à inclusão de critérios que valorizem o desempenho docente no recrutamento ou promoção académica.

*No que respeita à perspetiva dos estudantes.* Apenas 28% dos estudantes avaliaram (muito) positivamente a disponibilização de *feedback* pelos seus professores, 37% avaliaram desse modo o contributo dos docentes para a sua motivação e 39% a qualidade da explicação das matérias.

Perante as características enunciadas, verifica-se que muitos dos mecanismos vistos como relevantes para uma valorização do ensino e da aprendizagem ainda não estavam em marcha, em Portugal, como não estavam noutros países europeus. Isto apesar das bolsas de inovação que veremos adiante.

O panorama traçado sobre 2022/2023 é um eco de outros estudos sobre o ensino na educação terciária, nomeadamente do projeto *Avaliação, Ensino e Aprendi-*

zagem em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA), desenvolvido entre 2011 e 2014, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, que analisou práticas de ensino e avaliação em quatro universidades portuguesas, tendo concluído que “em geral, as práticas de ensino e avaliação eram consistentes com uma pedagogia centrada no docente, baseada na exposição das matérias e na avaliação para classificar” (Fernandes, 2016, p. 223). Acrescentava que, “ensinar é um processo ainda associado à ideia de ‘dizer’, e a avaliação diz respeito aos docentes, significando, em última análise, classificar” (p. 235).

Vieira et al. (2019) caracterizavam a situação dizendo que “a retórica pedagógica de Bolonha não se fez acompanhar de mudanças sistêmicas aos níveis da formação docente, da valorização da docência na progressão das carreiras ou do apoio institucional à inovação” (p. 6), chamando a atenção para questões de nível institucional da introdução da pedagogia no ensino superior e para a necessidade de prover os docentes deste nível de ensino de competências pedagógicas, como corroboram outros autores (Almeida et al., 2022; Melo & Alves, 2012).

Apesar de haver exemplos de programas ou iniciativas de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior a nível internacional desde a década de 60 do século passado, por exemplo, em algumas instituições dos Estados Unidos da América, do Reino Unido e da Austrália (Almeida et al., 2022), em Portugal, a entrada numa carreira no ensino superior não exige formação ou preparação pedagógica específica. Assume-se, portanto, que o ensino não constitui uma atividade especializada.

Os retratos não são muito satisfatórios, mas identificam-se bolsas de inovação mais consentâneas com a *agenda pedagógica* de Bolonha. No plano institucional, dá-se conta de que “nos subsistemas politécnico e universitário, têm vindo a ser progressivamente criadas estruturas de apoio ao ensino com diversas designações (e.g., Centro, Gabinete, Unidade), situadas em unidades orgânicas (e.g., Faculdade, Instituto, Departamento) ou centralizadas, neste caso usualmente associadas às reitorias” (Almeida, 2022, p. 34). No plano do ensino, também se chama a atenção para a existência de “práticas de docentes mais baseadas na avaliação para aprender e na distribuição de *feedback*, em que os estudantes estavam no centro das dinâmicas pedagógicas, participando ativamente na construção de sua aprendizagem” (Fernandes, 2016, p. 223).

A DGEEC, num estudo de identificação de práticas de promoção do sucesso nas instituições de ensino superior, concluía no mesmo sentido, dizendo que os resultados apurados indicavam que, ao nível das boas práticas institucionais de promoção do sucesso dos alunos no ensino superior, ainda que com as discrepâncias assinaladas, já muito se fazia, mas, essencialmente, muito resta ainda por fazer (Banha, 2017, p. 79).

### **Do abandono como sinal de alerta**

Numa análise sobre como se ensina e aprende no ensino superior, os fluxos de desistência e abandono e adiamento da conclusão dos estudos de educação terciária têm sido um sinal de alerta para a necessidade de as instituições de ensino superior elaborarem respostas de apoio e de promoção do sucesso.

As estatísticas mais recentes, já referidas no início deste texto, dão conta de que cerca de 11% dos alunos das licenciaturas não são encontrados no ensino superior português um ano após o seu ingresso, independentemente da natureza do estabelecimento de ensino (público ou privado). A probabilidade de desistência é maior nos cursos de mestrado e de doutoramento, afetando respetivamente 16% e 18% dos estudantes, e é significativamente elevada nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), 25%, como se pode observar na Tabela 1.

**Estudantes que um ano após se inscreverem no 1.º ano, pela primeira vez, não se encontram no sistema de ensino nacional, por ano letivo e por ciclo de estudos. Portugal, 2014-2022**

Tabela 1

Anos letivos de seguimento	CTeSP	Licenciatura 1.º ciclo	Mestrado 2.º ciclo	Doutoramento 3.º ciclo
2020/2021 - 2021/2022	25%	11%	16%	18%
2019/2020 - 2020/2021	24%	11%	16%	18%
2018/2019 - 2019/2020	19%	9%	16%	21%
2017/2018 - 2018/2019	17%	9%	16%	18%
2016/2017 - 2017/2018	17%	9%	17%	20%
2015/2016 - 2016/2017	19%	9%	18%	19%
2014/2015 - 2015/2016	28%	10%	19%	21%
2013/2014 - 2014/2015	-	11%	20%	22%

Nota: 1. “Estudantes que não se encontram no sistema de ensino português” é a forma abreviada de referir a categoria estatística “Não diplomado no mesmo par estabelecimento/curso e não inscrito no sistema de ensino nacional”; 2. A DGEEC, numa nota metodológica sobre estes dados, chama a atenção para o facto de “não ser encontrado no sistema de ensino superior no ano seguinte ao do seu ingresso não significa abandono do ensino superior, mas apenas interrupção do ciclo para recomeçar mais tarde, sendo que esta possibilidade sugere a continuação e aprofundamento deste tipo de análises” (DGEEC, 2024b, p. 3). Contudo, nada garante o regresso dos estudantes.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC (2024b)

Na Tabela 1 pode igualmente observar-se que a evolução da percentagem de alunos que não se encontravam no sistema de ensino nacional um ano após o seu ingresso apresentava uma certa tendência decrescente até aos anos da pandemia, tal como Sá, Sin et al. (2021) haviam assinalado no seu estudo sobre o acesso dos estudantes ao ensino superior.

As desistências nos CTeSP são muito significativas, quer seguindo as estatísticas da DGEEC, quer os indicadores utilizados por Sá, Sin et al. (2021). Estes últimos salientam que a taxa de abandono tende a ser mais elevada nas instituições de ensino superior politécnicas do que nas universidades em geral e parece afetar, precisamente, os cursos técnicos superiores profissionais e os mestrados, especialmente noutros domínios que não a ciência, a tecnologia, a engenharia e a matemática (Sá, Sin et al., 2021). Acresce que “os estudantes de primeira geração e os trabalhadores-estudantes apresentam risco adicional de abandono” (Sá, Urquiola et al., 2024, p. 16).

No âmbito de disciplinas tais como Sociologia, Psicologia, Teoria Organizacional e Economia, também se apresentam motivos para o abandono no ensino superior. Uma das razões adstritas às circunstâncias dos próprios estudantes (condições socioeconómicas e culturais, percursos escolares) ou às suas características individuais (motivação, ambição, auto-eficácia). Outras adiantam explicações relacionadas com as características das próprias instituições de ensino superior (relevância dos currículos, tipo de ensino, custos, flexibilidade de horários) (Sá, Sin et al., 2021; Ulferts, 2019).

“Apesar do potencial efeito sobre o abandono desta multiplicidade de fatores, os aspetos socioeconómicos têm-se revelado importantes em vários países” (Sá, Sin et al., 2021, p. 78). Antes de mais, são os estudantes oriundos de contextos mais vulneráveis dos pontos de vista social, económico e cultural quem mais abandona, por outro lado, os que têm pais escolarizados são os que abandonam menos, dizem os mesmos autores. “Os estudantes com melhor situação socioeconómica estão sobre representados nos cursos mais vantajosos” (Sá, Urquiola et al., 2024, p. 5). Sabendo-se que “a reputação da instituição e a área de estudo têm consequências diferenciadas na qualidade da educação e nas oportunidades de emprego futuro” (p. 5), a massificação do ensino superior em Portugal não parece garantir oportunidades iguais para todos os estudantes, conforme concluem os mesmos autores.

A DGEEC levanta reservas à interpretação dos números dos estudantes que não são encontrados no ensino superior português um ano após o seu ingresso como taxas de abandono, chamando a atenção “para o facto de esta situação poder contemplar alunos que continuaram os seus estudos superiores no estrangeiro” (DGEEC, 2024b, p. 3). Ainda assim, feitas as devidas salvaguardas, o volume de desistências no início da frequência dos cursos, especialmente nas licenciaturas e nos CTeSP, parece apontar para um enorme embate da entrada no ensino superior.

As reprovações e a demora na conclusão dos cursos juntam-se aos dados de abandono, reforçando o alerta. Em Portugal, a conclusão dos cursos dentro do tempo previsto é baixa. Em 2017, apenas 30% dos alunos terminavam a licenciatura em três anos, abaixo da média de 39% nos países da OCDE (OCDE, 2019). Engrácia e Batista (2018), num estudo da DGEEC sobre esta temática, que durante quatro anos analisou o percurso académico de todos os alunos que se inscreveram em 2011/2012 pela primeira vez no 1.º ano de licenciaturas com duração teórica de três anos, chegaram à conclusão de que apenas 46% dos alunos concluíram a licenciatura que frequenta no tempo previsto de três anos.

As explicações do abandono e do insucesso não serão devidas exclusivamente às condições sociais e individuais dos estudantes, pelo que a situação representa um visível sinal de alerta sobre uma visão de ensino superior que não serve aos estudantes. Recomenda igualmente a mobilização de estratégias de orientação, de apoio psicopedagógico e de acompanhamento em geral e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, especialmente nos primeiros anos dos cursos, que passam necessariamente pela relação pedagógica, pela inovação nos processos de ensino e de avaliação e pelo envolvimento ativo dos estudantes em todas as atividades.

### Valorização crescente da pedagogia no ensino superior

Apesar do défice de políticas e orientações dirigidas especificamente ao ensino, à avaliação e à aprendizagem na educação terciária, em Portugal, como noutros países europeus, vários estímulos a favor da assumida presença e melhoria da pedagogia e da importância das consequentes mudanças pedagógicas têm permitido construir respostas ao abandono, insucesso e desmotivação dos estudantes do ensino superior, mas a sua abrangência é, ainda, bastante limitada (Almeida et al., 2022; Mateus, 2023).

### Da emergência da pedagogia nas políticas públicas

Em Portugal, a preocupação dos responsáveis políticos com o combate ao insucesso e abandono na educação superior revelou-se a partir de meados dos anos 90 do século passado, nomeadamente em diplomas que visaram melhorar a sua qualidade e a sua avaliação e também através de programas governamentais “com o intuito de promover junto das instituições do ensino superior uma focalização no problema, não apenas na sua identificação e diagnóstico como também no seu aprofundamento teórico e, sobretudo, na implementação de novas práticas de intervenção” (Banha, 2017, p. 9).

O Processo de Bolonha não é alheio a este movimento, pelo contrário, impulsionou-o, sendo uma decisão política que corrobora ideias que vinham sendo defendidas na literatura e nos meios académicos para que a melhoria da aprendizagem, da avaliação pedagógica e do ensino passassem a estar no centro das preocupações das instituições da educação superior (Almeida et al., 2022; Fernandes, 2016; Vieira et al., 2019).

Uma das mudanças mais significativas que o Processo de Bolonha introduziu foi a noção de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, com o ensino, a avaliação e a aprendizagem focados nas suas necessidades e experiências. Bolonha encorajava ainda a inovação e flexibilidade curricular como forma de responder a exigências diversas, dos estudantes, do mercado de trabalho e da investigação. Colocava no horizonte das instituições de ensino superior o desenvolvimento de competências transversais e *soft skills*, além das competências especializadas; por último, reconhecia a importância da utilização das tecnologias.

A intenção reformista de Bolonha refletiu-se no discurso das políticas públicas. Por exemplo, em 2005, o governo português ao aprovar os princípios reguladores do Espaço Europeu do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 42/2005) dava notoriedade, no preâmbulo, ao papel central dos estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens e competências (Almeida et al., 2022).

A tónica nas práticas de intervenção para combater o abandono e promover o sucesso foi sendo reiterada e reforçada ao longo dos anos em programas e medidas de iniciativa governamental. De facto, em 2006, o programa Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior incentivava a realização de projetos de diagnóstico por parte das instituições e reforçava a vertente de intervenção (Costa & Lopes, 2008). Em 2023, o novo programa lançado para promover o sucesso escolar e reduzir o abandono, assentava primordialmente em respostas de índole pedagógica e de apoio aos estudantes.

O Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior tem como objetivo estimular o desenvolvimento de mecanismos de apoio à integração académica dos novos estudantes e à promoção do seu sucesso, pela adoção de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem e pelo fortalecimento das práticas de autoaprendizagem e de trabalho em equipa. (Despacho n.º 622/2023, de 12 de janeiro, p. 114)

Ainda que ocorrendo de forma episódica, os programas públicos tiveram a virtude de espoletar a consciencialização do problema do abandono e do insucesso e de suscitar o seu enfrentamento por parte dos responsáveis das instituições, como referido por Banha (2017). Além disso, concluiu o mesmo autor, “têm sido um contributo inestimável para uma melhor configuração da problemática associada e para as melhorias que têm vindo a ser implementadas no sistema de ensino superior.” (p. 9).

O referencial de avaliação das instituições de ensino superior (Lei n.º 38/2007), aplicado pela da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), constitui outra medida que se enquadra nos esforços necessários para as mudanças que se vêm reconhecendo. Na verdade, esta agência colocou a pedagogia, a inovação pedagógica e a investigação acerca destas áreas fundamentais como objetos de avaliação da qualidade do desempenho das instituições.

Convoca-as no plano da ação individual dos docentes, do ensino propriamente dito, referindo metodologias de ensino e de aprendizagem e processos de avaliação dos estudantes a par do nível científico do ensino. Convoca-as também no plano institucional, elegendo como parâmetro da avaliação a estratégia adotada pela instituição para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada; acresce a referência à qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição.

Os ciclos de avaliação concretizados pela A3ES têm proporcionado matéria de debate, designadamente acerca dos fatores que podem contribuir para uma mudança profunda do ensino nas universidades e nos institutos politécnicos. Entre os temas abordados tem sido mencionada a relevância do reconhecimento do trabalho de docentes e investigadores na área da pedagogia como forma de enriquecimento e valorização profissional no âmbito das suas carreiras académicas. Em 2022, esta reflexão conduziu a um conjunto de recomendações sobre linhas de ação a nível institucional e a nível do desenho curricular e desenvolvimento de práticas centradas no estudante, que podem ser impulsionadoras de uma mudança das práticas pedagógicas no ensino superior.

Noutro plano, mas ainda na mesma linha, de imperativa necessidade de transformação da educação terciária, um grupo de investigadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) tem vindo a desenvolver o currículo de licenciaturas em domínios tais como as artes, as engenharias, as tecnologias, as finanças, as ciências e as humanidades, para uma instituição mais sustentável, acessível e de elevada qualidade (Henderson et al., 2022). Num *white paper* intitulado *An Affordable New Educational Institution* apresentam um conjunto de recomendações em que a pedagogia e a inovação pedagógica são consideradas fundamentos incontornáveis para proporcionar aos estudantes a aquisição dos conhecimentos e competências exigidos por cada curso. Preconizam um ensino baseado na metodologia da *aula invertida*, uma avaliação autêntica das aprendizagens e experiências dos estudantes e, ainda, uma visão curricular de fusão, organizada por blocos que conferem microcréditos e em que menos é mais, isto é, o currículo tem de estar centrado nas questões essenciais, relegando o acessório para o lugar que lhe compete. Os estudantes têm um papel muito ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens e competências e os docentes são recursos muito qualificados que acompanham o desenvolvimento dos trabalhos que se vão realizando, distribuindo *feedback* de elevada qualidade.

Os programas de iniciativa governamental mencionados, assim como o referencial de avaliação das instituições, os primeiros configurando medidas de carácter conjuntural e o segundo uma visão estruturante do ensino, têm servido de enquadramento a experiências em curso no terreno com resultados positivos (Banha, 2017; Carrageta et al., 2023; Esteves et al., 2024). Desenvolvem-se em várias frentes: diagnóstico do abandono e das suas causas; acolhimento, orientação, apoio pedagógico e aconselhamento dos estudantes; e também mudança das práticas pedagógicas (DGES, 2024; Mateus, 2023).

Mais recentemente, desde 2023, no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência | Recuperar Portugal, a submedida Inovação e Modernização Pedagógica no Ensino Superior - criação de centros de excelência de inovação pedagógica - que envolve um investimento de 20 milhões de euros, enquadrados pelo investimento RE-C06-i07 Impulso Mais Digital, constitui um importante desenvolvimento das políticas públicas envolvendo questões de natureza pedagógica e, por isso, de melhoria do ensino, da avaliação e das aprendizagens.

Nestes termos, o objetivo é promover a inovação pedagógica, com forte componente digital, privilegiando as áreas não-tecnológicas (ciências sociais, humanidades e artes) e consolidar dinâmicas institucionais de modernização pedagógica na educação superior através duma abordagem sistémica que privilegie práticas inovadoras com eficácia na promoção de ensino com qualidade pedagógica.

Ainda que se compreenda a necessidade de maior impulso digital nas áreas referidas, questiona-se por que razão a medida, cujo cerne parece ser a inovação pedagógica, não engloba as ciências, a matemática, as engenharias e a tecnologia, pois é precisamente nestas áreas que se têm registado mais problemas com o ensino, a avaliação e as aprendizagens (Sá, Urquiola, et al., 2024).

Os centros de excelência acima referidos integrarão o Conselho Nacional para a Inovação Pedagógica no Ensino Superior, o CNIPES, cuja constituição foi regulamentada em 2024 (Decreto Regulamentar n.º 4/2024, de 4 de novembro). De acordo com o referido decreto, este órgão, independente e colegial, com funções consultivas, dotado de autonomia administrativa e que funciona junto do membro do Governo responsável pelo ensino superior, “garante a articulação entre centros de excelência de inovação pedagógica, entidades que tutelam o setor e organismos representativos dos estudantes, no sentido de promover práticas de inovação pedagógica, com vista ao combate ao abandono e à promoção do sucesso, saúde e bem-estar das comunidades académicas, bem como à empregabilidade futura dos diplomados” (Decreto Regulamentar n.º 4/2024, de 4 de novembro, p. 1).

## Das experiências pedagógicas: iniciativas e resultados

Em Portugal, o histórico de orientação para a pedagogia e de experiências pedagógicas na educação superior é, efetivamente, ainda muito recente. Tem-se assistido a uma progressiva valorização desta área, incutida em grande parte pelo Processo de Bolonha e pela avaliação e acreditação das instituições de ensino superior, como já foi frisado.

As estruturas institucionais de apoio ao ensino que têm vindo a ser criadas nas universidades e institutos politécnicos dedicam-se essencialmente à formação de docentes, assegurada por outros docentes, internos ou externos, por vezes, capitalizando parcerias interinstitucionais (Almeida et al., 2022; Vieira et al., 2019). As temáticas, tendencialmente alinhadas com a noção de ensino centrado no estudante são variadas, mas predominam a gestão de turmas de grande e pequena dimensão, trabalho de projeto, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa, metodologias ativas de ensino-aprendizagem, avaliação contínua, uso da tecnologia e ambientes virtuais de aprendizagem.

As Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico (JIDP) ilustram essa sinergia interinstitucional promovida por gabinetes de apoio ao ensino. Em 2023 completaram nove edições, realizadas exclusivamente *online*. Consistem num programa de “formação e desenvolvimento pedagógico dos docentes com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos estudantes e prepará-los para dar contributos relevantes para lidar com as incertezas do mundo contemporâneo” (JIDP, 2024a, n.p.). Assinala, igualmente, que as jornadas “abrem portas a trocas de experiências pedagógicas e possibilitam que a mesma envolva docentes de instituições diferentes dos dois subsistemas de ensino superior” (n.p.).

Em cada edição há instituições de ensino superior que assumem a coordenação e a oferta é abundante e diversificada, como referido a propósito da 9.<sup>a</sup> edição: “estarão disponíveis mais de 2 500 vagas, para 37 ações de formação, das várias áreas temáticas que compõem a docência no Ensino Superior, oferecidas pelas 21 instituições parceiras” (JIDP, 2024a, n.p.).

Observando as três últimas edições (JIDP, 2024b) comprova-se a diversidade das ações. Uma são de carácter mais geral sobre a educação terciária: prospetivas, tendências e exigências face a quadros concetuais e normativos distintos, por exemplo, Comissão Europeia, European Higher Education Area e Bolonha, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da UNESCO. Outras são mais específicas, das quais há um número crescente sobre ferramentas e materiais multimédia e digitais para suporte de atividades pedagógicas e de investigação, incluindo *software*, realidade aumentada, Inteligência Artificial. Também cabem nesta especificidade temas de avaliação para as aprendizagens, aula invertida e outras metodologias ativas. Por último, registam-se ações orientadas para as competências transversais tais como comunicação, ética e integridade académica e pensamento crítico e criativo.

Outra linha de ação das instituições de ensino superior, desenvolvida igualmente numa perspetiva interinstitucional, com vista à melhoria da qualidade do ensino tem sido a divulgação e discussão de práticas. O Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), iniciativa organizada desde 2014 por uma comissão de docentes do ensino superior universitário e politécnico, representa um contributo de grande visibilidade neste âmbito, através da disseminação de práticas pedagógicas em curso nas instituições de ensino superior portuguesas e da discussão dos seus resultados. Ao mesmo tempo procura potenciar a aplicação das boas práticas a novos e diferentes contextos (CNaPPES, 2024).

Uma análise retrospectiva das atas dos congressos mostra uma distribuição das apresentações por áreas como inovação e desenvolvimento curricular, modelos

pedagógicos, didáticas específicas, utilização das tecnologias, avaliação das aprendizagens. Permite ainda identificar áreas subsidiárias da acomodação da pedagogia no ensino superior, nomeadamente, a formação de professores, a investigação em práticas pedagógicas e a avaliação do ensino e das instituições de ensino superior.

Observando os resultados das experiências pedagógicas documentadas nos livros de atas mais recentes (Carrageta et al., 2023; Esteves et al., 2024), o balanço das vantagens para a aprendizagem dos alunos é muito positivo. Mesmo levantadas as limitações, como os domínios restritos de realização da experiência ou o período reduzido de tempo, em muitos casos são apresentadas perspectivas de desenvolvimento e transferibilidade, com intuito de continuidade e alargamento das experiências.

Assinalam-se benefícios da utilização de metodologias inovadoras, desde o maior envolvimento e compromisso dos estudantes com a aprendizagem à melhoria efetiva dos resultados académicos. Em algumas experiências, os resultados obtidos demonstram de forma clara e quantitativa que um modelo de avaliação distribuída pode resultar na diminuição das reprovações nas componentes prática e teórica. Por último, referem-se vantagens da utilização de recursos específicos das áreas científicas, mas também de outros transversais, incluindo a IA, que mostram favorecer aprendizagens significativas.

No plano internacional, os resultados da introdução de pedagogias inovadoras ou de inovação na pedagogia apresentam resultados consentâneos com o que se descreveu. Várias sínteses da literatura têm revelado impactos positivos da pedagogia no ensino superior e dado conta de como a rutura com modalidades de ensino em que os estudantes são ouvintes, tomam notas e não intervêm pode melhorar a motivação e os resultados (Almeida et al., 2022; Horodotou et al., 2019).

A título de exemplo, referem-se experiências analisadas comparativamente em que se chegou à conclusão que estudantes com aulas teóricas tradicionais apresentavam uma taxa de reprovação 55% superior à taxa observada nos alunos envolvidos em dinâmicas de aprendizagem ativa (Freeman et al., 2014). O mesmo estudo, debruçando-se especificamente sobre as áreas de *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM), concluía que a aprendizagem ativa influenciava o desempenho dos estudantes em ciências, engenharia e matemática, o que se traduzia numa melhoria dos resultados dos exames.

Num estudo de grande abrangência, Horodotou et al. (2019) reviram um conjunto de seis abordagens pedagógicas inovadoras emergentes dos relatórios sobre inovação pedagógica elaborados entre 2012 e 2019 por renomeados académicos em tecnologia educacional (referem-se a Sharples et al., 2012, 2013, 2014, 2015, 2016; e Ferguson et al., 2017, 2019). Analisaram-nas quanto ao contributo para o desenvolvimento das competências do século XXI, à relevância face às teorias educacionais e salientaram os seus aspetos inovadores, bem como o nível de implementação. E concluíram:

For these six approaches there is strong or emerging evidence that they can effectively contribute to the development of skills and competences such as critical thinking, problem-solving, digital literacy, thinking like a scientist, group work, and affective development. (Herodotou et al., 2019, p. 11)

Ensinar e aprender no ensino superior tornou-se matéria de investigação (no campo da psicologia, da sociologia e da educação). Os discursos na literatura são, portanto, em prol de práticas associadas a ambientes pedagógicos que favoreçam melhor e mais aprofundadamente a aprendizagem por parte dos estudantes (Almeida & Araújo, 2015; Costa & Lopes, 2008; Fernandes, 2016; UNESCO, 2021). As instituições foram chamadas a dar um foco especial à investigação sobre pedagogia, de forma a apoiar a renovação da educação como um bem comum e favorecer a inclusão de todos os estudantes (Almeida et al., 2022; UNESCO, 2021).

Em 2017, o estudo da DGEEC sobre promoção do sucesso nas instituições de ensino superior dava nota desse interesse crescente, apesar das variações entre universidades e politécnicos e também entre o setor público e privado. Registava que três quartos das universidades públicas participavam em redes sobre o (in) sucesso e abandono académicos, sobretudo no plano nacional mas também no internacional, com vista à produção de saber sobre a área específica da inovação e da pedagogia, por exemplo, através da participação em programas/projetos sobre (in)sucesso e abandono académicos ou da produção de documentos/estudos sobre o a mesma temática (Banha, 2017).

A pedagogia e a inovação pedagógica têm vindo a conquistar espaço na educação terciária. Tendem a ser vistas como uma ponte que permite encurtar a distância entre as práticas de ensino atuais e uma perspetiva educacional regida pela equidade, dirigida ao desenvolvimento de competências complexas e transversais, que inclui a tecnologia, que ajuda a resolver problemas num mundo em rápida evolução.

São tidas, portanto, como elemento essencial de uma educação terciária de qualidade, em que cabe às instituições a capacitação de cidadãos que possam fazer face às mudanças resultantes da globalização e do desenvolvimento tecnológico, e responder aos problemas de maior complexidade que as sociedades enfrentam. Reiteradamente, tem sido solicitado ao sistema de ensino superior que realize as reformas necessárias a fim de ser possível a adaptação, e mesmo a antecipação, a novas exigências económicas e sociais (Almeida et al., 2022; Barnett, 2021; Ulferts, 2019; UNESCO, 2015). A Comissão Europeia, no relatório recentemente apresentado por Mário Draghi, constata que a demanda é premente para a Europa, se esta quiser permanecer economicamente competitiva a nível mundial (Comissão Europeia, 2024).

As evidências produzidas pela investigação aduzem efeitos benéficos da integração da pedagogia no quadro dessas reformas, nacional e internacionalmente. Em Portugal existe potencial de inovação pedagógica nas instituições, com bons resultados, como ilustram os exemplos documentados. Acresce a esse potencial transformador a consolidação de sistemas Internos de Garantia da Qualidade (SIGAQ), que atendem a diagnósticos e monitorização das perceções de estudantes e docentes acerca do ensino, bem como a avaliação externa das instituições que colocou questões organizacionais e pedagógicas no âmago da qualidade do ensino superior. Acresce igualmente, com formatos distintos e nem todos eficazes, as estratégias de acolhimento e apoio pedagógico aos estudantes. Por último, aduz-se a expansão, ainda que moderada, de estruturas internas de apoio ao ensino e desenvolvimento profissional dos docentes e, a nível nacional, a constituição de centros de excelência para a inovação pedagógica.

Torna-se, assim, cada vez mais oportuno debater os quesitos-chave de uma metamorfose que alastre ao sistema de ensino superior, baseada num novo entendimento da pedagogia e da sua relevância na garantia da equidade e do sucesso académico. Trata-se de procurar transformar um potencial emergente numa visão do ensino superior radicada em políticas orientadas por uma pedagogia inovadora, pós-tradicional.

Procurando contribuir para a estruturação desse debate, ensaia-se abreviadamente essa metamorfose em três passos. O primeiro para definir uma agenda, isto é, enunciar os resultados pretendidos, os desideratos da transformação. O segundo para sinalizar as questões críticas que esta acarreta para os decisores políticos, quer no governo das instituições, quer no governo nacional. O terceiro para perspetivar medidas de política educativa passíveis de a concretizar.

## Desafios de uma metamorfose

## Uma agenda para a inovação pedagógica no ensino superior

É importante para o país a construção de uma visão do ensino superior que tenha em conta os desafios do combate ao abandono e ao insucesso, da competitividade, dos fluxos migratórios, da equidade. Ou seja, um ensino superior em que os estudantes possam desenvolver conhecimentos e competências que lhes permitam integrar-se plenamente numa sociedade cada vez mais instável, imprevisível e digitalizada. Uma educação terciária focada na aprendizagem, orientada por competências de resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico, integração de conhecimentos. A pedagogia e a inovação pedagógica são uma força motriz dessa mudança.

As transformações apontam para dois desideratos: um ensino inovador, capaz de responder aos desafios que aqui foram sendo enunciados, e instituições de ensino superior com uma visão inovadora, estrategicamente orientadas para apoiar e sustentar uma pedagogia que abrace diferentes demografias estudantis, promova o sucesso, tenha em conta os desafios das sociedades atuais. No âmbito da sua autonomia, têm particulares responsabilidades na materialização de políticas públicas com vista à melhoria da educação e formação dos estudantes, através da pedagogia e da inovação pedagógica.

*Por instituições de ensino superior com uma visão inovadora*

**Inovação pedagógica como prioridade.** Uma institucionalização da inovação pedagógica passa pela sua inscrição entre as prioridades estratégicas da organização. Decorre da assunção da qualidade da prática pedagógica “como objetivo institucional pelos seus reflexos na captação de mais e melhores estudantes, na qualidade da formação e no sucesso académico, na empregabilidade dos diplomados e na perceção positiva acerca das Instituições de Ensino Superior (IES) a nível da comunidade local, nacional e internacional” (Almeida et al., 2022, p. 36).

**Apropriação do conceito de inovação pedagógica.** Alves (2023, p. 79) sinaliza “a grande relevância de aferição e consensualização do conceito para haver uma referência comum”. A sua apropriação pelos atores da educação terciária é tão mais importante quanto esta não é um fim em si mesma, mas antes um processo complexo, que visa ampliar uma educação de natureza transformadora e que pode assumir múltiplas configurações quanto ao seu objeto, às suas finalidades e formas de operacionalização (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2023). “Um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas” (CNE, 2023, p. 1).

**Estruturas de apoio ao ensino e à inovação.** Independentemente da sua designação, a existência de estruturas de apoio ao ensino e à inovação nas instituições de ensino superior configura um nível de maior complexificação e de institucionalização da inovação pedagógica (Almeida et al., 2022). Ao comportarem valências formativas (formação contínua dos docentes, capacitando-os para explorar novas estratégias pedagógicas), reflexivas (avaliação e *follow-up* de inovações) e indutoras (dirigidas a mudanças estruturais dos planos curriculares ou a mudanças nas práticas pedagógicas reguladas a nível de toda a instituição) podem não só ter um papel preponderante na melhoria da qualidade das práticas de ensino como contribuir para a sua inscrição nos objetivos institucionais.

**Práticas centradas no estudante.** Métodos plurais e recursos diversificados, incluindo os digitais, são vistos como condição necessária para atender à diversidade dos estudantes do ensino superior (Almeida et al., 2022; Alves, 2023; UNESCO, 2021), para ampliar a sua participação. Associa-se-lhes a noção de aprendizagem ativa, da ação do próprio estudante para a sua aprendizagem, e a relevância do *feedback* significativo (Plácido & Vieira, 2024; Vieira, 2009, 2014).

Almeida et al. (2022), ao traçarem cenários e caminhos para a inovação pedagógica no ensino superior, recomendam e ilustram uma diversidade de possibilidades no que respeita às abordagens pedagógicas. De métodos centrados na indagação e na cooperação (aprendizagem baseada em problemas, em projetos, *design thinking*) a estratégias de deslocalização da aprendizagem (ambientes virtuais e aprendizagem ubíqua, gamificação da aprendizagem).

**Avaliação para a aprendizagem.** Outro elemento crucial à configuração da metamorfose desejada é o desenvolvimento de métodos de avaliação que transcendam o modelo tradicional de exames e notas e abracem avaliações formativas e processos reflexivos. A avaliação deve considerar tanto o progresso individual quanto o desempenho em grupo, promovendo uma visão holística das aprendizagens e preparando os estudantes para os desafios do mundo real.

**Lugar à voz dos estudantes.** Uma instituição de ensino superior com um perfil inovador atende aos seus estudantes. Pensa neles ao definir as suas prioridades, ouve-os ao tomar decisões, reflete as suas expectativas. "A possibilidade de os estudantes participarem, influenciarem e assumirem a responsabilidade dos seus percursos e ambientes de aprendizagem, (...) deverá ser uma preocupação na definição de políticas e consecução de práticas que propiciem um ensino centrado no estudante" (Recomendação n.º 4/2022 do Conselho Nacional de Educação, p. 91).

### **Questões críticas e desenvolvimento das políticas públicas**

Face às aspirações traçadas na agenda, mostra-se necessário equacionar a superação de barreiras que ainda limitam a inovação pedagógica nas instituições de ensino superior e que configuram questões críticas tais como: Questão Crítica 1, valorizar a pedagogia e as questões do ensino, da avaliação e das aprendizagens, rompendo com a tradição da sua desvalorização; Questão Crítica 2, desenvolver planos sistemáticos e continuados de formação pedagógica dos docentes que os capacitem para ensinar e avaliar de formas inovadoras; e Questão Crítica 3, reconhecer a relevância da inovação pedagógica para a melhoria da qualidade das aprendizagens e do desempenho das instituições.

A metamorfose com vista a uma pedagogia inovadora no ensino superior é bastante exigente, sendo necessário ter em conta competências transformadoras essenciais, como criar valor, conciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidade (OCDE, 2018).

Chega-se assim ao passo decisivo da conjectura e reforço de políticas públicas impulsionadoras de uma pedagogia inovadora no ensino superior em Portugal, enquanto instrumento da equidade, do combate ao abandono e às desigualdades e da qualidade das aprendizagens. De acordo com a agenda enunciada, parece ser particularmente importante desenvolver políticas públicas que possam garantir a sua plena consecução: a) políticas de incentivo a uma concetualização da inovação pedagógica, b) políticas de capacitação pedagógica dos docentes, c) políticas de reconhecimento e valorização das credenciais pedagógicas e do mérito no exercício da docência e d) políticas de incentivo à investigação e desenvolvimento da inovação.

## Síntese prospetiva

A educação superior enfrenta o desafio urgente de reformular as suas práticas pedagógicas para melhorar a qualidade da educação e da formação dos estudantes.

Da reflexão desenvolvida neste texto emergem medidas que, a par de outras já em curso, podem ser pertinentes para que a pedagogia e a inovação façam parte das práticas de ensino e de avaliação em todas as instituições da educação superior. Nestes termos, sinalizam-se quatro domínios de desenvolvimento das políticas públicas que podem contribuir para a concretização deste importante propósito.

**Integrar o conhecimento pedagógico e a inovação pedagógica no léxico e nas práticas da educação superior.** Antes do mais, importa assumir que o conhecimento pedagógico e a inovação pedagógica são prioridades incontornáveis no desenho de políticas públicas e no governo das instituições de ensino superior. A construção de referenciais é uma forma de encorajar a apropriação dos conceitos, fornecendo suporte e orientação à conceção, concretização, monitorização e avaliação de metodologias pedagógicas inovadoras.

**Desenvolver programas de capacitação pedagógica dos docentes.** Trazer a pedagogia para primeiro plano, nas instituições de educação superior, passa pelo apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, através do investimento em programas de formação. Passa também pelo reforço da valorização de indicadores afetos ao desenvolvimento de programas de formação, no âmbito da avaliação das instituições de ensino superior e dos seus docentes.

**Rever os processos de recrutamento e avaliação dos docentes.** Neste âmbito impõe-se a tomada de medidas para reconhecer as competências pedagógicas e a qualidade da docência como parte dos critérios de recrutamento, avaliação e progressão dos profissionais. Deste modo, a par do conhecimento científico específico de um ou mais domínios, é necessário valorizar o conhecimento pedagógico e a inovação pedagógica nas carreiras profissionais.

**Incentivar a investigação e o desenvolvimento da inovação pedagógica.** É necessário financiar projetos de pesquisa que permitam desenvolver o conhecimento nestas áreas para fundamentar a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de processos inovadores. Importa que a investigação contemple todas as áreas, das ciências sociais às artes, da matemática à tecnologia, e que, na conceção de modelos pedagógicos, se procure responder com eficácia a situações críticas de abandono e insucesso.

- Almeida, L. & Araújo, A. (2015, 12 de maio). *Sucesso académico: Variáveis pessoais e respostas institucionais* [Apresentação oral]. Seminário Sucesso Académico, Lisboa, Teatro Thalia, DGEEC.
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., e & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação*. A3ES READINGS Nº16. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <https://www.a3es.pt/pt/documentos/documentos/inovacao-pedagogica-no-ensino-superior-cenarios-e-caminhos-de-transformacao>
- Alves, J. M. (2023, 21-23 de julho). Inovação pedagógica: Um mundo de interpelações. In *Livro de Resumos Resumo de V Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 79-79). Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.14/41901>
- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Hallett, F., Keane, E., Krause, K.-L., Leibowitz, B., MacLaren, I. McArthur, J., McCune, V., & Tooher, M. (2015). *Reflective teaching in higher education*. [Reflective teaching]. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/uk/reflective-teaching-in-higher-education-9781350084667/>
- Banha, R. (2017). *Promoção do sucesso escolar nas instituições de ensino superior públicas em Portugal: Medidas observadas nos respetivos sítios*. Direção de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6579d648c02216ed489b97de>
- Barnett, R. (2014). *Conditions of flexibility: Securing a more responsive higher education system*. Higher Education Academy.
- Barnett, R. (2021). *The philosophy of higher education: A critical introduction*. Routledge.
- Boud, D., & Falchicov, N. (2007). *Rethinking assessment for higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Bryan, C., & Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in higher education*. Routledge.
- Carrageta, M. C., Gonçalves, R., Neves, H., Gonçalves, A. M., & Simões, M. A. (Org.) (2023). *CNaPPES 2022 - 8º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. <https://cnappes.org/cnappes-2022/files/2023/07/E-book-CNaPPES22.pdf>
- Comissão Europeia (2024). *The Future of European competitiveness: Part B – In-depth analysis and recommendations*.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2023). *Referencial para a inovação pedagógica nas escolas*. [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial\\_Inovacao\\_Pedagogica\\_siteCNE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf)
- Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES). (2024). *CNaPPES*. <https://cnappes.org/>
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (coords.) (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas: Relatório final, Programa do Sucesso Escolar e combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES), projeto de investigação com financiamento FCT*. [http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf)
- Decreto Regulamentar n.º 4/2024 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: 1.ª Série, n.º 213. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2024/11/21300/0003000033.pdf>
- Despacho n.º 622/2023 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2023). Diário da República: 2.ª Série, n.º 9. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2023/01/009000000/0011400115.pdf>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2024a). *Perfil do aluno 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66e43cd6081cd43c247ab6f8>
- DGEEC (2024b). *Situação após 1 ano dos inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, no ensino superior (2013/14 – 2021/22)*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65c64c50b6a9e69268884a19>
- DGEEC/Infocursos (2024). *Dados e estatísticas de cursos superiores: Edição 2024*. <https://infocursos.medu.pt/>
- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) (2024). *O Ensino Superior em Portugal 2021-2023*.
- Engrácia, P., & Batista, J. O. (2018). *Percursos no ensino superior: Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/658f032dcd6e9d624da63a22>
- Esteves, E., Estêvão, D., Monteiro, J., & Correia, M. (Org.) (2024). Livro de Atas do 9.º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. Universidade do Algarve. <https://cnappes.org/cnappes-2023/apresentacoes/>
- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice). (2024). *The European higher education area in 2024: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/483185>.

- Falchicov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Fernandes, D. (2016). Ensino e avaliação no ensino superior: Reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do projeto AVENA. *Cadernos Cedes*, 36(99), 223-238. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27127/1/Fernandes%20%282016%29\\_CEDES.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27127/1/Fernandes%20%282016%29_CEDES.pdf)
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. [https://www.researchgate.net/publication/262267588\\_Active\\_Learning\\_Increases\\_Student\\_Performance\\_in\\_Science\\_Engineering\\_and\\_Mathematics](https://www.researchgate.net/publication/262267588_Active_Learning_Increases_Student_Performance_in_Science_Engineering_and_Mathematics)
- Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., & Whitelock D. (2019). *Innovative pedagogies of the future: an evidence-based selection*. *Frontiers in Education*. 4:113.doi: 10.3389/feduc.2019.00113
- Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico (JIDP). (2024a, outubro 24). *Início*. <https://cms.ua.pt/jornadasidp/>
- Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico (JIDP). (2024b, outubro 24). *Histórico*. <https://cms.ua.pt/jornadasidp/historico>
- Klemenčič, M., & Ashwin, P. (2015) Teaching and Learning: An Overview of the Thematic Section [Overview Paper]. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area between critical reflections and future policies* (pp. 315-325). Springer Open. [https://www.researchgate.net/publication/286934903\\_The\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area\\_Between\\_Critical\\_Reflections\\_and\\_Future\\_Policies](https://www.researchgate.net/publication/286934903_The_European_Higher_Education_Area_Between_Critical_Reflections_and_Future_Policies)
- Klemenčič, M., & Fried, J. (2007). Demographic challenges and the future of the higher education. *International Higher Education - The Boston College center for International Higher Education*, 47, Spring, 12-13. [https://www.researchgate.net/publication/236672960\\_Demographic\\_Challenges\\_and\\_the\\_future\\_of\\_the\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/236672960_Demographic_Challenges_and_the_future_of_the_Higher_Education)
- Mateus, A. (2023). *Sucesso e Inclusão: Medidas e iniciativas de apoio aos estudantes do ensino superior*. DGES.
- Melo, A. L. & Alves, J. M. (2012). Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino superior: um estudo exploratório sobre a auto perceção dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 125-149. [99+] Práticas pedagógicas no ensino superior | Jose Matias Alves - Academia.edu
- Massachusetts Institute of Technology (MIT), Henderson, D., Jackson, D., Kaiser, D., Kothari, S., P., & Sarma, S. (2022). *An Affordable New Educational Institution* [White Paper]. <https://openlearning.mit.edu/sites/default/files/2022-10/An-Affordable-New-Educational-Institution-NEI-MIT-JWEL-2022%20%28Final%209-27%29.pdf>
- OCDE (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://repository.canterbury.ac.uk/download/96f6c3f39ae6dcffa26e72cefe47684172da0c93db0a63d78668406e4f478ae8/3102592/E2030%20Position%20Paper%20%2805.04.2018%29.pdf>
- OCDE (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OCDE (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Plácido, B., & Vieira, F. (2024). Inovação pedagógica e promoção da autonomia dos estudantes. In A. Costa, A. Caldeira., C. Marinho-Araujo L. S. & Almeida (Eds.), *Sucesso académico no ensino superior*, pp. 81-101. ADIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Recomendação n.º 4/2022 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª série, n.º 124. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2022/06/124000000/0009100102.pdf>
- Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J. & Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior – Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho*. Edulog. Fundação Belmiro de Azevedo. [https://www.edulog.pt/investigacao\\_projeto/9%23:~:text=Estudantes%20nacionais%20e%20internacionais%20no%20acesso%20ao%20ensino,internacionais%20por%20parte%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior](https://www.edulog.pt/investigacao_projeto/9%23:~:text=Estudantes%20nacionais%20e%20internacionais%20no%20acesso%20ao%20ensino,internacionais%20por%20parte%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior)

- Sá, C., Urquiola, M., Cardoso, A. R., Orujova, L., Morin, L-P., Silva, P. L., Teixeira, P. N., Biscaia, R., Murphy, R., & DesJardins, S. (2024). *Dinâmicas de desigualdade no sistema de ensino superior português: acesso, género e mobilidade* [DINAGEM]. CIPES. [www.dinagem.com](http://www.dinagem.com)
- Ulferts, H. (2019). *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education*. OCDE.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* <https://doi.org/10.54675/MDZL555>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381?posInSet=1&queryId=2ab96516-a83a-473e-9a57-7b88b8862de4>
- Vieira, F. (2009). Developing the scholarship of pedagogy – Pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 10-21. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/issue/view/157>
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23-39. <https://doi.org/10.4995/rodu.2014.5638>
- Vieira, F., Silva, J. L. C., Almeida, M. J., Vieira, C. P., Moreira, J. A., & Gonçalves, S. (2019). Estruturas de apoio institucional ao ensino no contexto português. In S. Gonçalves & C. Fidalgo (Coords.), *Pedagogia no Ensino Superior: Coletânea de Estudos* – vol. 2 (pp. 59-79). Centro de Investigação e Estudos da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP), Instituto Politécnico de Coimbra.