

Inovação Pedagógica

Ventos de mudança no
Ensino Superior

2021



Rua Campo Alegre n.627 . 4150-179 Porto

T. 226 076 370 . F. 226 076 379

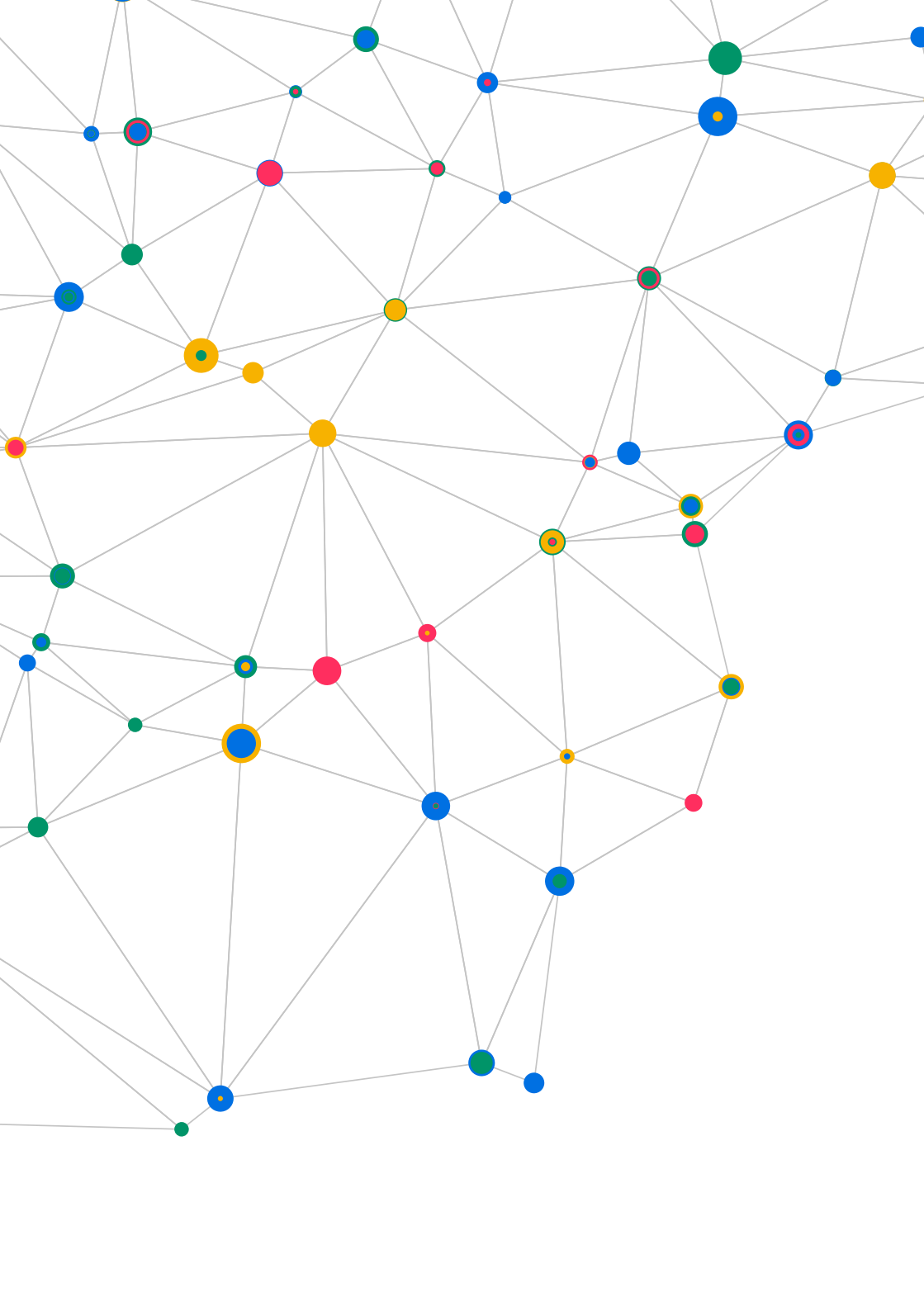
geral@fap.pt . www.fap.pt

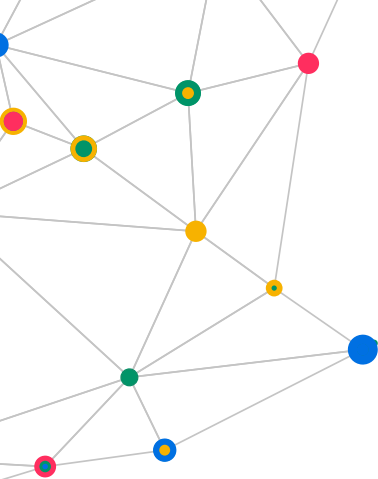
Inovação Pedagógica

Ventos de mudança no
Ensino Superior

2021





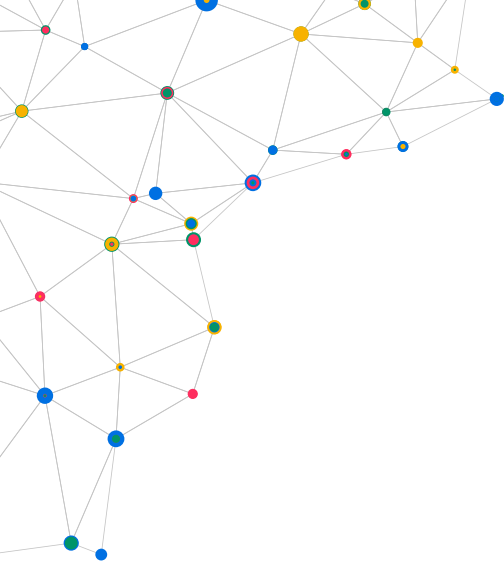


SOBRE A FAP

A fundação da Federação Académica do Porto (FAP) remonta a 1989. Envergando como lema “Por uma prioridade na Educação”, mais de 30 anos depois, a FAP é constituída por 27 associações de estudantes da Academia do Porto, representantes de mais de 70 mil estudantes. Estas associações, fiéis depositárias dos interesses dos seus estudantes, fazem da FAP a única Academia no país representativa dos quatro subsistemas de Ensino Superior existentes em Portugal: Universitário Público, Politécnico Público, Ensino Particular e Cooperativo e Ensino Concordatário.

AGRADECIMENTOS

A FAP agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente estudo, a título individual ou institucional, seja na participação de conferências, na realização de entrevistas ou na escrita de ensaios, designadamente, Alberto Amaral, António Dias Figueiredo, António Sousa Pereira, Bárbara Salgado, Bruno Brochado, Carlos Alves, Carlos Sá, Cristina Mesquita, Daniel Sá, Darlinda Moreira, Diana Cardoso, Diana Soares, Diogo Santos Ferreira, Filipe Marques, Glória Bastos, Isabel Moço, João Teixeira, João Rocha, José Ferreira Gomes, José Manuel Ferreira, João Sobrinho Teixeira, Juan Gonzalez, Júlio Pedrosa, Marco Bento, Maria de Lurdes Fernandes, Maria Emília Brederode Santos, Maria Graça Carvalho, Nuno Brochado, Pedro Teixeira, Raquel Aires Barros, Rita Serra, Rosário Moreira, Rui Matias, Sebastião Feyo de Azevedo, Simão Silva.



SOBRE OS AUTORES

{Alberto Amaral} é Professor Emérito da Universidade do Porto (UP) e uma figura marcante do ensino superior português. Licenciou-se em Engenharia Químico-Industrial pela Faculdade de Engenharia da UP e é doutorado em Química Quântica pela Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Foi Reitor da UP entre 1985 e 1998 e um dos principais impulsionadores da criação do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES). Liderou o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) desde a sua fundação, em 2087, até 2020.

{Daniel Sá} é Diretor Executivo do Instituto Português de Administração de Marketing (IPAM) desde 2004 e investigador e especialista na área do marketing desportivo. É licenciado em Gestão de Marketing pelo IPAM, mestre em Gestão Desportiva pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e doutorando em Ciências Empresariais pela Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. É autor dos livros Sports Marketing – As Novas Regras do Jogo e Marketing para Desporto – Um Jogo Empresarial.

{Darlinda Moreira} é Pró-Reitora para a Inovação e Gestão Pedagógica da

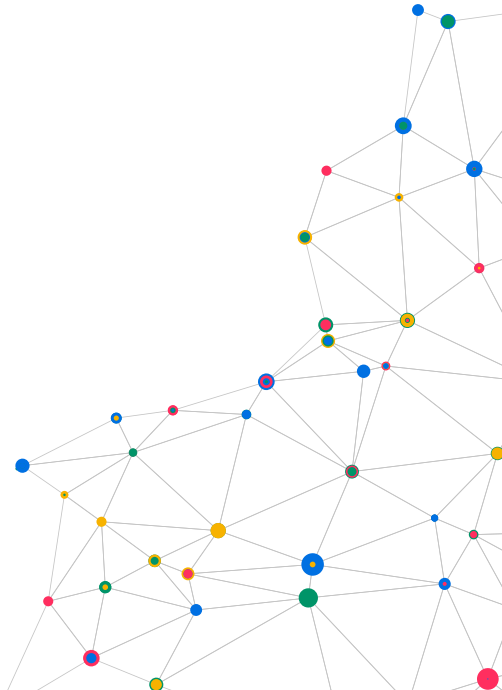
Universidade Aberta (UAb) desde 2020. Licenciada em Matemática, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, é mestre em Bilingual Education Studies pela University of Massachusetts, e doutorada em Antropologia Social pelo ICTE. É professora no departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e tem como áreas de interesse científico e de investigação a Educação Superior, Educação em contextos digitais, globais e interculturais, Educação de adultos, Etnografia e ciberetnografia da educação.

{Isabel Moço} é Professora Universitária de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional, em vários programas e escolas desde 1999. É Coordenadora de Empregabilidade da Faculdade de Ciências Empresariais e Sociais da Universidade Europeia e de Programas de executivos desde 2001. Exerceu vários cargos de Direção de Recursos Humanos, Qualidade e Formação e é autora de diversos manuais, livros e artigos, consultora e formadora internacional desde 1992. É membro dos Órgãos de Gestão de ONGD's e IPSS's e Embaixadora em Portugal do ODS 8 – Trabalho Digno e Crescimento Económico.

{Juan Rayon Gonzalez} é Presidente da Erasmus Student Network (ESN), organização dedicada à promoção da mobilidade internacional. Licenciado em Direito pela Universidade de Oviedo, está atualmente a concluir estudos de mestrado, em Direito Internacional e Estudos Europeus. Fez mobilidade Erasmus em Istambul e participou no Corpo Europeu de Solidariedade em Pádua. Foi presidente da ESN Es-

panha e Oficial de Ligação para Mobilidade Inclusiva da Rede de Estudantes Erasmus. É responsável pela coordenação geral da ESN, relações externas, e política pública.

{Maria Graça Carvalho} é Professora Catedrática do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa. Foi Ministra da Ciência e do Ensino Superior do XV Governo Constitucional e Ministra da Ciência, Inovação e Ensino Superior do XVI Governo Constitucional. Foi conselheira do Presidente da Comissão Europeia, José Manuel Durão Barroso e do Comissário para Investigação, Ciência e Inovação, Carlos Moedas e é atualmente deputada ao Parlamento Europeu, cargo que já havia desempenhado de 2009 a 2014, quando foi relatora do programa Horizonte 2020 - Programa-Quadro de Investigação e Inovação.





ÍNDICE

- {11} Prefácio**
- {15} Nota metodológica**
- {19} O impacto da pandemia no Ensino Superior**
 - 20** O impacto da pandemia na condição socioeconômica e na saúde mental
 - 24** Discurso da atividade letiva e percepção de qualidade pedagógica
 - 31** **EM DESTAQUE** O desafio de avaliar no Ensino Superior
 - 32** A retomada das aulas presenciais no ano letivo 2020/2021
- {38} A aceleração do processo de digitalização**
- {43} A inovação pedagógica no Processo de Bolonha**
- {51} Experiências de ensino híbrido e boas práticas pedagógicas no Ensino Superior europeu**
 - 51** O caso sueco
 - 52** O caso neerlandês
 - 52** O caso dinamarquês

- 53 O caso britânico
- 53 O caso francês

{57} Boas práticas pedagógicas no Ensino Superior português

- 57 Instituto Politécnico de Bragança
- 58 Instituto Politécnico de Coimbra
- 58 Instituto Politécnico do Porto
- 59 Instituto Politécnico de Setúbal
- 59 Universidade Católica
- 60 Universidade de Coimbra
- 60 Universidade de Lisboa (Instituto Superior Técnico)
- 60 Universidade do Minho
- 61 Universidade do Porto

{63} “O ensino à distância em Portugal” *Daniel Sá*

{67} “Universidade Aberta - contextos de intervenção atual em Educação a Distância Digital” *Darlinda Moreira*

{73} “Qual o papel do Ensino Superior no século XXI?” *Alberto Amaral*

{81} “Que Ensino Superior no século XXI?” *Maria Graça Carvalho*

{85} “O Ensino Superior no pós-pandemia: desafios e ameaças” *Isabel Moço*

{91} “Desafios, oportunidades e ameaças na área da mobilidade internacional” *Juan Rayon Gonzalez*

{97} Conferências de Inovação Pedagógica 1.0 e 2.0

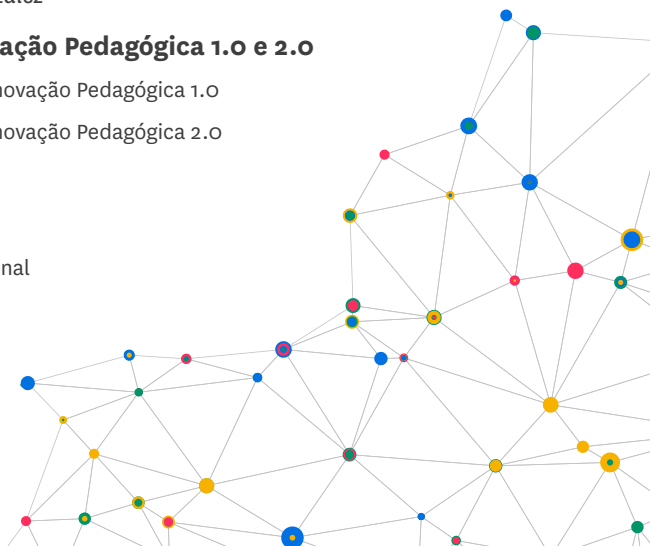
- 100 Conferência de Inovação Pedagógica 1.0
- 112 Conferência de Inovação Pedagógica 2.0

{125} Recomendações

- 125 Ação política
- 126 Política institucional

{129} Posfácio

{135} Bibliografia





PREFÁCIO



Ana Gabriela Cabilhas, *Presidente da Federação Académica do Porto*

A Federação Académica do Porto (FAP) nasce em 1989 como o interlocutor representativo das Associações de Estudantes da Área Metropolitana do Porto, do ensino superior público e privado, quer universitário, quer politécnico. A FAP é casa para todos os estudantes e enquanto agente político, sempre procurou, de forma séria e responsável, salvaguardar os interesses daqueles que representa, que já são mais de 70 mil.

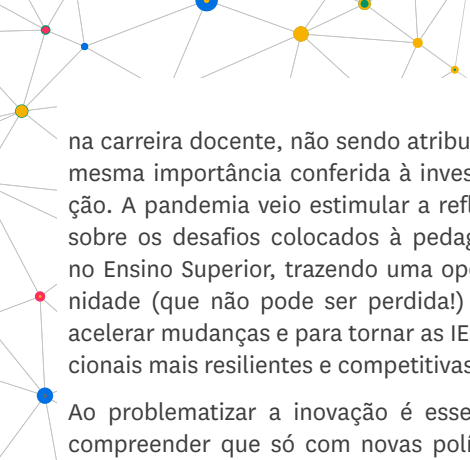
O lema da FAP “Por uma prioridade na Educação” não se esgota no tempo. Aliás, tem-se mantido intacto ao longo dos anos, não porque defendamos a imutabilidade do mundo, mas porque a educação continua a ser a trave-mestra para o desenvolvimento societal e para o crescimento sustentado das nações.

Antes da pandemia estavam já identificados muitos dos desafios que são colocados ao sistema de Ensino Superior em Portugal e a necessidade de inovação pedagógica tinha vindo a ser assinalada pelo movimento estudantil. A pandemia veio somar outros tantos desafios à equação, obrigando à transição do ensino presencial para o ensino a distância de emergência, num tempo que foi exíguo.

À semelhança de outros países europeus, também em Portugal a Reforma de Bolonha espoletou mudanças pedagógicas, porém continua ausente o reconhecimento da importância do ensino e da aprendizagem como missão central das Instituições

de Ensino Superior (IES). Arrisco-me a dizer que um ano de transição tecnológica forçada pela pandemia pode ser mais preponderante para uma política de inovação pedagógica do que os últimos 20 anos de Bolonha. Com a digitalização no topo das agendas europeias, a coincidência da crise da COVID-19 tornou ainda mais premente e pertinente a reflexão estratégica sobre transformação digital das IES, em particular o ensino a distância, depois dos *Massive Online Open Courses (MOOC)* terem atraído a atenção em 2012. Contudo, a transformação digital é uma forma redutora de abordar o tema da inovação, cuja discussão deve incluir a renovação do paradigma de ensino e aprendizagem, o apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, o fomento de práticas docentes baseadas na inovação e a investigação ao serviço da pedagogia, contribuindo com avanços para a profissão docente.

Esta obra serve para dar espaço e voz a agendas menos debatidas como a da inovação pedagógica e afirmar o potencial do inconformismo dos estudantes para fazer progredir o Ensino Superior. A inovação deve ser assumida como um pressuposto da política e das práticas educativas. Contudo, apesar dos esforços e das iniciativas que temos vindo a observar em algumas IES, cujo reconhecimento terá lugar neste estudo, não podemos assumir que se tenha instalado uma cultura de inovação na pedagogia, quando esta é secundarizada



na carreira docente, não sendo atribuída a mesma importância conferida à investigação. A pandemia veio estimular a reflexão sobre os desafios colocados à pedagogia no Ensino Superior, trazendo uma oportunidade (que não pode ser perdida!) para acelerar mudanças e para tornar as IES nacionais mais resilientes e competitivas.

Ao problematizar a inovação é essencial compreender que só com novas políticas e com mais investimento, traduzido num nível adequado de recursos humanos e financeiros, será possível potenciar o desígnio de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Naturalmente o decurso da inovação está dependente de um trabalho coletivo e conjunto, que envolva decisores políticos, dirigentes académicos, docentes, investigadores e estudantes. Todos estes atores foram chamados a prestar o seu contributo neste trabalho, através de uma análise plural, diversificada e alargada. Enquanto representante estudantil, estou certa de que estamos a impelir a mudança no sentido certo da trajetória, com base num diagnóstico traçado de forma precisa:

{O estudante} os estudantes de hoje são nativos digitais e mais exigentes. O Ensino Superior acolhe atualmente jovens da designada geração Z e pessoas com perfis e percursos diferenciados, impondo uma formação que não seja uniforme e homogeneizadora. O modelo *one size fits all* é anacrónico e já não responde às necessidades de um estudante do século XXI.

{O docente} a atração de novos públicos exigirá um corpo docente com competências que lhe permita lidar com esta comunidade estudantil di-

versificada. Ao docente, que faz carreira de algumas dezenas de anos, caberá questionar-se continuamente sobre quem são os seus estudantes. A formação pedagógica ganha especial relevância e são precisos mecanismos que assegurem que o docente se mantém atualizado. [As *European Standard and Guidelines*, um dos alicerces da confiança mútua entre Estados e instituições de Ensino Superior no espaço europeu de Ensino Superior, assinalam que as instituições devem disponibilizar e promover iniciativas e oportunidades para o desenvolvimento profissional do pessoal docente e incentivar a inovação dos métodos de ensino, assim como a utilização de novas tecnologias]. Um bom docente detém um sólido conhecimento científico, mas também inspira pelo papel que assume. Nada substituirá um bom docente, seja qual for a modalidade de ensino, pois um bom docente será capaz de ministrar em qualquer formato. E os docentes são, por tudo isto, a chave do sucesso para alterações no âmbito da inovação pedagógica.

{O modelo educativo} explorar contextos onde a aprendizagem seja significativa, com impacto e qualidade, constitui um desafio para a pedagogia. É consensual a urgente evolução para um modelo de autonomia do estudante, deixando cair o modelo expositivo, passivo e pouco inovador, assente na dependência enraizada de reter apenas o que é explicado. A título exemplificativo, assistir a uma aula tem uma taxa de retenção de 5% a 10%. Este modelo está ultrapassado. Aos estudantes exi-

gem-se novas competências: filtrar informação, interpretar, distinguir ideias falsas, ter sentido crítico e criatividade e um sentido de agência pessoal que impele a ação. Para tal, os estudantes exigem novos modelos de ensino, com compreensão de fenômenos e articulação de conhecimentos, que propiciem feedback constante e com espaços de colaboração e reflexão.

{O espaço de aprendizagem} a transformação pedagógica é mais profunda do que a simples disponibilização de ferramentas digitais. A tecnologia pode contribuir como facilitador para a missão de ensinar. Em vez de realidades em confronto, o conceito de aula em espaço físico ou digital deve ser visto em complementaridade e num encontro harmonioso. O ensino híbrido, encarado como modelo futuro, é capaz de proporcionar uma aprendizagem mais personalizada, interativa e imersiva. Por outro lado, os modelos educativos devem ser flexíveis, facilitando o acesso necessário à aprendizagem ao longo da vida.

{A nova academia} é imprescindível encontrar novos lugares de encontro e novas formas de promover a interação social nos *campi*, fortalecendo atividades de grupo, associativas, empreendedoras, desportivas e culturais, tão significativas para a *alma mater* das instituições. A dimensão e comunicação humanas continuam a ser cruciais na reconfiguração dos modelos digitais.

Este estudo para além de retratar o impacto da pandemia no Ensino Superior, debruça-se sobre os desafios, as oportunidades e as ameaças no pós-pandemia, almeja consolidar conhecimento sobre a aceleração do processo de digitalização no sistema educativo, apresentar experiências do ensino a distância, refletir sobre as mudanças pedagógicas espoletadas pela reforma de Bolonha e os problemas que esta também trouxe, mapear boas práticas pedagógicas no Ensino Superior, em Portugal e internacionais, assim como estimular a discussão sobre o papel do Ensino Superior no século XXI. Conduzido pelo Centro de Estudos da FAP, este trabalho é lapidado pelas mãos de distintas personalidades, a quem muito agradeço, por aceitarem sem hesitação o nosso repto, quer na escrita de artigos, quer na realização de entrevistas.

Com a matriz identitária de uma estrutura estudantil, espera-se que este estudo avive a reflexão, ao possibilitar uma viagem ao presente e pelo futuro da inovação pedagógica nas IES. O Ensino Superior sempre inspirou mudanças na sociedade. Mas, neste momento, é o próprio Ensino Superior que carece de reforma interna, com novas formas de pensar a educação pós-pandemia e superando a resistência à mudança. Caso contrário, estamos preparados para as consequências da inação?

As IES devem ousar valorizar a qualidade do ensino. O futuro da educação será determinado por visão e vontade políticas para que as reflexões promovidas se traduzam em ações e pela disponibilidade dos reguladores para abraçar esta inovação. Este estudo materializa o nosso anseio de uma nova Academia, por uma Academia nova!



NOTA
METODOLÓGICA

A FAP aplicou três inquéritos¹, por via digital, desde a primeira transição para ensino online: em junho de 2020, sobre o impacto do primeiro período de confinamento nas diferentes dimensões da vida do estudante; entre setembro e novembro de 2020, a estudantes e docentes, especificamente sobre os métodos pedagógicos e de avaliação durante o ensino online; e em abril de 2021, na sequência de um novo período de confinamento e aquando da retoma das aulas presenciais.

O universo sobre o qual incidiu o primeiro inquérito aplicado, entre os dias 1 e 8 de junho, foi distribuído, via e-mail e através das redes sociais, pelas Associações de Estudantes federadas na FAP. Entre as 2.221 respostas obtidas entre os estudantes da Academia do Porto, 2.217 foram consideradas válidas.

A amostra obtida, em termos de rigor estatístico, não foi proporcional ao ponto de permitir que cada IES seja analisada *per se*, mas permitiu retirar várias ilações sobre o objeto alvo de estudo na Academia do Porto como um todo. Nos casos específicos das três IES públicas – a Universidade do Porto (U.Porto), o Instituto Politécnico do Porto (P. Porto) e a Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP), a amostra recolhida permite uma análise por instituição. O número de respostas obtidas apenas foi insuficiente entre os estudantes inscritos em IES do Ensino Superior particular e cooperativo.

Este primeiro inquérito, cujos resultados foram divulgados em junho de 2020, incidiu sobre três dimensões específicas, de-

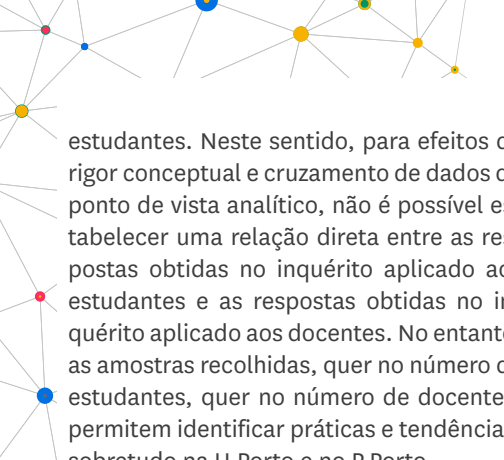
signadamente a condição socioeconómica, a experiência durante o Ensino a Distância (EaD) e o impacto da pandemia na saúde mental dos estudantes.

Posteriormente, entre os dias 14 de setembro e 14 de novembro de 2020, a FAP promoveu dois inquéritos, divulgados por e-mail e através das redes sociais, dirigidos aos estudantes e docentes das IES da Academia do Porto. Os inquéritos aplicados tiveram como objetivo avaliar as medidas e práticas adotadas durante o 2.º semestre do ano letivo 2019/2020 nas IES da Academia do Porto. A aplicação dos inquéritos cumpriu com a legislação vigente em matéria de proteção e recolha de dados, encontrando-se assegurado o anonimado dos estudantes, bem como dos docentes, que acederam a responder aos inquéritos aplicados.

Neste segundo inquérito aplicado, foram obtidas 3.195 respostas válidas entre a população estudantil e 349 entre os docentes. O questionário dirigido aos estudantes continha 2 conjuntos de questões e teve como objetivo aferir a perceção dos estudantes sobre a atividade letiva e os momentos de avaliação durante o período de ensino on-line, também no 2.º semestre do ano letivo 2019/2020. O questionário aplicado aos docentes, também dividido em 2 conjuntos de questões, pretendia obter informação sobre a experiência pedagógica do docente durante o mesmo período.

Os dois inquéritos, a discentes e docentes, foram aplicados autonomamente e não tiveram como unidade de análise cada Unidade Curricular (UC) frequentada pelos

1) www.inovacaopedagogica.fap.pt



estudantes. Neste sentido, para efeitos de rigor conceptual e cruzamento de dados do ponto de vista analítico, não é possível estabelecer uma relação direta entre as respostas obtidas no inquérito aplicado aos estudantes e as respostas obtidas no inquérito aplicado aos docentes. No entanto, as amostras recolhidas, quer no número de estudantes, quer no número de docentes, permitem identificar práticas e tendências, sobretudo na U.Porto e no P.Porto.

Ainda no que respeita a inquéritos, a FAP aplicou um terceiro inquérito entre os dias 12 e 16 de abril de 2021, aquando da retoma das aulas presenciais, de modo a aferir a perceção dos estudantes sobre a situação pedagógica e curricular. Este inquérito, respondido por 2.324 estudantes, também incluiu um conjunto de questões sobre os efeitos da pandemia na condição económica e de saúde mental dos estudantes, de modo a permitir um acompanhamento destes fenómenos ao fim de um ano de pandemia.

Na sequência da aplicação dos inquéritos e, em simultâneo com a preparação de guiões para entrevistas a estudantes, docentes, dirigentes académicos e antigos dirigentes políticos, a FAP promoveu uma Conferência sobre Inovação Pedagógica, dividida em duas sessões. Foram convidadas várias personalidades, maioritariamente académicos, com trabalho desenvolvido na área da inovação pedagógica. Os programas completos de cada sessão encontram-se reproduzidos no capítulo destinado aos aspetos abordados e principais conclusões desta iniciativa.

A primeira sessão, realizada a 23 de março de 2021 teve como mote iniciar um pro-

cesso de reflexão alargado sobre um modelo de inovação pedagógica que responda às exigências de um estudante do século XXI e que torne as IES portuguesas mais competitivas no contexto europeu e internacional. O contributo do experimentalismo fomentado pela rápida transição para o ensino on-line, devido à pandemia, foi amplamente debatido, de modo a identificar possíveis trajetórias para o futuro do ensino superior.

Na segunda sessão, a 18 de maio de 2021, o foco incidiu sobre os mais recentes desenvolvimentos tecnológicos e os desafios que se colocam ao sistema de ensino durante os próximos anos, sob a influência de uma intensificação do processo de digitalização e, conseqüentemente, pela necessidade de inovação nos modelos e práticas pedagógicas. Os contributos e debate resultante destes eventos foram registados e serão utilizados no âmbito deste estudo.

Finalmente, durante os meses de junho e julho de 2021, com o propósito de obter contributos qualitativos, foram conduzidas 16 entrevistas a diferentes atores, entre os quais dois antigos secretários de Estado do Ensino Superior², atuais dirigentes de IES³e docentes distinguidos por boas práticas pedagógicas⁴, um responsável por um centro de investigação⁵, bem como estudantes⁶ envolvidos em Conselhos Pedagógicas e/ou Associações de Estudantes da Academia do Porto.

Em suma, foi entrevistado um conjunto de 9 estudantes, representativo de diferentes áreas do saber e dos diferentes subsistemas de ensino. Entre os 5 docentes, também de diferentes subsistemas, foram entrevistados professores distinguidos por

boas práticas pedagógicas e, também, no exercício de cargos de gestão ao nível da IES. Finalmente, no que respeita aos dois antigos dirigentes políticos, foram entrevistados ex-Secretários de Estado do Ensino Superior que estiveram recentemente em funções, nos XIX e XXI governos constitucionais, ambos afetos ou conotados a partidos políticos diferentes.

-
- 2) José Ferreira Gomes, Secretário de Estado do Ensino Superior no XIX Governo Constitucional e Maria Fernanda Rollo, Secretária de Estado no XXI Governo Constitucional.
 - 3) Maria de Lurdes Fernandes, Vice-reitora da U.Porto para a Formação, Organização Académica e Cooperação e Rui Ferreira, Vice-presidente do P.Porto com responsabilidade na implementação de novas metodologias para o ensino-aprendizagem.
 - 4) Diogo Santos Ferreira, docente da FMUP e Rui Macedo, docente do P. Porto, ambos reconhecidos por boas práticas pedagógicas nas suas instituições.
 - 5) Pedro Teixeira, Diretor do CIPES e docente da FEP.
 - 6) Bárbara Salgado (FPCEUP); Bruno Brochado (ESE); Carlos Alves (FEUP); Diana Cardoso (ESEP); Filipe Marques (UPT); João Teixeira (FLUP); Nuno Brochado (UCP); Rui Matias (FAUP) e Simão Silva (ISEP).



O IMPACTO DA
PANDEMIA
NO ENSINO
SUPERIOR

No início de março de 2020, as IES viram-se forçadas a reinventar o seu modelo de ensino-aprendizagem, através de uma aposta sem precedentes em recursos digitais, disponibilizando aulas e conteúdos online. Porém, a implementação deste modelo pedagógico, baseado no EaD, foi espoletado pela necessidade de, repentinamente, assegurar a continuidade da atividade letiva num contexto de pandemia.

Ainda que o desenvolvimento das soluções adotadas pelas diferentes IES, para uma população estudantil massificada, tenha ocorrido sem o experimentalismo prévio desejável, o *know-how* adquirido durante os dois anos letivos em que foi necessário recorrer a práticas e métodos pedagógicos diferentes será importantíssimo para a inovação pedagógica, para a diversificação da oferta formativa, captação de novos públicos e, também, para a internacionalização das instituições.

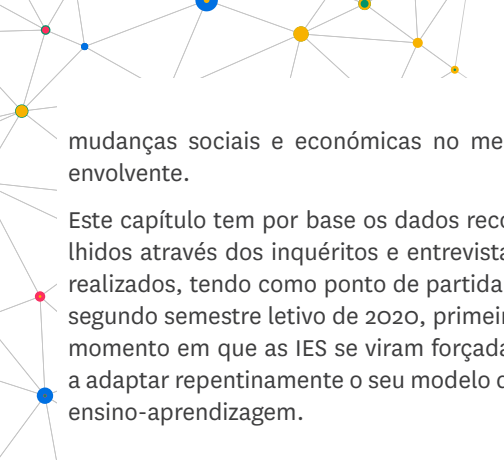
Não obstante, os diversos obstáculos identificados colocaram vários desafios a toda a comunidade académica. A capacitação do corpo docente para a utilização de determinadas ferramentas digitais é essencial para a experiência educativa e para o sucesso académico dos estudantes. Por outro lado, os estudantes viram-se confrontados com um modelo de ensino onde a interação docente-discente nem sempre foi satisfatória. E, para além das dificuldades decorrentes de externalidades, como são a conectividade à internet, ou o acesso a equipamentos informáticos adequados, também foram identificadas e reportadas várias dificuldades no que respeita aos momentos de avaliação.

Outro aspeto incontornável durante os períodos de confinamento, ou decorrente dos constrangimentos colocados ao funcionamento regular das IES, foi a impossibilidade de serem lecionadas aulas práticas, de matriz laboratorial, em contextos clínicos, ou outros. Nem sempre as soluções adotadas para este tipo de aulas, independentemente do maior ou menor engenho do docente e da Unidade Orgânica (UO) e/ou IES, conseguiram assegurar a qualidade formativa que seria desejável. Como é evidente, as componentes práticas das unidades curriculares, naturalmente, exigem a presença dos estudantes em regime presencial.

Porém, o experimentalismo observado durante os dois últimos anos letivos constituiu uma importante matéria de reflexão para o desenvolvimento de novas práticas e métodos pedagógicos, bem como para o investimento e planeamento de novos modelos que possam combinar ensino presencial e EaD.

A pandemia terá, pois, contribuído para uma aceleração do processo de digitalização que já se encontrava em curso, sobretudo no mundo da economia e do trabalho. E, sob este contexto, os setores da Educação e do Ensino Superior, não poderão recuar ao ponto em que se encontravam em 2019 e permanecerem indiferentes à mudança.

A recolha e análise de dados durante os dois últimos anos letivos deve, por isso, contribuir para um processo de reflexão sério e ponderado sobre as trajetórias que as IES devem considerar durante os próximos anos, observando e influenciando as



mudanças sociais e económicas no meio envolvente.

Este capítulo tem por base os dados recolhidos através dos inquéritos e entrevistas realizados, tendo como ponto de partida o segundo semestre letivo de 2020, primeiro momento em que as IES se viram forçadas a adaptar repentinamente o seu modelo de ensino-aprendizagem.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA CONDIÇÃO SOCIOECONÓMICA E NA SAÚDE MENTAL

O primeiro inquérito aplicado pela FAP revelou que, entre março e junho de 2020, 53% dos estudantes terão vivenciado perda de rendimento no agregado familiar devido às medidas implementadas para conter a transmissão da Covid-19.

Em função dessa circunstância, decorrente da perda de rendimento, 18% registaram dificuldade em suportar despesas relacionadas com a frequência do ensino superior e 11% assumiram ponderar abandonar estudos, percentagem esta que se manteve constante em inquéritos realizados posteriormente (Figura 1).

Quando analisado, isoladamente, o universo de estudantes bolsheiros respondente, os dados demonstram que a perda de rendimentos no agregado familiar terá ocorrido, maioritariamente, entre aqueles que, do ponto de vista económico, já eram mais vulneráveis antes da pandemia. Com efeito, 63% desses estudantes afirmaram

que os seus agregados registaram perda de rendimento durante a primeira vaga da pandemia (Figura 2).

Uma outra população à qual a FAP dedicou particular atenção foram os estudantes deslocados, pois o alojamento tem vindo a ser um tema na agenda política ao longo dos últimos anos. Entre estes estudantes, 63% afirmaram ter tido dificuldades em suportar a despesa com alojamento e os restantes 37% sinalizaram que, ainda que já não contassem voltar a ter aulas ou avaliações presenciais no ano letivo 2019/2020, preferiram suportar o esforço de modo a garantir que têm alojamento no início do ano letivo 2020/2021.

Os dados analisados com base na informação recolhida no âmbito deste primeiro inquérito aplicado revelaram, também, que os estudantes que não beneficiaram da bolsa de estudo e, simultaneamente, são deslocados, apresentam o dobro da probabilidade de abandono escolar, comparativamente com os estudantes bolsheiros deslocados.

Ainda que esta publicação seja dedicada à inovação pedagógica no Ensino Superior, o impacto socioeconómico da pandemia é um aspeto da maior relevância. A recuperação do setor do Ensino Superior, considerando aqueles que são os objetivos traçados para 2030, em matéria de qualificações da população e número de estudantes a frequentarem o Ensino Superior, carece de um modelo de ensino que se conjugue com estratégias de combate ao abandono, e em simultâneo com medidas que promovam o alargamento da base de recrutamento para o sistema

O trabalho desenvolvido pela FAP ao longo

dos dois últimos anos letivos baseia-se na premissa de que a inovação pedagógica não se limita à introdução de ferramentas digitais. Porém, a digitalização é uma componente importante do processo de inovação pedagógica e, portanto, o acesso a equipamentos e recursos adequados deve ser devidamente concretizado nas estratégias de intervenção e desenvolvimento do setor durante os próximos anos.

Neste sentido, será relevante observar os dados obtidos no âmbito do primeiro inquérito aplicado pela FAP, na secção respeitante aos recursos que os estudantes tinham à disposição para acompanhar a atividade letiva no modelo online. As ilações retiradas permitem compreender necessidades futuras, designadamente no que respeita à conjugação de modelos de ensino presenciais com componentes digitais e/ou online.

De acordo com as respostas obtidas, pelo menos um quarto dos estudantes não dispunha dos recursos adequados para acompanhar as aulas, ou participar em momentos de avaliação e que, caso o ensino online continuasse a ser necessário no ano letivo seguinte, como se veio a confirmar, um conjunto alargado de estudantes seria forçado a adquirir equipamentos informáticos ou a contratualizar serviços de internet com maior largura de banda.

Aliás, a conectividade à internet foi justamente o recurso mais visado, com 45% dos estudantes que afirmaram não dispor dos recursos adequados a sinalizarem problemas com a conexão à internet. Não obstante, 1 em cada 5 estudantes também referiram não ter um computador adequado (Figura 3).

Finalmente, com paralelo em todos os inquéritos aplicados, o impacto psicológico dos períodos de confinamento vem colocar novos desafios ao funcionamento das IES, que na retoma das aulas presenciais se veem confrontadas com a necessidade de reforçar a resposta na área da saúde mental.

Durante a primeira vaga da pandemia, em 2020, 78% dos 2.217 estudantes inquiridos pela FAP afirmaram ter sentido um aumento do estado de ansiedade, depressão ou outro. Contudo, menos de metade, apenas 46%, afirmaram ter tido acesso a apoio em tempo útil e a custos acessíveis.

Aquando da retoma das aulas presenciais, em abril de 2021, 58% dos estudantes afirmaram, no âmbito do inquérito aplicado pela FAP nesse momento, que sentiram um aumento da sensação de ansiedade, depressão, stress ou angústia, sendo que os motivos para tal são apresentados na Figura 4. Sobre o acesso a apoio psicológico, 22,3% dos estudantes admitiram ter recorrido a esse tipo de suporte durante os meses anteriores.

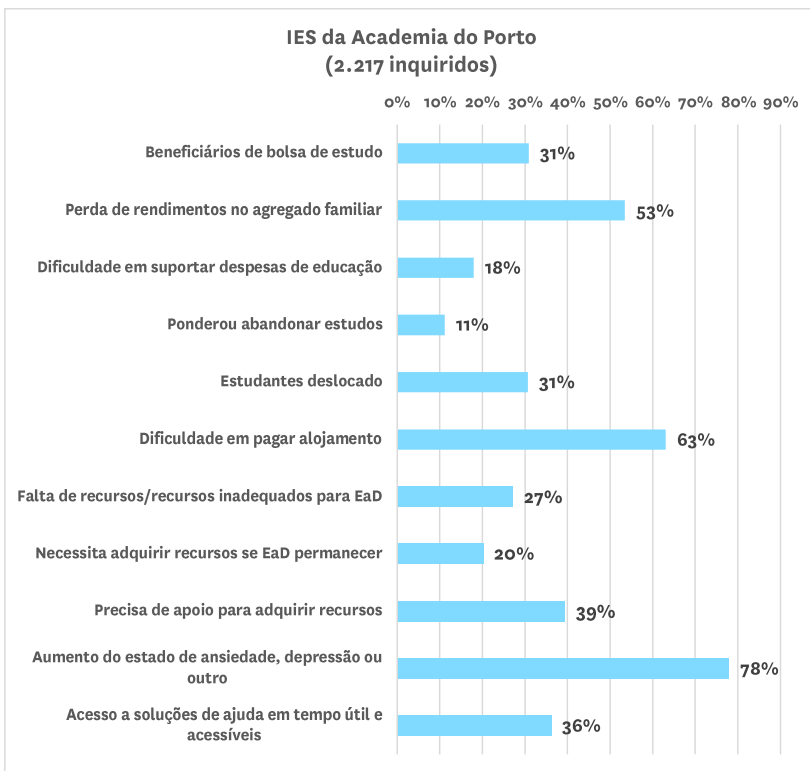


Figura 1. Impacto da pandemia da Covid-19 na condição socioeconómica dos estudantes das IES da Academia do Porto (FAP, 2020).

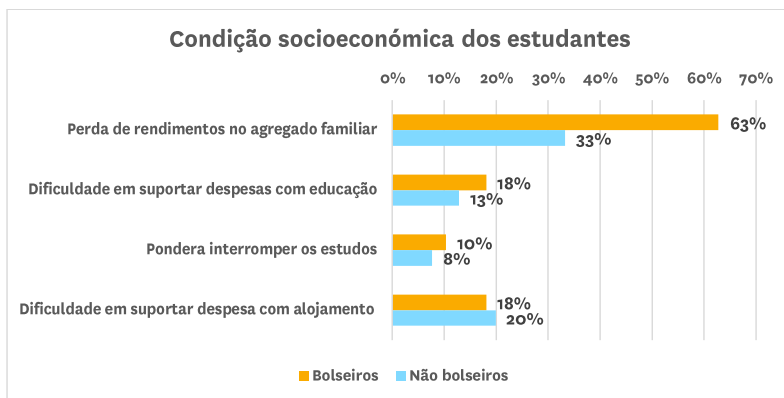


Figura 2. Diferenciação do impacto da pandemia da Covid-19 na condição socioeconómica em estudantes bolsheiros e estudantes não bolsheiros, das IES da Academia do Porto (FAP, 2020).

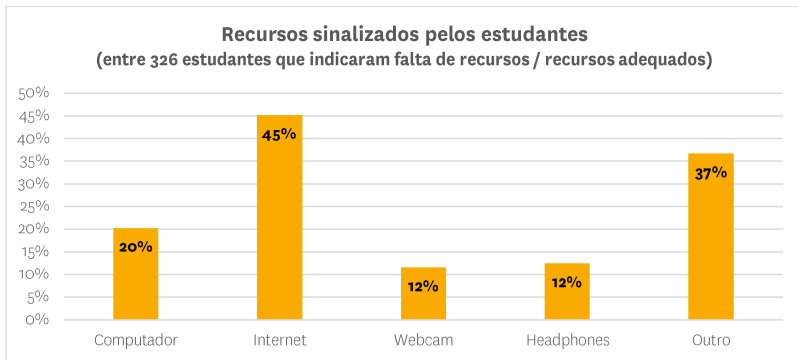


Figura 3. Recursos que os estudantes das IES da Academia do Porto indicaram não ter ou serem inadequados para a frequência de aulas em regime de EaD (FAP, 2020).

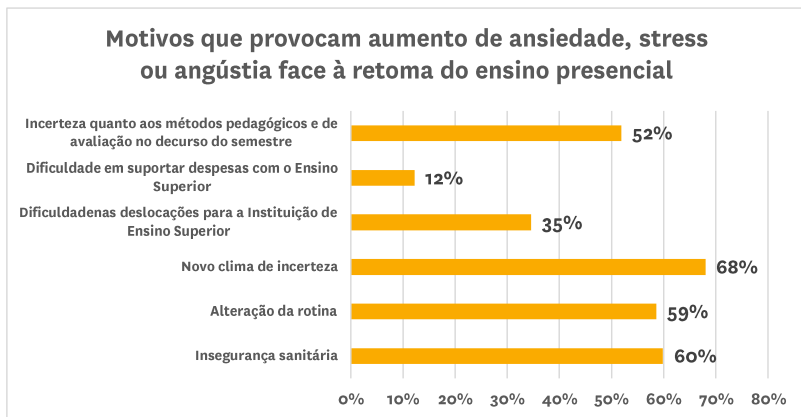


Figura 4. Motivos que provocaram um aumento dos níveis de ansiedade, stress ou angústia face à retoma do ensino presencial nos estudantes das IES da Academia do Porto (FAP, 2021).



DECURSO DA ATIVIDADE LETIVA E PERCEÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA

Durante os primeiros meses do primeiro semestre do ano letivo 2020/2021, a FAP aplicou um novo inquérito, focado na perceção da qualidade pedagógica. Parte das questões colocadas pretenderam aferir a forma como decorreram as atividades letivas. No entanto, outras permitem retirar importantes ilações sobre experiências bem-sucedidas durante os dois anos letivos que foram afetados pela pandemia.

Um aspeto importante abordado neste segundo questionário tem a ver com o volume de materiais didáticos e/ou bibliográficos disponibilizados aos estudantes, pois numa perspetiva de futuro será necessário diversificar conteúdos e formas de acesso. Assim, quando questionados sobre se durante o ensino online foram recomendados ou disponibilizados mais materiais didáticos ou bibliográficos do que era habitual, 79% dos estudantes considera que sim, o que denota um esforço assinalável por parte das instituições e dos docentes (Figura 5).

Dado que durante o regime de ensino online foram utilizadas plataformas de streaming para lecionar as aulas, o inquérito aplicado também procurou compreender se esta circunstância, a par dos materiais didáticos e recursos bibliográficos mobilizados durante esse período de tempo, estimulou a aprendizagem dos estudantes,

se a adaptação destes ao regime online fomentou a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem e, também, se dedicaram maior número de horas ao estudo do que anteriormente, por comparação com o regime de ensino presencial.

Comparando os resultados obtidos no inquérito respondido pelos estudantes, com os referentes ao inquérito respondido pelos docentes, a primeira nota à aplicação de ambos, revela que a perceção dos docentes é, na generalidade, mais otimista do que a revelada pelos estudantes.

No que respeita ao estímulo do processo de ensino e aprendizagem verificaram-se perceções significativamente distintas entre estudantes e docentes. Enquanto 45% dos estudantes não se mostraram satisfeitos com os métodos mobilizados (agregados os valores entre 0 e 2 na Figura 6), a maioria dos docentes, 6 em cada 10, consideram que os métodos permitiram estimular o processo de ensino e aprendizagem (concentraram a sua perceção entre 4 e 5 na Figura 7) e, aproximadamente 80%, entendem que os estudantes tiveram facilidade em intervir nas aulas em formato online para expor ou clarificar dúvidas.

As entrevistas realizadas a elementos da comunidade docente e estudantil, bem como a dirigentes académicos, apontam para um futuro onde o tempo de contacto entre docente e estudante seja menor, mas mais proveitoso. O formato de aulas, sobretudo aulas teóricas expositivas, poderá dar lugar a aulas onde a interação e o debate sobre os conteúdos programáticos seja maior.

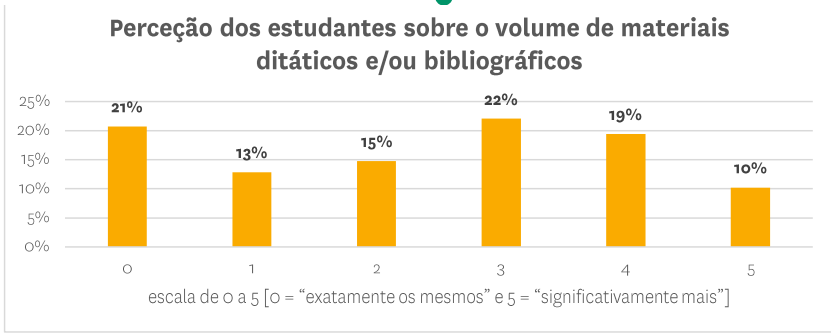


Figura 5. Perceção dos estudantes da Academia do Porto sobre o volume de materiais didáticos e/ou bibliográficos recomendado ou disponibilizado durante o período de regime à distância, por comparação com o que seria habitual em regime presencial (FAP, 2021).

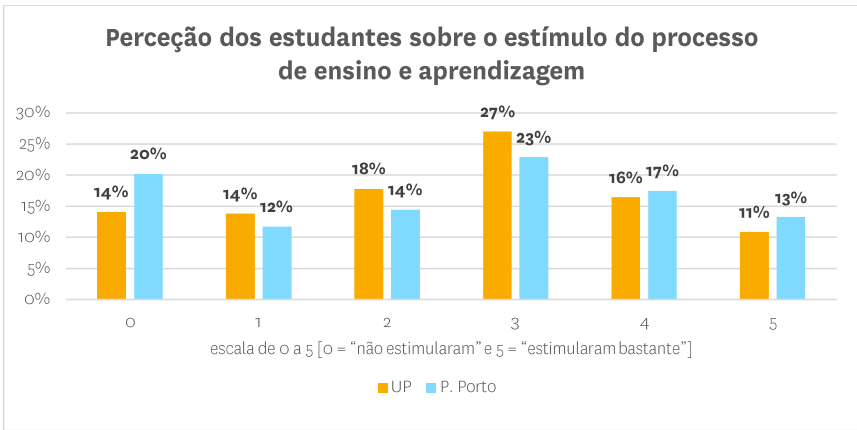


Figura 6. Perceção dos estudantes da U.Porto e P.Porto sobre se os métodos de ensino e recursos mobilizados para as aulas online estimularam a aprendizagem durante o período de regime à distância (FAP, 2021).

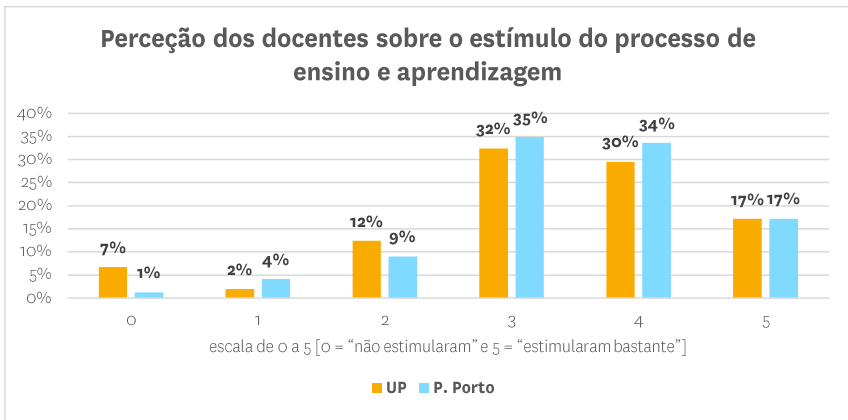


Figura 7. Perceção dos docentes da U.Porto e do P.Porto sobre se os métodos de ensino e recursos mobilizados para as aulas online estimularam a aprendizagem durante o período de regime à distância (FAP, 2021).



Nesse âmbito, o segundo inquérito aplicado disponibiliza dados relevantes sobre alguns formatos que poderão vir a ser mais bem concretizados e integrados nas UC, como parte do processo de inovação pedagógica no pós-pandemia. No decurso do período temporal decorrido em regime de ensino online, alguns docentes permitiram, por exemplo, a gravação de aulas, disponibilizando-as para consulta posterior em formato assíncrono.

De acordo com os resultados obtidos neste inquérito, a população estudantil que teve a possibilidade de consultar aulas gravadas, ou assíncronas, considerou o recurso bastante útil, dado que cerca de 9 em cada 10 estudantes afirmam ter revisto aulas, total ou parcialmente (Figuras 8, 9, 10 e 11). Este recurso apresentou-se ainda mais valorizado pelos trabalhadores-estudantes, com 95% a declararem ter assistido a aulas posteriormente, um dado que é relevante para considerar nas estratégias de captação de novos públicos para o Ensino Superior, pela primeira vez, ou para atualização de conhecimentos (Figuras 12 e 13).

No que respeita aos métodos de avaliação, designadamente no que respeita à adaptação a regimes de avaliação contínua ou distribuída, que constituem uma componente importante da estratégia de fomento da autonomia do estudante, as percepções entre estes e os docentes voltaram a ser significativamente distintas, quando questionados sobre os mesmos assuntos, ou sobre aspetos semelhantes.

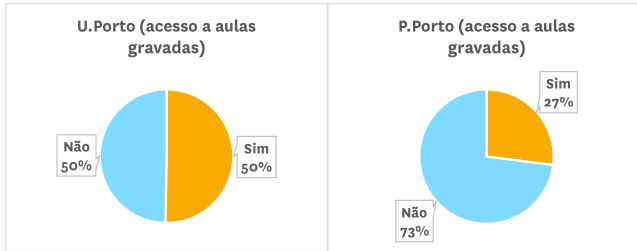
Os resultados da Figura 14 demonstram que houve um aumento no recurso a regimes de avaliação contínua ou distribuída.

Cerca de um terço dos estudantes conside-

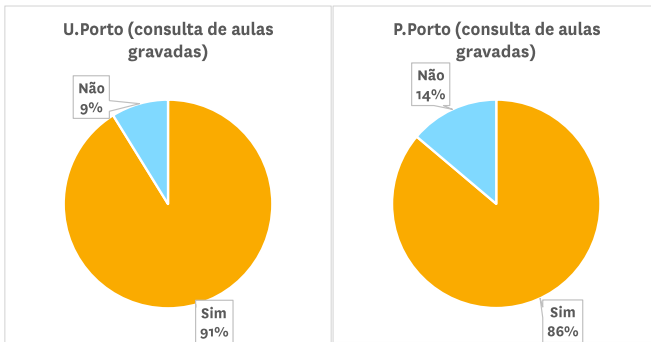
ram que algumas das UC adaptadas para esse regime poderiam ter sido planeadas assim inicialmente, no regime de ensino presencial. Este é um ponto importante e que vai ao encontro de testemunhos obtidos durante as entrevistas realizadas, nas quais vários docentes consideraram que a concretização de algumas premissas e objetivos do Processo de Bolonha ainda se encontrava aquém do esperado e, possivelmente, a pandemia poderá ter vindo contribuir para que aspetos como a autonomia do estudante sejam mais bem trabalhados.

Relativamente à perceção dos estudantes sobre as horas despendidas com estudo durante o período de regime online, por comparação com o regime presencial, cerca de metade dos estudantes da Academia do Porto afirmaram ter estudado mais horas. Mesmo assim, quando questionados sobre se as avaliações refletiram, com justiça, o conhecimento que consideravam ter sobre a matéria, cerca de metade dos estudantes responderam negativamente (Figuras 15 e 16).

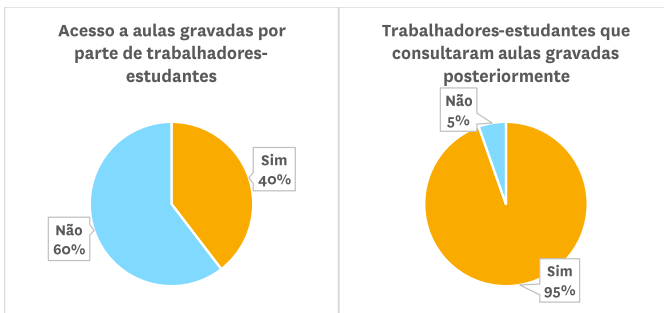
A insatisfação dos estudantes com os resultados das avaliações foi maior entre os estudantes do 1.º ano de licenciatura, demonstrando os dados que os estudantes se revelam, progressivamente, mais satisfeitos mediante o ano em que se encontram inscritos. Deste modo, será necessário promover métodos e práticas de avaliação mais adequadas ao formato digital a que se recorra, independentemente do ensino ser presencial ou online. E também será importante assegurar uma integração adequada dos estudantes no Ensino Superior, para que não sejam confrontados com práticas e métodos de difícil adaptação.



Figuras 8 e 9. Possibilidade de acesso posterior a aulas transmitidas em *streaming* e gravadas, na U.Porto e no P.Porto (FAP, 2021).



Figuras 10 e 11. Acesso posterior a aulas transmitidas em *streaming* e gravadas, na U. Porto e no P.Porto (FAP, 2021).



Figuras 12 e 13. Acesso posterior a aulas transmitidas em *streaming* e gravadas por trabalhadores-estudantes na U.Porto e no P.Porto (FAP, 2021).

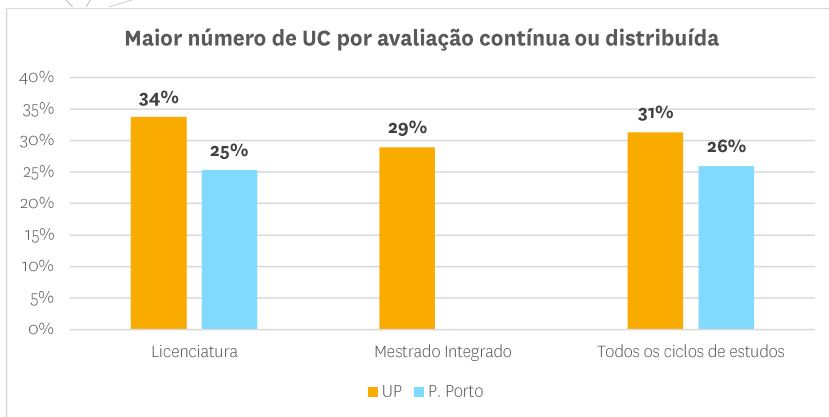
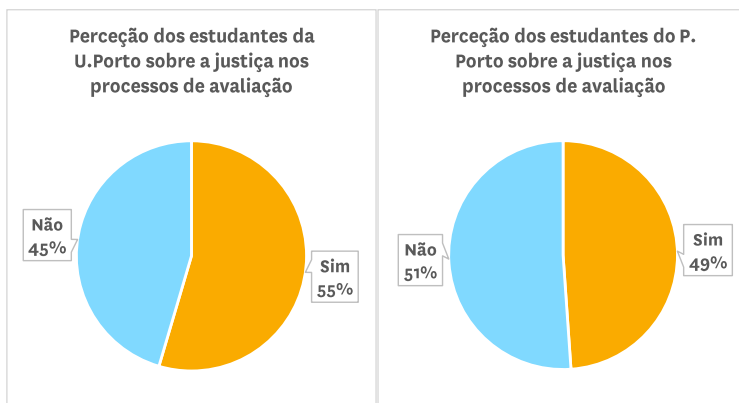


Figura 14. Modificações no modelo de avaliação das UC, por avaliação contínua ou distribuída, de acordo com a opinião dos estudantes da U.Porto e P.Porto (com enfoque nos ciclos de estudos de formação inicial) (FAP, 2021).



Figuras 15 e 16. Perceção dos estudantes da U.Porto e do P.Porto sobre se os resultados da avaliação refletiram de forma justa os conhecimentos sobre as matérias.

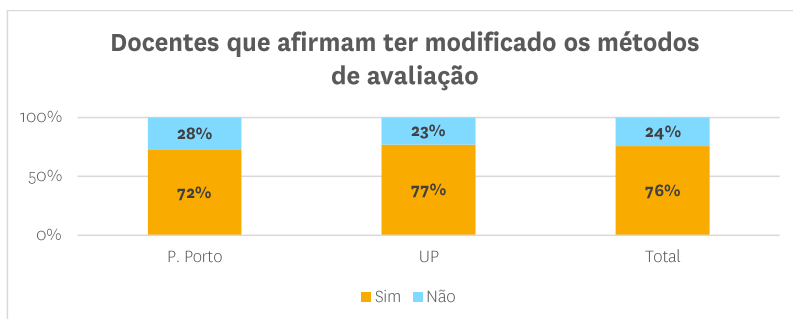


Figura 17. Respostas dos docentes da U.Porto e do P.Porto relativamente à modificação dos métodos de avaliação (FAP, 2021).

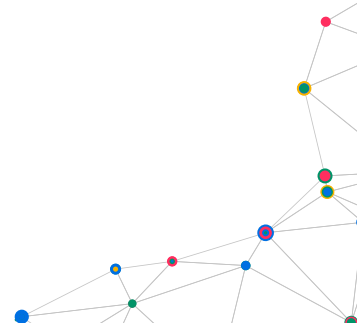
O segundo inquérito aplicado pela FAP, complementado pelo tratamento das entrevistas realizadas posteriormente, permite assinalar que a transição para um regime de ensino online não deveria ter-se traduzido numa mera transposição de práticas, mobilizadas do regime presencial para o online. Como é evidente, a urgência em manter a atividade letiva não permitiu a devida adaptação por parte das IES, docentes e estudantes. Ainda assim, esta nota é relevante para o processo de inovação em curso.

Os processos de avaliação, na ótica dos estudantes, terão sido mesmo o pior aspeto da experiência de ensino online vivenciada nos dois anos letivos afetados pela pandemia. Ainda que mais de 70% dos docentes tenham declarado, no inquérito aplicado, terem modificado os métodos de avaliação (Figura 17) e 41% afirmado ter utilizado métodos inovadores durante o período de ensino online, as respostas dos estudantes indicaram que os meios de avaliação mobilizados terão sido, na sua maioria, os mesmos, ou pelo menos muito semelhantes, aos utilizados durante o ensino presencial.

De uma lista de 14 meios de avaliação apresentada no inquérito respondido, a resposta mais frequente dos estudantes indica que foram sujeitos à realização de exames finais, mesmo a distância, tendo este sido um dos meios que gerou maior insatisfação pelos condicionalismos impostos.

Entre os 3.195 estudantes inquiridos, 81% afirmaram ter realizado, pelo menos, uma avaliação por exame final durante a frequência de UC em regime de ensino online (Figura 18). Do universo de estudantes que

foram sujeitos a esse método de avaliação, 42% avaliam a experiência de forma negativa e, de entre os 6 meios de avaliação que obtiveram maior número de respostas, este foi o método que deixou os estudantes mais insatisfeitos, seguindo-se a realização de trabalhos de grupo, que registou uma taxa de insatisfação de 36% e as apresentações orais de trabalhos, através de plataformas de videochamada, que registaram um valor negativo de 35%. Já os trabalhos individuais e os trabalhos de pesquisa e consulta, que também se encontram entre as 6 respostas mais frequentes, obtiveram as percentagens de satisfação mais elevadas entre os 14 itens sujeitos à apreciação dos estudantes, respetivamente avaliados positivamente em 86% e 83% (Figura 19).



Respostas obtidas por item de avaliação

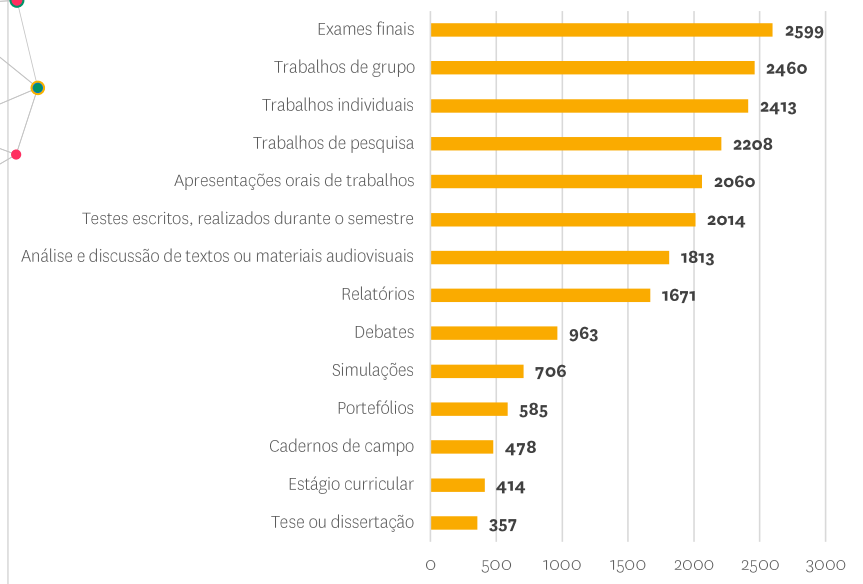


Figura 18. Lista de itens de avaliação sujeitos à apreciação dos estudantes para classificação da experiência entre positiva e negativa e quantidade de respostas obtidas (FAP, 2021).

Avaliação dos estudantes relativamente a cada método de avaliação

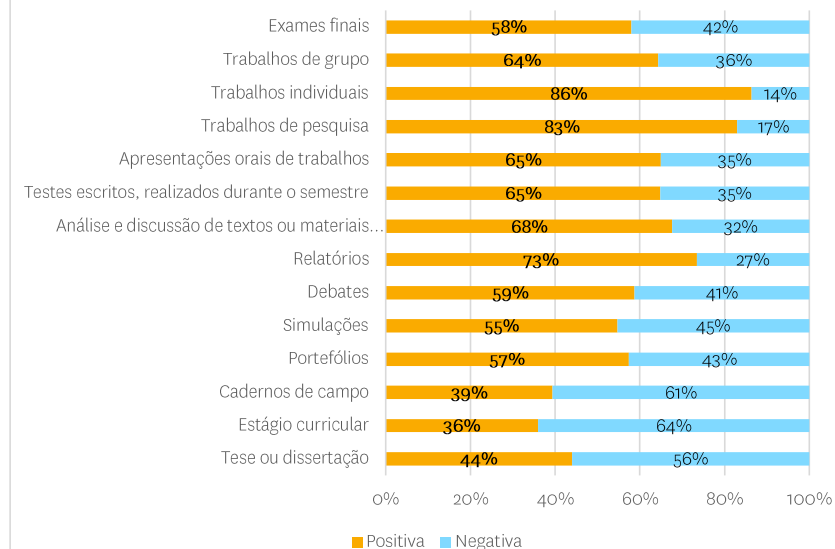


Figura 19. Avaliação dos estudantes da U.Porto e do P.Porto relativamente a cada método de avaliação (FAP, 2021).

O DESAFIO DE AVALIAR NO ENSINO SUPERIOR



As entrevistas e os inquéritos aplicados pela FAP indiciam que as práticas de avaliação aplicadas pelos docentes do Ensino Superior podem ser melhoradas, tal como referido na literatura (Fernandes e Fialho, 2012).

A insatisfação com os processos de avaliação e a perceção de injustiça sobre a relação entre o conhecimento da matéria e o resultado da avaliação reportados nos inquéritos promovidos pela FAP, pode ser perpetuador de ansiedade e stress que impactam o sucesso escolar e reforçam a necessidade de repensar as práticas de avaliação.

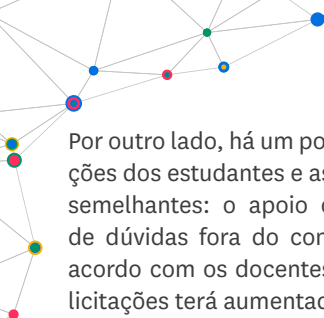
A pandemia poderá ter vindo contribuir para a valorização de regimes de avaliação contínuos, em que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e com informação partilhada com o estudante, ao invés da visão predominantemente tradicional, de natureza sumativa, com o objetivo de atribuir uma classificação aos estudantes através de uma prova ou exame final. No paradigma atual, avaliar ainda diz respeito somente ao docente.

As entrevistas promovidas junto dos estudantes pela FAP demonstraram que o feedback rápido, específico e com pistas aumenta a satisfação do diálogo estabelecido entre estudante e docente. A literatura

reforça que o feedback é um processo dialógico e não o estrito envio de uma mensagem (Nicol, 2010). O esclarecimento de dúvidas via e-mail, ou seja, o feedback escrito foi o mais utilizado.

A pandemia poderá ter vindo contribuir para trabalhar a autonomia do estudante, mobilizando-os e envolvendo-o de forma ativa no processo de aprendizagem, quer através da relação pedagógica com o docente e do ambiente criado em contexto de aula, quer com as dinâmicas de trabalho, a qualidade do feedback e a diversidade dos métodos de avaliação.

As entrevistas realizadas pela FAP corroboram que as práticas vivenciadas não são consistentes com as recomendações inscritas na literatura nem com a agenda pedagógica do Processo de Bolonha.



Por outro lado, há um ponto onde as percepções dos estudantes e as dos docentes são semelhantes: o apoio ou esclarecimento de dúvidas fora do contexto de aula. De acordo com os docentes, o volume de solicitações terá aumentado. Os dados analisados revelam que pelo menos 5 em cada 10 docentes consideram ter registado um aumento das solicitações e, segundo os estudantes, 7 em cada 10 entende que os docentes estiveram, pelo menos, tão disponíveis quanto anteriormente (por comparação com o regime de aulas presenciais pré-pandemia).

Relativamente aos meios utilizados para o contacto entre estudantes e docentes para o esclarecimento de dúvidas, em circunstâncias onde o contacto pessoal não era possível, o e-mail foi o recurso mais utilizado. Entre os estudantes que conseguiram contactar com os docentes, 9 em cada 10 estudantes terão solicitado apoio, ou esclarecido dúvidas através de e-mail. Porém, e sendo este um ponto a salientar para futuro, o inquérito aplicado revela que a utilização de plataformas digitais com recurso de vídeo terá sido bem acolhida pela comunidade académica, pois 7 em cada 10 estudantes que contactaram docentes com sucesso, fizeram-no através de videochamada. Esta alternativa, explorada no decurso da pandemia, poderá revelar-se um recurso a implementar para o efeito de atendimento e esclarecimento de dúvidas, permitindo a estudantes e docentes maior flexibilidade na gestão do tempo, inclusive por via da redução de deslocações para o efeito. A satisfação dos estudantes com os meios de contacto utilizados para o esclarecimento de dúvidas é apresentada na Figura 20.

No global, o segundo inquérito aplicado pela FAP permite concluir que a transição para um regime de ensino online no 2.º semestre do ano letivo 2019/2020 terá permitido aos docentes desenvolver maior aptidão para o uso de ferramentas digitais e, a julgar por boas práticas identificadas, quer por estudantes, quer por docentes, também poderá ter contribuído para a implementação de novas ferramentas pedagógicas ou meios de avaliação.

A RETOMA DAS AULAS PRESENCIAIS NO ANO LETIVO 2020/2021

O ano letivo 2020/2021 foi iniciado de forma atípica, com as IES a implementarem várias medidas de prevenção e contenção, com vista a assegurar condições de saúde pública adequadas ao início da atividade letiva. Para além de uma política de testagem regular, para detetar infeções e agir rapidamente no rastreio de possíveis contactos de risco, grande parte das IES optaram por combinar aulas presenciais com aulas online, numa espécie de modelo de ensino híbrido ou misto.

Em abril de 2021, aquando da aplicação do último inquérito realizado pela FAP, 20% dos estudantes afirmaram ainda não terem concluído as avaliações das épocas normal e de recurso do 1.º semestre e 63% temiam que, devido aos métodos de avaliação e ensino utilizados durante o ensino online, pudessem acabar por reprovar em pelo menos uma UC.

Segundo os estudantes, a maioria dos docentes terá procurado adaptar os métodos pedagógicos e de avaliação à transição

para o ensino online, mas 69% afirmaram que, ainda assim, o seu aproveitamento escolar se encontrou condicionado pela forma como decorreu o ensino online.

Já quando questionados sobre a adaptação dos métodos de avaliação utilizados no 1.º semestre letivo do ano 2020/2021 para um modelo de ensino lecionado online, 7% dos estudantes consideram que não houve qualquer esforço de adaptação por parte dos docentes. Ainda que a maioria das respostas tenham sido positivas, dado que 2 em cada 3 estudantes considerou que houve modificações nos métodos de avaliação mobilizados, 33% dos estudantes atribuíram, nesta questão, classificações iguais ou inferiores a 5 numa escala de 0 a 10 (Figura 21).

Relativamente aos efeitos económicos da pandemia, que naturalmente se manifestam nos níveis de ansiedade e de stress dos estudantes, com consequências no aproveitamento escolar, aproximadamente 4 em cada 10 estudantes (39%) assumiram ter perdido rendimentos durante os primeiros meses de 2021, correspondentes ao longo período de confinamento que se foi sucedendo no primeiro trimestre do ano.

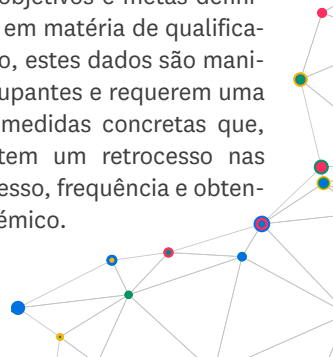
Porém, nesse aspeto, a percentagem entre os estudantes bolseiros é superior, tal como já havia acontecido no primeiro inquérito aplicado. Cerca de 45% dos respondentes afirmam ter perdido rendimento, o que é um preocupante, na medida em que os estudantes bolseiros já serão, como é natural, estudantes economicamente mais vulneráveis.

Entre a generalidade dos estudantes que afirmaram ter perdido rendimentos durante um ano de pandemia, 12% assumi-

ram dificuldades em continuar a suportar despesas com o ensino superior. E, relativamente à possibilidade de abandono do sistema de ensino superior, novamente 11% afirmaram considerar abandonar o ensino superior. Esta percentagem é consistente com a identificada aquando da aplicação do primeiro inquérito, pela FAP, em junho de 2020. Entre os estudantes que colocaram a hipótese de abandonar o Ensino Superior, 72% expressaram que têm a expectativa de vir a retomar a frequência do sistema quando a condição económica melhorar. Porém, é importante sinalizar que 7% dos estudantes que ponderam abandonar Ensino Superior não são bolseiros de ação social, o que denota a necessidade de reforço dos mecanismos de apoio disponibilizados.

Dado que a renovação de bolsa de estudo se encontra dependente de critérios de aproveitamento, os estudantes bolseiros foram questionados sobre se as condicionantes impostas pela pandemia podem prejudicar o cumprimento das exigências estabelecidas no Regulamento de Atribuição de bolsas. Entre os respondentes, atualmente bolseiros de ação social, 23% afirmaram que têm receio em perder a bolsa e 30% assumem encontrar-se numa situação de incerteza, não sabendo, ainda se conseguirão cumprir as condições para a renovação da bolsa (Figura 22).

Considerando os objetivos e metas definidos pelo Governo em matéria de qualificações da população, estes dados são manifestamente preocupantes e requerem uma ação assertiva e medidas concretas que, no imediato, evitem um retrocesso nas condições de ingresso, frequência e obtenção de êxito académico.



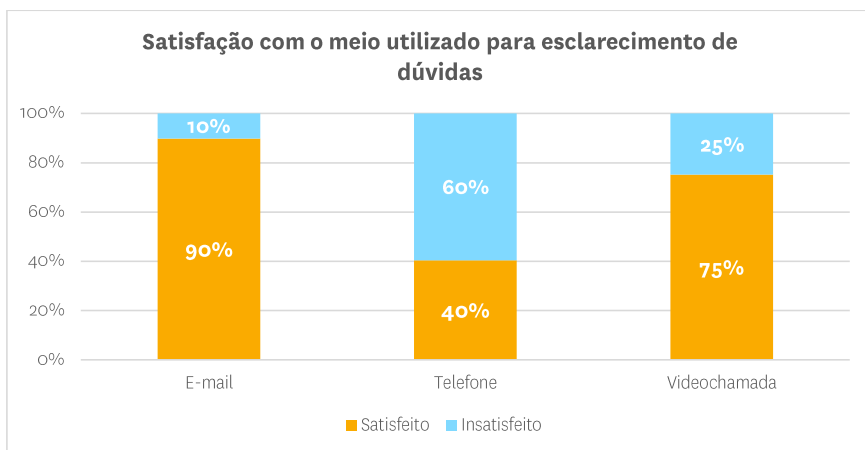


Figura 20. Satisfação dos estudantes com os meios de contacto utilizados com os docentes da UP e do P. Porto para o esclarecimento de dúvidas fora do horário letivo (FAP, 2021).

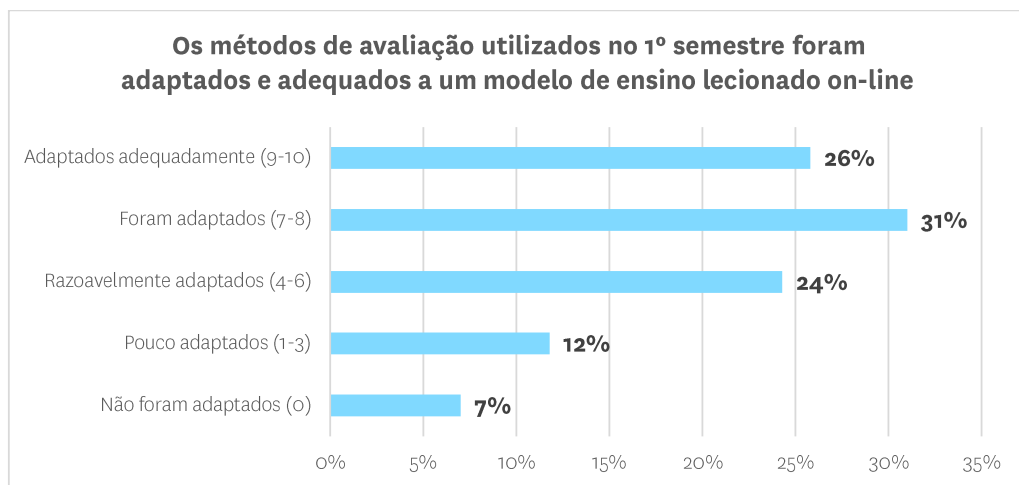


Figura 21. Percepção do esforço de adaptação dos métodos de avaliação utilizados no 1º semestre para um modelo de ensino lecionado on-line pelos estudantes da Academia do Porto (FAP, 2021).

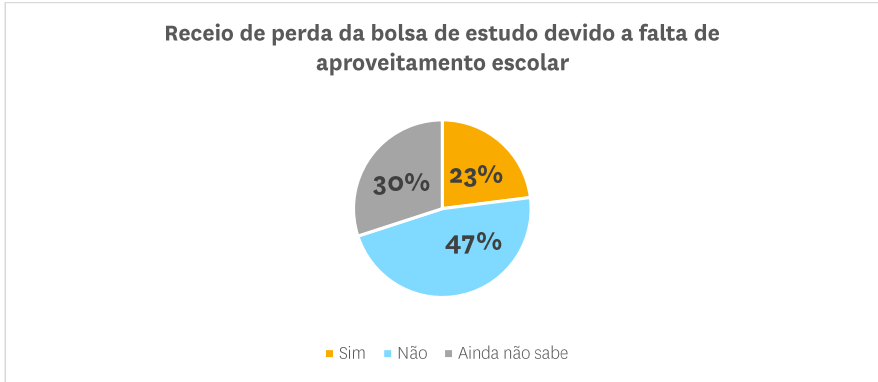
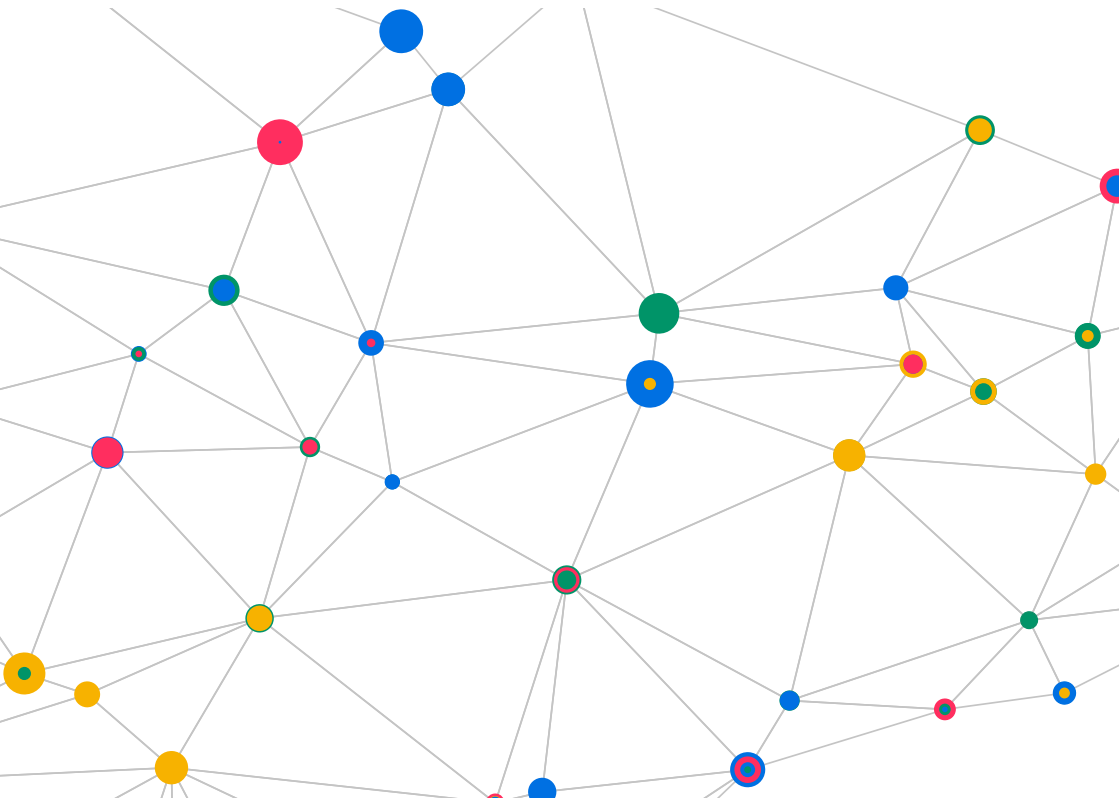


Figura 22. Efeito das condicionantes da pandemia no aproveitamento escolar através do receio sentido pelos estudantes bolsistas de perda de bolsa de estudo (FAP, 2021).



EM RESUMO



{1} AUMENTO DA EXCLUSÃO DIGITAL

Impacto: A crise pandémica denotou os efeitos da exclusão digital na educação superior, deixando à margem estudantes que não tiveram acesso a tecnologias e recursos digitais e/ou as competências digitais necessárias. Com a evolução digital em curso nas IES e sendo a digitalização uma componente relevante no processo de inovação pedagógica, as desigualdades tendem a agravar-se entre os alunos que lutam para ter acesso a equipamentos digitais adequados e até mesmo o acesso à internet.

Evidência: No que respeita à experiência de ensino remoto de emergência, pelo menos um quarto dos estudantes não dispunha dos recursos adequados para acompanhar as aulas, ou participar em momentos de avaliação. Caso o ensino on-line continuasse a ser necessário no ano letivo seguinte, como se veio a confirmar, um conjunto alargado de estudantes seria forçado a adquirir equipamentos informáticos ou a contratualizar serviços de internet com maior largura de banda. Perante a perda de rendimentos do agregado familiar, esta é uma situação que pode ser considerada alarmante, sobretudo se considerados os estudantes bolsheiros.

O contexto do Ensino Superior deve contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento de competências digitais e para a diminuição do fosso digital. Para além das infraestruturas nos campi, deve ser fortalecido o acesso à internet e a equipamentos digitais fora deste, sobretudo em meios economicamente mais desfavorecidos.

{2} VALORIZAÇÃO DA SAÚDE MENTAL

Impacto: As medidas de saúde pública implementadas com o objetivo de conter a pandemia representaram vários riscos para a saúde mental. Desde o confinamento, que no caso do Ensino Superior se traduziu numa transição repentina de um modelo de ensino presencial para ensino on-line de emergência, a vários outros aspetos, como o distanciamento físico, o medo da infeção, a perda de rendimentos, a iminente crise económica e, também, a incerteza sobre o futuro, os impactos psicológicos são diversos.

Evidência: Na sequência da primeira vaga de Covid-19, em 2020, 2 em cada 3 estudantes sentiram um aumento do estado de ansiedade ou depressão devido às medidas de confinamento e à transição para as aulas on-line. Num segundo questionário, aplicado em abril de 2021, por ocasião da retoma das aulas presenciais, 22% dos estudantes responderam recorrer a apoio psicológico.

As experiências de ensino-aprendizagem no Ensino Superior ocorrem num ambiente organizacional e num contexto social específico, determinantes para o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes, e em que a componente de interação com os outros molda o processo de aprendizagem. **Num momento de reflexão sobre os modelos de ensino e em que se exploram experiências remotas, urge ponderar concomitantemente sobre modelos de apoio pedagógicos que permitam dar resposta aos desafios de saúde mental da comunidade académica.**

{3} COMPLEMENTARIDADE DA APRENDIZAGEM REMOTA

Impacto: A adaptação forçada do ensino presencial para o modelo on-line abriu um caminho para a complementaridade do ensino presencial com meios digitais, utilizados de forma remota, que poderão manter-se no pós-pandemia. O contacto entre docente e discente vai estender-se para fora da sala de aula, certamente, para comunicar, interagir, no sentido de esclarecer dúvidas e apoiar ao desenvolvimento de tarefas e trabalhos.

Evidência: No decurso do período temporal decorrido em regime de ensino on-line, alguns docentes permitiram, por exemplo, a gravação de aulas, disponibilizando-as para consulta posterior em formato assíncrono. A população estudantil que teve a possibilidade de consultar aulas gravadas, ou assíncronas, considerou o recurso bastante útil, dado que cerca de 9 em cada 10 estudantes afirmam ter revisto aulas, total ou parcialmente. Este recurso apresentou-se ainda mais valorizado pelos trabalhadores-estudantes, com 95% a declararem ter assistido a aulas posteriormente. Relativamente aos meios utilizados para o contacto entre estudantes e docentes para o esclarecimento de dúvidas, em circunstâncias onde o contacto pessoal não era possível, o e-mail foi o recurso mais utilizado. O inquérito aplicado revela que a utilização de plataformas digitais com recurso de vídeo terá sido bem acolhida pela comunidade académica, pois 7 em cada 10 estudantes que contactaram docentes com sucesso, fizeram-no através de videochamada.

O trabalho remoto pode ser explorado permitindo uma maior flexibilidade na gestão do tempo do professor e do estudante. **A aprendizagem remota poderá exigir maior grau de autonomia e cooperação do estudante**, sendo que os docentes enfrentam desafios ao nível do desenvolvimento de novas competências pedagógicas e digitais. Esta é ainda relevante para considerar nas **estratégias de captação de novos públicos** para o Ensino Superior, pela primeira vez, ou para atualização de conhecimentos.



A ACELERAÇÃO DO
PROCESSO DE
DIGITALIZAÇÃO

A pandemia impactou o mundo de várias formas e nas mais diversas dimensões. Muitas empresas e organizações, assim como as IES, tiveram de se adaptar repentinamente e rapidamente a novas formas de funcionarem. Como consequência foram desenvolvidas novas e diferentes formas de trabalhar. Porém, no que respeita a este conjunto de fenómenos, o setor empresarial beneficia de uma autonomia diferenciada, para mais rapidamente rever as suas estratégias e, assim, responder aos novos desafios colocados pela crise e pela mudança.

Assim, ao longo dos últimos meses, e à medida que o plano de desconfinamento foi avançando, têm sido dinamizados vários debates sobre as oportunidades proporcionadas pela crise, não apenas numa perspetiva de acesso a fundos para a recuperação da economia, mas sobretudo no que respeita ao processo de reorganização e reestruturação das empresas, que se encontram a acelerar um processo de mudança rumo a uma nova realidade onde predomina o digital.

As IES, ou vulgarmente “a Universidade”, sempre acompanharam as transformações sociais, económicas e políticas. A história da Universidade, enquanto instituição, demonstra que foi uma instituição inicialmente vocacionada sobretudo para a replicação do conhecimento, ou seja, para o ensino. Mas, ao longo do tempo, foram-lhe sendo acrescentadas novas missões e, portanto, novos papéis a desempenhar na sociedade.

Foi durante a revolução industrial, nos séculos XVIII e XIX, que a investigação se consolidou entre as missões da Universidade.

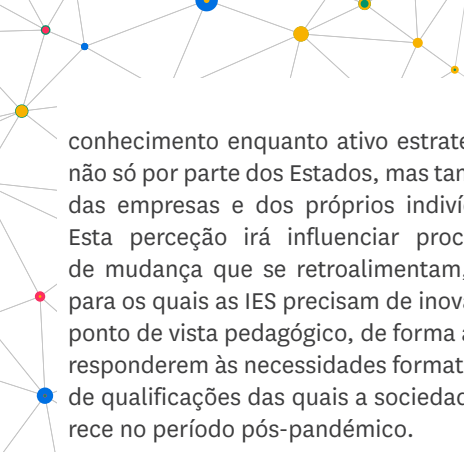
No início do século XX, num contexto que a UE designou de “sociedade do conhecimento” no planeamento estratégico para a primeira década do milénio, as IES começaram a funcionalizar-se e a contribuírem de forma mais efetiva para o crescimento económico e desenvolvimento social.

Se ao longo das últimas décadas, sobretudo desde o final do século XX, o Ensino Superior tem vindo a deparar-se com novos desafios, a crescente perceção do “conhecimento” enquanto ativo estratégico para a competitividade levou os Estados, e a própria UE, na qual Portugal se incluiu, a elaborarem reformas no sentido de uma modernização dos sistemas de Ensino Superior.

O papel do ensino e da ciência no desenvolvimento da sociedade já era reconhecido antes da pandemia. No entanto, as estratégias e respostas baseadas na ciência e o processo de investigação e desenvolvimento das primeiras vacinas contra a COVID-19 em menos de um ano, vieram reforçar a importância da ciência e, por ordem de razão, das qualificações da população.

Sob esse contexto, as IES apresentam-se como um ator com um papel privilegiado na promoção de ambos – ensino e ciência. Deste modo, as IES não poderão ficar indiferentes às mudanças decorrentes da pandemia, designadamente no que respeita à aceleração do processo de digitalização e, também, à necessidade de desenvolvimento de soluções sustentáveis conciliáveis com o crescimento económico.

Neste sentido, é relevante sinalizar que o reconhecimento do papel e da relevância do ensino e da ciência é agora acompanhado por uma perceção crescente do



conhecimento enquanto ativo estratégico, não só por parte dos Estados, mas também das empresas e dos próprios indivíduos. Esta perceção irá influenciar processos de mudança que se retroalimentam, mas para os quais as IES precisam de inovar, do ponto de vista pedagógico, de forma a corresponderem às necessidades formativas e de qualificações das quais a sociedade carece no período pós-pandémico.

Para as IES, o experimentalismo forçado pela pandemia, na procura de soluções e na utilização de ferramentas digitais, representou uma oportunidade no quebrar de resistências à mudança e, claro, na aceleração da utilização de ferramentas digitais no âmbito das atividades de ensino. Deste modo, para que as IES acompanhem as mudanças que a pandemia está a provocar na sociedade, a evolução do modelo de ensino-aprendizagem no pós-pandémia deve ter como ponto de partida uma reflexão sobre esse experimentalismo, ao invés de um retorno ao modelo vigente antes da pandemia.

A aceleração do processo de digitalização é um fenómeno incontornável e, simultaneamente, um dos eixos do plano de recuperação financiado por fundos europeus para o pós-pandémia. As tecnologias digitais estão a mudar, não só a forma como as pessoas comunicam, mas também, essencialmente, a forma como as pessoas vivem e trabalham. Com base neste entendimento, os Estados-membros da UE vão desenvolver um conjunto de investimentos e reformas, até 2026, com o propósito de recuperar a economia dando um novo impulso à transição digital e tecnológica que já se encontrava em curso.

Uma vez que a digitalização é uma componente essencial da resposta da UE à crise económica, as IES também poderão beneficiar do acesso a programas e linhas de financiamento, para se modernizarem, alargarem a base de recrutamento e contribuir para o aumento do nível de qualificações da população e, em parceria ou consórcio com outras entidades, públicas ou privadas, fomentarem o desenvolvimento económico.

As soluções decorrentes de uma aceleração da transição digital poderão ajudar à criação de emprego qualificado e reforçar a competitividade e a inovação. Assim, caberá às IES desenvolver processos que as capacitem, no âmbito deste processo de mudança, a desempenhar um papel de relevo na transformação da economia e da sociedade.

A aceleração do processo de digitalização também será determinante para outros objetivos com os quais Portugal se encontra comprometido a nível europeu, nomeadamente o da neutralidade carbónica até 2050. Conciliar desenvolvimento económico com sustentabilidade ambiental é o maior desafio para os próximos anos e, alcançá-lo, irá depender do investimento em investigação científica e inovação tecnológica.

O período pré-pandémia já evidenciava uma procura crescente, em todos os setores, de recursos humanos com competências digitais. Portanto, Portugal e os seus congéneres europeus terão de melhorar a educação digital e as competências dos trabalhadores e, também, no caso de países onde a pressão salarial é maior, encontrar soluções para a retenção de talento.

Com o propósito de compreender possíveis trajetórias na evolução do ensino superior no pós-pandemia, a Conferência da Inovação Pedagógica debateu, amplamente, o futuro do setor. Entre as principais conclusões, destaca-se que a aceleração do processo de digitalização, no contexto do ensino superior, não deverá ocorrer no sentido de uma defesa de um ensino predominantemente on-line ou a distância, mas antes como uma forma de reforçar o modelo de ensino presencial com novos instrumentos e ferramentas e, quando adequado, complementá-lo com módulos digitais, num formato que, atualmente, tem vindo a ser denominado de modelo híbrido.

EM RESUMO:

{.} Para que as IES acompanhem as mudanças que a pandemia está a provocar na sociedade, a evolução do modelo de ensino-aprendizagem no pós-pandemia deve ter como ponto de partida uma reflexão sobre esse experimentalismo, ao invés de um retorno ao modelo vigente antes da pandemia.

{.} Sendo a digitalização uma componente essencial da resposta da UE à crise económica, as IES também poderão beneficiar do acesso a programas e linhas de financiamento.

{.} A aceleração do processo de digitalização, no contexto do ensino superior, não deverá ocorrer no sentido de uma defesa de um ensino predominantemente on-line ou a distância, mas antes como uma forma de reforçar o modelo de ensino presencial com novos instrumentos e ferramentas e, quando adequado, complementá-lo com módulos digitais, num formato que, atualmente, tem vindo a ser denominado de modelo híbrido.



**A INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA**
NO PROCESSO
DE BOLONHA

Durante as entrevistas realizadas, sobretudo a dirigentes académicos, foram registadas várias opiniões no sentido de, após mais de 10 anos, a situação decorrente da pandemia ser o verdadeiro impulso à concretização do paradigma de ensino-aprendizagem que se pretendia com o Processo de Bolonha.

Segundo vários académicos, modelos de ensino híbridos, ou ensino presencial complementado com conteúdos a distância, aumentam o nível de responsabilização atribuído ao estudante, desafiam o docente a inovar nas práticas pedagógicas e métodos de avaliação e, nos momentos de contacto direto docente-discente, aumentam o nível de interação e debate, por substituição do modelo expositivo e unidirecional que ainda se verifica com mais frequência do que seria desejável.

A aprovação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), em 2007, enquadrou-se no movimento de modernização do ensino superior à escala europeia, coincidindo, portanto, com a implementação do Processo de Bolonha em Portugal. Esta foi uma reforma profunda, que revolucionou o ensino superior em vários aspetos e um deles foi, justamente, a perspetiva de mudança do paradigma de ensino-aprendizagem.

Com Bolonha, os planos de estudos e os programas das unidades curriculares vieram promover um modelo de ensino centrado no estudante. Para tal, foi reduzido o número de horas de contacto e privilegiada a autonomia do estudante, com o concomitante aumento e diversificação dos materiais destinados ao estudo autónomo.

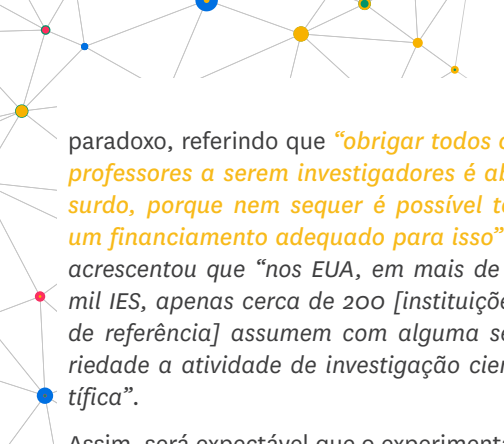
Este novo paradigma implicou, natural-

mente, uma mudança na forma como o docente desempenha o seu papel. Com efeito, e considerando as competências atribuídas às IES no que respeita à autonomia universitária, estas têm o dever de garantir a melhoria contínua da qualidade do seu corpo docente e, nesse âmbito, assegurar os mecanismos necessários para que o trabalho de cada docente seja devidamente realizado.

A legislação nacional, designadamente o RJIES e os estatutos das carreiras docentes, quer do Ensino Superior universitário, quer do Ensino Superior politécnico, ambos publicados em 2009, estabelecem os processos para o recrutamento de pessoal docente e, referem que devem ser criadas condições que valorizem a importância do binómio ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de garantir a permanente atualização científica dos docentes, ambos os estatutos das carreiras docentes encorajaram o fortalecimento do vínculo entre ensino e investigação. O objetivo foi claro e não deveria, por isso, materializar-se numa secundarização da docência em favor da investigação. Na entrevista realizada ao **Professor Paulo Macedo, do P.Porto**, este remata que *“A competição internacional privilegia a ciência”*.

A perceção de que uma carreira académica se encontra sobretudo relacionada com a investigação produzida não corresponde à evolução recente do Ensino Superior e, no pós-pandemia, poderemos de facto assistir a uma reconfiguração do funcionamento das instituições. Aliás, no âmbito das entrevistas realizadas pela FAP, **José Ferreira Gomes, antigo Secretário de Estado do Ensino Superior**, sinalizou um



paradoxo, referindo que *“obrigar todos os professores a serem investigadores é absurdo, porque nem sequer é possível ter um financiamento adequado para isso”* e acrescentou que *“nos EUA, em mais de 6 mil IES, apenas cerca de 200 [instituições de referência] assumem com alguma seriedade a atividade de investigação científica”*.

Assim, será expectável que o experimentalismo forçado a que as IES foram sujeitas devido à pandemia leve a uma reflexão e a novas orientações sobre o exercício da atividade docente. De certa forma, será natural que um jovem docente acabe, intuitivamente, por adotar métodos de ensino semelhantes aos que conheceu enquanto estudante. Porém, o ritmo a que a inovação ocorre na atualidade, bem como a diversidade de públicos atraídos para o ensino superior, requer maior flexibilidade na atuação do docente.

No caso dos estudantes, a situação decorrente da pandemia, por força do formato adotado para a continuidade da atividade letiva, forçou uma maior autonomia na aprendizagem, pois a comunidade estudantil viu-se obrigada a acompanhar aulas através de formatos completamente diferentes. Esta circunstância poderá modificar o processo de ensino-aprendizagem e levar a que alguns docentes se venham a dedicar mais à produção de conteúdos pedagógicos, síncronos e assíncronos.

Porém, o paradigma de ensino-aprendizagem introduzido pelo Processo de Bolonha e a constante evolução das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) já provocaram, gradualmente, uma mudança no papel desempenhado pelo docente e

na relação destes com os estudantes. Por isso, será natural que, uma aceleração do processo de digitalização aprofunde estes fenómenos.

Não obstante, **Pedro Teixeira, diretor do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)**, na entrevista conduzida pela FAP afirmou que *“as IES não têm de inovar ou utilizar mais ferramentas digitais, ou apostar num formato híbrido apenas por uma questão de moda”, mas que o “têm de fazer porque isso é importante para a melhoria da qualidade da aprendizagem e para o valor que é retirado da formação”*.

A observação do diretor do CIPES é bastante relevante, pois métodos de ensino mais participativos, por comparação com um modelo de ensino meramente expositivo, aumentarão o sentido de compromisso e responsabilidade do estudante com o processo de aprendizagem. E esta premissa aplica-se ao modelo de ensino centrado no estudante preconizado por Bolonha, com enfoque na autonomia do estudante, e com um processo de aprendizagem assente numa lógica colaborativa, que hoje pode ser significativamente facilitada pela evolução das TIC e pela transição digital. **Maria Fernanda Rollo, antiga Secretária de Estado do Ensino Superior**, denota que *“A tecnologia é um instrumento ao serviço das pessoas. A inovação pedagógica tem de estar em diálogo com a transição digital”*.

Neste sentido, já antes da pandemia, o docente foi deixando progressivamente de ter um papel maioritariamente passivo, enquanto transmissor de conhecimento, e passou a ser um construtor do conhe-

cimento, responsável por impulsionar a aprendizagem dos estudantes através de diferentes métodos de ensino e também de avaliação.

Ainda que a preparação de uma IES para o futuro derive, por norma, de debates e reflexões estratégicas internas, normalmente aquando dos processos conducentes à eleição do Reitor ou Presidente da instituição e, por consequência, na elaboração e aprovação do plano estratégico que se segue à eleição, as mudanças sociais em curso e os desafios colocados pelo período de recuperação no pós-pandemia obrigam a que as instituições sejam mais expeditas na interpretação da realidade e no ajustamento do seu funcionamento.

A evolução tecnológica tem permitido o desenvolvimento de plataformas digitais e sistemas de informação cada vez mais diversos e robustos. Atualmente, a comunidade académica tem acesso a conteúdos desmaterializados, desde simples sumários, a materiais didáticos, bibliografia e várias plataformas de e-learning. Este novo funcionalismo, assim como a facilidade de contacto promovida pelas TIC vieram encurtar a distância entre estudantes, docentes e instituição e fomentaram a necessidade de inovar, em termos pedagógicos, sendo esse o grande desafio que se coloca para o pós-pandemia.

O docente, com o apoio da IES, além de fonte de conhecimento, poderá atuar como gestor de recursos de aprendizagem. De certa forma, essa já era a visão introduzida por Bolonha, como forma de estimular a autonomia do estudante no processo de aprendizagem. Mas, para tal, o desafio implicou o domínio de novas ferramentas

digitais e/ou tecnológicas. E, nesse âmbito, os processos de mudança foram lentos, certamente por via de focos de resistência institucional.

Com a pandemia, por força da necessidade, assistiu-se a uma rápida consciencialização da comunidade académica, com um reconhecido esforço por parte da generalidade da comunidade docente, para a introdução de ferramentas digitais. Não obstante, com a progressiva retoma das aulas presenciais e com o processo de reflexão e debate iniciado sobre a inovação pedagógica, será relevante assegurar que, não se regressando ao ponto em que as IES se encontravam antes da pandemia, também não se desconsiderem práticas bem-sucedidas.

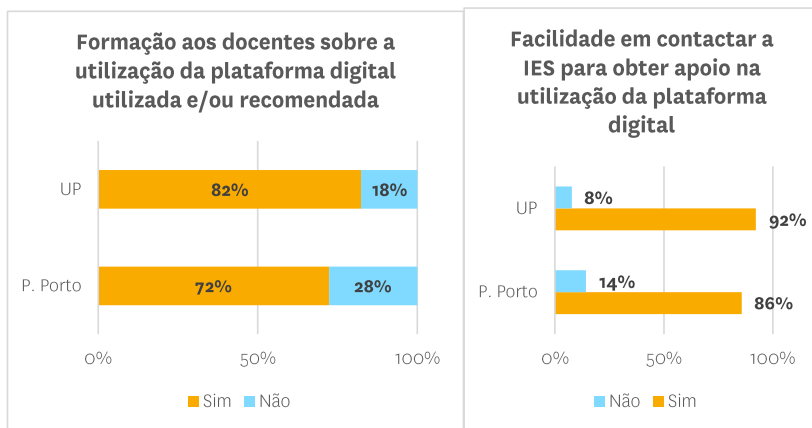
Maria de Lurdes Rodrigues, à data Vice-Reitora da Universidade do Porto, na entrevista realizada pela FAP alertou que *“não se podem destruir práticas pedagógicas de sucesso que, sendo aparentemente tradicionais, têm produzido bons resultados na formação e qualificação dos estudantes”*. Este alerta, que é compaginável com a predominância de um modelo de ensino e aprendizagem presencial, ainda que passível de introdução de componentes e/ou módulos que recorram a ferramentas digitais, é extremamente importante pois a inovação pedagógica não deve ser confundida com transição digital.

Para além da formação docente, será importante o desenvolvimento de serviços de apoio que consigam assegurar capacidade de resposta a uma aceleração do processo de digitalização, pois mesmo num modelo que se mantenha presencial, será certamente mais frequente a necessidade de

utilização de ferramentas digitais. Neste ponto, existem bons indícios de adaptação por parte das IES, pois de acordo com o inquérito aplicado pela FAP à comunidade docente da Academia do Porto, a maioria dos docentes teve à disposição e acedeu a apoio prestado pela IES durante a transição para o ensino on-line.

A propósito da utilização de plataformas digitais, cerca de 7 em cada 10 docentes afirmam ter tido à disposição informação e apoio por parte da instituição de ensino ou unidade orgânica e, quando questionados sobre a facilidade em contactar a IES para obter apoio na utilização de alguma plataforma ou ferramenta digital, 9 em cada 10 docentes confirmaram ter obtido respostas sempre que necessário (Figuras 23 e 24).

a conjuntura criada pela pandemia é manifestamente diferente. A disponibilidade evidenciada pela comunidade docente para a inovação durante os dois anos letivos afetados pelas medidas de contenção da pandemia, permite olhar com otimismo para novas perspetivas de planificação de carreira e, portanto, para a constante atualização de conhecimentos e competências, sobretudo na utilização de ferramentas digitais. Tal é confirmado pelo **Vice-Presidente do P.Porto com responsabilidades na área pedagógica, Rui Ferreira**, que nos fala de uma *“aceitação implícita e explícita”* do trabalho com ambientes mistos, que podem ser *“amigáveis, ao invés de ameaçadores”*. Afirma ainda que *“houve uma mudança muito rápida no esquema mental das pessoas”* e que a resistência à



Figuras 23 e 24. Acesso a formação sobre a utilização da plataforma digital utilizada e/ou recomendada pela IES e facilidade em obter apoio sempre que necessário (FAP, 2021).

Se os desafios colocados aos docentes durante os primeiros anos da implementação do Processo de Bolonha causaram resistências, que em parte contribuíram para o procrastinar do desenvolvimento de um novo paradigma de ensino e aprendizagem,

mudança *“será maior ou menor conforme soubermos explicar, apoiar e criar a mudança”*.

Nas entrevistas realizadas a docentes premiados pelas boas práticas pedagógicas, o

Professor Diogo Ferreira indicou que *“Há margem para a melhoria da rede de partilha de boas práticas entre diferentes instituições”*. De facto, o processo de disseminação de boas práticas parece ainda pouco sistematizado, sendo esta partilha um aspeto essencial na inovação pedagógica. No que concerne ao tipo de recursos que um docente que se preocupe em desenvolver as suas competências pedagógicas tem acesso, o valor do prémio é identificado como *“simbólico, não sendo o maior incentivo”*. Ainda assim, para quem quer explorar outras ferramentas para além do moodle e outras já testadas, necessita de investimento para levar os projetos avante.

Como é evidente, a inovação pedagógica não se limita à introdução de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, aos olhos dos estudantes, no século XXI, a transição para um modelo de ensino que mobilize a utilização de novas tecnologias é visto como óbvio, dada a maior propensão das gerações mais jovens para a utilização de plataformas e ferramentas digitais.

Atualmente, os estudantes têm um acesso facilitado à informação. Dados recentes, do Instituto Nacional de Estatística (INE), indicam que 96% dos jovens acedem diariamente à internet, o que faz de Portugal um dos 5 países da UE com maior percentagem de internautas. Aliás, estudos publicados pouco antes da pandemia demonstravam que há mais de nove milhões de utilizadores de telemóvel em Portugal, um valor que representa 96,5% da população residente, nas faixas etárias acima dos 10 anos. De acordo com esses estudos, entre os utilizadores de telemóvel, 3 em cada 4 têm um smartphone, estimando-se que a taxa de utilização destes dispositivos, na população entre os 15 e os 44 anos esteja próxima dos 100%.

Em 2020, de acordo com o INE, na população dos 16 aos 24 anos, 67,9% utilizou a internet para comunicar através de portais educativos e 63,0% para material de aprendizagem disponibilizado na internet (Figura 25).

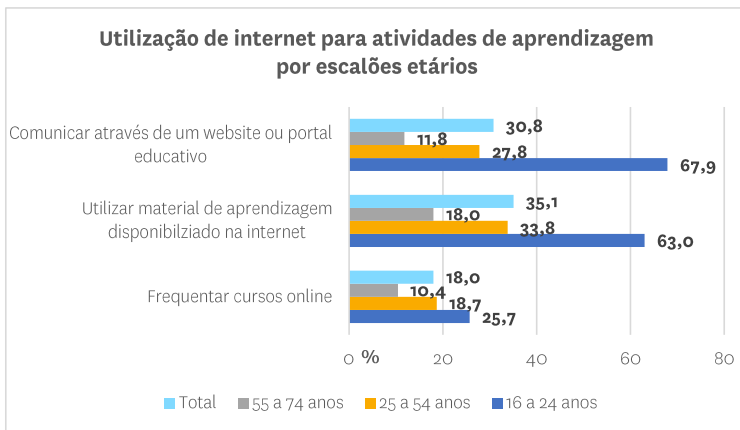
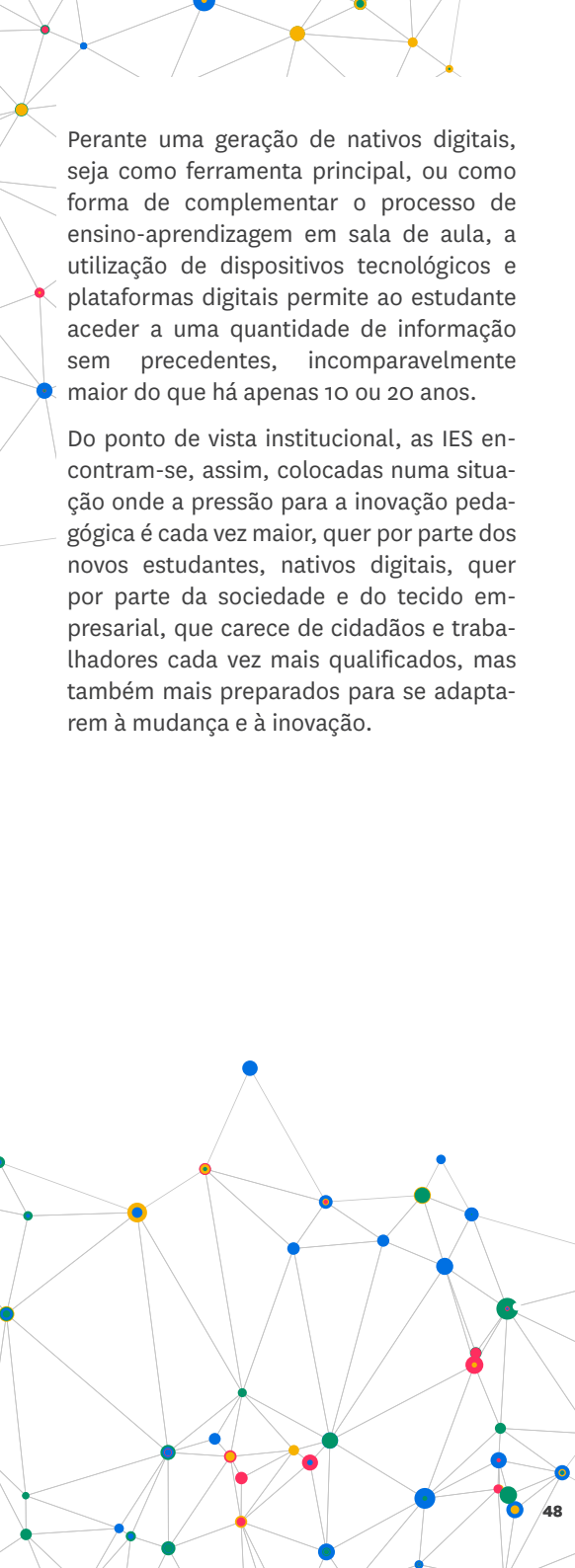


Figura 25. Proporção de pessoas dos 16 aos 74 anos que utilizaram internet nos 3 meses anteriores à entrevista para atividades de aprendizagem por escalões etários (Adaptado de INE, 2020).



Perante uma geração de nativos digitais, seja como ferramenta principal, ou como forma de complementar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, a utilização de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais permite ao estudante aceder a uma quantidade de informação sem precedentes, incomparavelmente maior do que há apenas 10 ou 20 anos.

Do ponto de vista institucional, as IES encontram-se, assim, colocadas numa situação onde a pressão para a inovação pedagógica é cada vez maior, quer por parte dos novos estudantes, nativos digitais, quer por parte da sociedade e do tecido empresarial, que carece de cidadãos e trabalhadores cada vez mais qualificados, mas também mais preparados para se adaptarem à mudança e à inovação.

EM RESUMO

Após mais de 10 anos, a situação decorrente da pandemia ser o verdadeiro impulso à concretização do paradigma de ensino-aprendizagem que se pretendia com o Processo de Bolonha.

No caso dos estudantes, a situação decorrente da pandemia, por força do formato adotado para a continuidade da atividade letiva, forçou uma maior autonomia na aprendizagem, pois a comunidade estudantil viu-se obrigada a acompanhar aulas através de formatos completamente diferentes. Esta circunstância poderá modificar o processo de ensino-aprendizagem e levar a que alguns docentes se venham a dedicar mais à produção de conteúdos pedagógicos, síncronos e assíncronos.

O processo de disseminação de boas práticas pedagógicas parece ainda pouco sistematizado, com margem de melhoria para a construção de alianças, sinergias e parcerias a nível nacional e internacional para implementação de projetos e/ou procedimentos semelhantes.

DESAFIOS

EM DESTAQUE



2 TENDÊNCIAS DA TECNOLOGIA NO SETOR DO ENSINO SUPERIOR

1. Os dados dos inquéritos promovidos pela FAP apontam para a necessidade de reforçar a formação pedagógica do corpo docente, que é chamado a abraçar novas formas de trabalhar e de ensinar e a acompanhar as necessidades e expectativas dos estudantes. Para além da sua formação, é também essencial investir em serviços de suporte à sua atividade, permitindo a máxima eficiência na utilização de ferramentas e plataformas digitais e a operacionalização de tecnologias educativas pelo corpo docente. O conteúdo (o que se ensina), a pedagogia (como se ensina) e a forma como se integra a tecnologia na sala de aula (framework) passam a fazer parte dos domínios ao qual o docente tem que dar resposta.

2. Segundo o INE, a percentagem de utilizadores de internet por motivos educacionais mais do que duplicou em 2020. A transição para o ensino remoto de emergência ajuda a explicar tais números, ainda assim, à medida que a adoção de modelos de aprendizagem híbridos se acelera, quer estudantes, quer docentes, passam a contar com ferramentas de materiais de aprendizagem disponibilizados na Internet e com a comunicação através de portais educativos, que suportam a implementação de novos modelos educativos.

Poderá ser necessário acautelar direitos e conferir garantias em aspetos como a proteção de dados (ex. utilização de plataformas de streaming), a propriedade intelectual e direitos de autor (ex. gravação e disponibilização de aulas ou outros conteúdos assíncronos).



EXPERIÊNCIAS DE
ENSINO HÍBRIDO
E BOAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
**NO ENSINO
SUPERIOR
EUROPEU**

No contexto europeu, o EaD e os modelos de ensino híbrido apresentam formatos diversos e níveis de desenvolvimento bastante distintos, de país para país. Nos países nórdicos, com destaque para a Finlândia, é notória uma aposta crescente no desenvolvimento de recursos pedagógicos digitais, fomentada por acordos de desempenho entre a tutela e as IES. Na Dinamarca, a orientação tem sido no sentido de as IES aumentarem a oferta formativa combinada, existindo algumas instituições que, antes da pandemia, já incluíam módulos online em todas as formações ministradas.

Na Europa central, designadamente na Áustria, o espectro do EaD e modelos híbridos de ensino é bastante diversificado e já existem várias experiências bem-sucedidas, designadamente na dimensão da internacionalização, com oferta formativa de cursos ministrados em conjunto com IES alemães. Também em França, o EaD é visto como uma forma de promover a internacionalização das instituições, através da aposta em oferta formativa exclusivamente online e também no enriquecimento dos programas curriculares em regime de frequência presencial, com módulos ou UC on-line.

A inovação dos modelos pedagógicos, num contexto em que a digitalização está cada vez mais presente na sociedade e na economia, será fulcral para adaptar o ensino superior à procura por parte de públicos cada vez mais diversos, mas que partilham a capacidade de utilização de recursos digitais. Deste modo, a digitalização deverá revelar-se como uma oportunidade para o aumento diversificação da oferta forma-

tiva, com particular impacto na formação ao longo da vida.

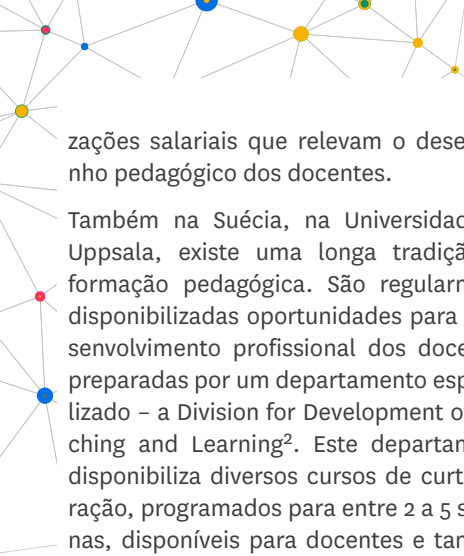
Estudos recentes, realizados pela Associação das Universidades Europeias, mas também outros, designadamente o “*The Changing Pedagogical Landscape*”, conduzido pela Associação Europeia das Universidades de Ensino à Distância (AEUED), ou mesmo os relatórios publicados anualmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre o estado da educação, permitem identificar um conjunto de projetos e boas práticas em curso em vários países europeus.

Com efeito, o presente capítulo é dedicado, de forma sucinta, ao estado da arte e à identificação de um conjunto de casos e trajetórias que possam constituir exemplos para a reconfiguração e evolução do sistema de ensino superior português.

{O CASO SUECO}

Na Suécia ainda não existem iniciativas de âmbito nacional, mas a cultura de qualidade no que diz respeito à dimensão do ensino-aprendizagem é uma preocupação frequente das IES. A Universidade de Linnæus, por exemplo, no seu plano estratégico estabelece três mecanismos para promover a qualidade pedagógica na instituição¹: uma política de admissão que tem em consideração as competências pedagógicas dos candidatos; um plano de formação para o desenvolvimento das competências pedagógicas do quadro docente residente e a definição de critérios para a progressão de carreira e respetivas atuali-

1) Henderikx, P., & Jansen, D. (2018). *The Changing Pedagogical Landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning*. <https://tinyurl.com/CPLreport2018>



zações salariais que relevam o desempenho pedagógico dos docentes.

Também na Suécia, na Universidade de Uppsala, existe uma longa tradição na formação pedagógica. São regularmente disponibilizadas oportunidades para o desenvolvimento profissional dos docentes, preparadas por um departamento especializado – a Division for Development of Teaching and Learning². Este departamento disponibiliza diversos cursos de curta duração, programados para entre 2 a 5 semanas, disponíveis para docentes e também para estudantes de 2.º ou 3.º ciclo que colaboram em atividades letivas. A regularidade e a especialização garantem a atualização constante do corpo docente que, assim, se encontra devidamente preparado para implementar novas abordagens e métodos pedagógicos.

{O CASO NEERLANDÊS}

No que diz respeito a iniciativas amplamente difundidas em sistemas de Ensino Superior, na sua globalidade, destacam-se dois exemplos que, evidentemente, só são possíveis na sequência de uma forte valorização da atividade pedagógica nas IES. Nos Países Baixos, a avaliação da qualidade no Ensino Superior tem uma longa tradição e o modelo implementado serviu de inspiração para diversos sistemas de avaliação em outros países europeus, incluindo Portugal. Relativamente à qualidade pedagógica,

em 2008 foi introduzido um certificado – o University Teaching Qualification (UTQ)^{3,4}, que tem como propósito certificar as competências pedagógicas de um docente, conjugando a frequência de formação pedagógica com o desempenho profissional.

Atualmente é considerado nos processos de admissão de docentes em qualquer IES holandesa e condição essencial para a progressão de carreira. A obtenção deste certificado depende da aprovação em 5 itens: desenvolver um plano letivo para uma UC, preparar e lecionar aulas segundo diferentes metodologias, desempenhar tarefas de tutoria de estudantes; desenvolver capacidade para se autoavaliar e, nesse âmbito, identificar objetivos para a continuidade do desenvolvimento profissional. Todo o material necessário à avaliação destes itens consta de um portfólio individual, de cada docente, que habitualmente é preparado ao longo de 2 anos.

{O CASO DINAMARQUÊS}

Na Dinamarca, tem sido dada cada vez mais atenção à evolução do corpo docente. Todas as IES possuem centros pedagógicos e organizam programas de formação, com vários níveis. A frequência é obrigatória desde o momento da contratação. Adicionalmente, as instituições disponibilizam cursos introdutórios sobre novas tecnologias educacionais⁵.

2) *Develop your teaching skills*. Uppsala University. <https://bit.ly/3nTXA6S>

3) *University Teaching Qualification (BKO)*. Leiden University. <https://bit.ly/3nRdSov>

4) *Rianne Kouwenaar and Simone Endert (2018). Professionalisation of university lecturers (VSNU)*. <https://bit.ly/3w9vkB8>

5) *Henderikx, P., & Jansen, D. (2018). The Changing Pedagogical Landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning*. <https://tinyurl.com/CPLreport2018>

A visão estratégica do poder político para o sistema de ensino superior tem evoluído, de forma consensual, para o desenvolvimento de programas curriculares que conciliem ensino presencial com EaD ou on-line. A tecnologia é considerada cada vez mais importante e encarada como necessária para satisfazer as expectativas de aprendizagem dos estudantes.

Têm sido incentivados projetos locais, em diferentes IES, para o recurso a novas tecnologias. Os docentes são desafiados a melhorar as suas competências, quer pedagógicas, quer digitais, para dirigirem o desenvolvimento de novas abordagens. Os diferentes projetos funcionam de forma autónoma, sendo sujeitos a avaliação e, quando bem-sucedidos, replicados dentro da instituição e depois estendidos a outras.

{O CASO BRITÂNICO}

No Reino Unido, deve salientar-se o papel desempenhado pela Higher Education Academy (HEA), que tem por missão o desenvolvimento dos resultados de aprendizagem, vulgarmente designados de «learning outcomes». Para isso, esta Academia desenvolveu uma plataforma de boas práticas de ensino, a disseminar por todo o sistema de Ensino Superior.

Centrada em aumentar a qualidade pedagógica, a HEA desenvolveu o UK Professional Standards Framework (UKPSF)⁶, que consiste num guia de apoio ao ensino-aprendizagem, reconhecido a nível na-

cional por todas as IES e que reúne um conjunto de orientações para o bom desempenho no exercício da atividade docente. Atualmente, participaram em programas de desenvolvimento profissional promovidos pela HEA mais de 65 mil docentes, o que demonstra a importância do trabalho desenvolvido e o valor atribuído à dimensão pedagógica da atividade docente.

{O CASO FRANCÊS}

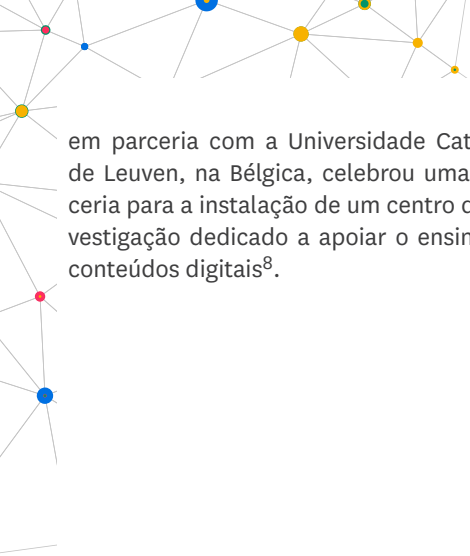
Em França, a mais recente reestruturação do sistema de ensino superior foi marcada por diversas fusões entre instituições. Para tal foram disponibilizados envelopes financeiros, de vários milhões de euros, que além de fomentarem o ganho de escala por parte das instituições, também incentivaram ao desenvolvimento de projetos de ensino colaborativo⁷.

Nesse âmbito, o objetivo foi uma abordagem híbrida à elaboração dos currículos, de forma a enriquecer a aprendizagem em contexto de sala de aula, com a mobilização de modelos híbridos e, nesse âmbito, abarcando a dimensão da internacionalização sem a dimensão da mobilidade física.

A Universidade de Lille, por exemplo, tem recebido financiamento para o desenvolvimento de novas pedagogias baseadas em tecnologias digitais. No seu plano estratégico tem inscrito o objetivo de se tornar uma instituição de referência, a nível global, no prazo de 10 anos. Recentemente,

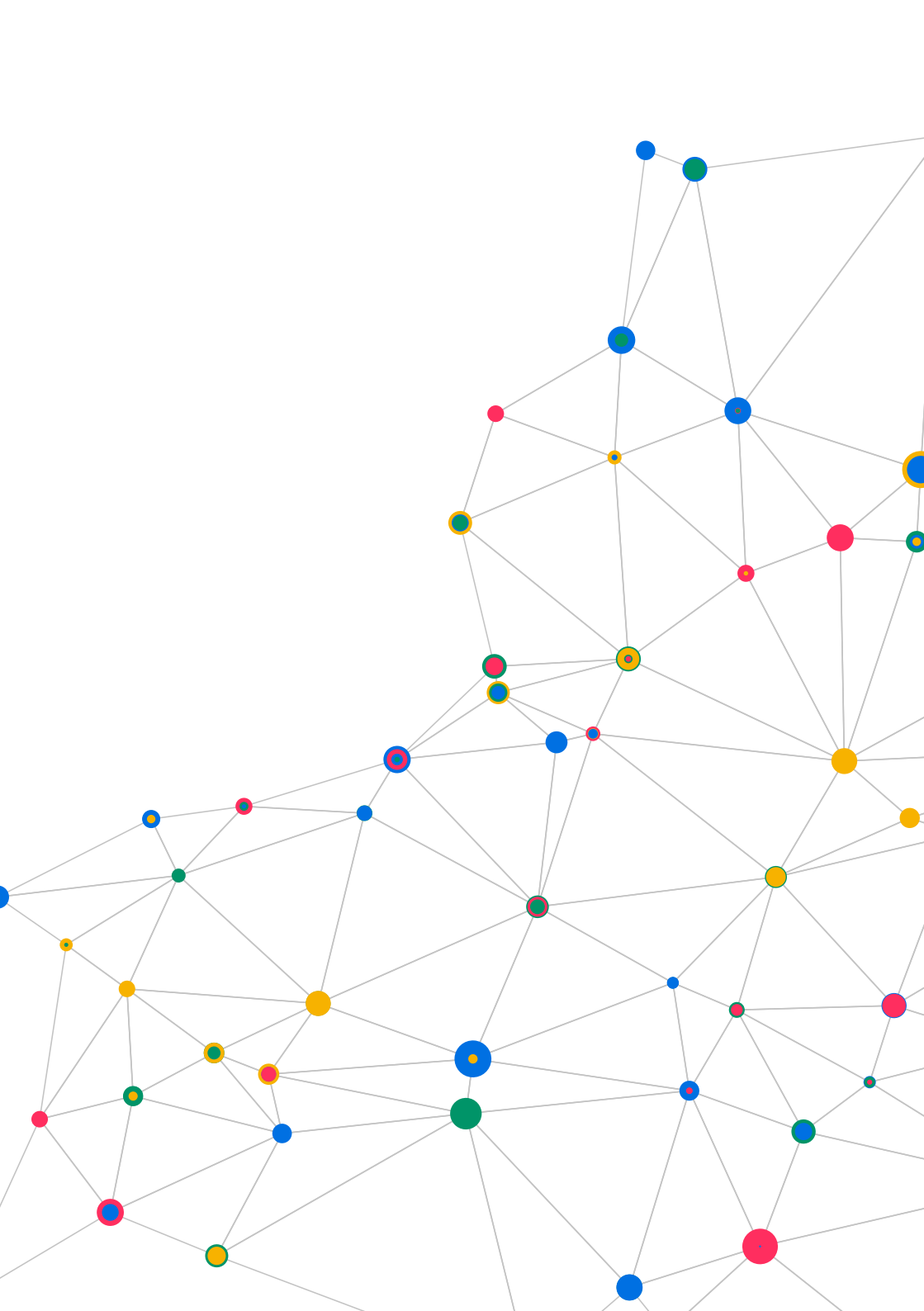
6) *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*, 2011. <https://bit.ly/2vDDJPE>.

7) *Henderikx, P., & Jansen, D. (2018). The Changing Pedagogical Landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning.* <https://tinyurl.com/CPLreport2018>



em parceria com a Universidade Católica de Leuven, na Bélgica, celebrou uma parceria para a instalação de um centro de investigação dedicado a apoiar o ensino de conteúdos digitais⁸.

8) *EUA Annual Conference 2015. European Universities in Research and Innovation – People, Policies and Partnerships. Acolhida pela University of Antwerp, Antuérpia, Bélgica.*





**BOAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**
NO ENSINO
SUPERIOR
PORTUGUÊS

A Constituição da República Portuguesa (CRP), no artigo 76.º, consagra que “as universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino”. Do ponto de vista legal, o RJIES, aprovado em 2007, replica os pressupostos estabelecidos pela CRP e enquadra, do ponto de vista legal, o exercício da autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar.

Deste modo, a autonomia pedagógica, pode caracterizar-se como a atribuição da competência para criação, suspensão e extinção de cursos; a elaboração dos planos de estudo e programa das disciplinas; a definição dos métodos de ensino; a escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas e o garantir da pluralidade de doutrinas e métodos que assegurem a liberdade de ensinar e aprender.

É sob este enquadramento legal que as IES podem desenvolver novos métodos ou metodologias de ensino e, assim, contribuir para a inovação pedagógica na instituição e no sistema de ensino superior nacional.

Porém, a implementação do Processo de Bolonha implicou o desenvolvimento de um sistema de confiança mútua, entre instituições congéneres no Espaço Europeu de Ensino Superior e, naturalmente, entre os Estados signatários, pois só dessa forma poderia ser possível o reconhecimento recíproco de graus e diplomas e a mobilidade académica nesse espaço. Foi sob esse contexto que se desenvolveram os sistemas e as agências de avaliação e acreditação que se encontram, atualmente, em funciona-

mento.

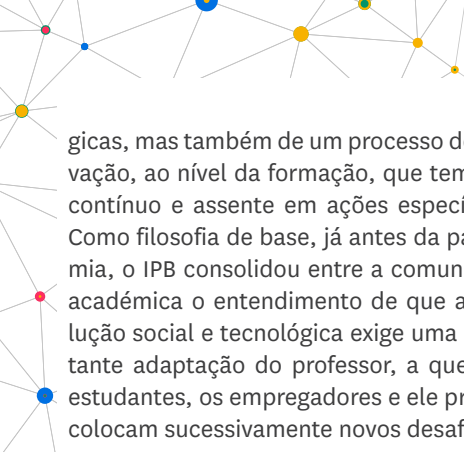
A nível europeu, enquanto referenciais para a avaliação da qualidade, os *European Standards and Guidelines* (ESG) são revisitos a cada cinco anos. Estes referenciais, que servem de base aos guiões de avaliação e acreditação seguidos pelas agências e pelas IES em cada Estado, assinalam que as IES devem disponibilizar e promover iniciativas e oportunidades para o desenvolvimento profissional do pessoal docente e incentivar a inovação dos métodos de ensino e a utilização de novas tecnologias.

Neste capítulo são apresentados um conjunto de boas práticas identificadas no sistema de ensino superior português, em instituições de diferentes subsistemas. Não sendo o objetivo hierarquizar ou valorar inadvertidamente práticas desenvolvidas no seio de cada IES, os exemplos encontram-se elencados por ordem alfabética.

Como nota, é também importante referir que a maioria das práticas identificadas já se encontravam em desenvolvimento na conjuntura pré-pandemia. Evidentemente, perante os fenómenos decorrentes da pandemia, este conjunto de práticas poderá contribuir para o processo de reflexão sobre a reconfiguração do funcionamento das IES no período que se segue e é nesse sentido que são invocadas nesta publicação.

{INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA}

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB) tem conseguido alcançar um crescimento significativo e reconhecido ao longo dos últimos anos, resultante de opções estraté-



gicas, mas também de um processo de inovação, ao nível da formação, que tem sido contínuo e assente em ações específicas. Como filosofia de base, já antes da pandemia, o IPB consolidou entre a comunidade académica o entendimento de que a evolução social e tecnológica exige uma constante adaptação do professor, a quem os estudantes, os empregadores e ele próprio colocam sucessivamente novos desafios.

Todos os ciclos de estudos ministrados no IPB, incluindo os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), incluem componentes práticas e um modelo designado por “10% Escolhes tu!”, que tem como objetivo flexibilizar e diversificar percursos educativos e, dessa forma, contribuir para uma aproximação do estudante ao mundo do trabalho. Esta iniciativa, que compreende 10% do total de unidades de crédito (ECTS) do percurso formativo, envolve desafios de diferentes níveis de complexidade, utilizando diversas metodologias de ensino e aprendizagem.

Adicionalmente, o IPB tem implementado o projeto Demola, que se baseia no desenvolvimento de projetos multidisciplinares baseados em desafios reais ou problemas identificados na comunidade (empresas e instituições), que exigem inovação e onde é necessária uma ampla variedade de competências.

{INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA}

O Instituto Politécnico de Coimbra (IPC) está envolvido num projeto internacional que pretende melhorar a prática de ensino na Educação Superior, através da partilha de experiências de ensino-aprendizagem e

com vista à identificação de boas práticas pedagógicas. Este projeto, designado por ENTEP, é liderado pela Universidade Técnica de Dresden (Technische Universität Dresden), na Alemanha, e envolve instituições de ensino superior do Reino Unido, Itália, Rússia e China.

A rede de parceiros formada, com experiência na formação de professores de ensino superior, constitui assim um consórcio que tem como intuito permitir às IES beneficiarem reciprocamente das suas diferentes experiências, perfis e conhecimentos específicos. As instituições promotoras do projeto têm vindo a melhorar a eficácia da formação docente, tendo em vista a resposta às mudanças educacionais contemporâneas e a crescente resiliência, necessária perante condições socioeconómicas diversas.

A participação do IPC neste projeto tem permitido o desenvolvimento de um conjunto de diretrizes profissionais para a formação docente e a introdução ferramentas de aprendizagem e ensino, metodologias e abordagens pedagógicas inovadoras.

{INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO}

O Instituto Politécnico do Porto tem em funcionamento, desde 2014, uma Unidade de e-Learning e Inovação Pedagógica (EIPP), que visa contribuir para o desenvolvimento e implementação de novas formas de ensino e aprendizagem, bem como para a formação docente na comunidade académica.

Esta iniciativa resulta de uma atitude inovadora, dinâmica e direcionada às neces-

sidades de formação ao longo da vida, e de um processo de aprendizagem em sintonia permanente com os avanços da ciência e da tecnologia da comunicação. No P. Porto os MOOC já são uma realidade, suportados por uma plataforma educacional para apoio e/b/m-learning, através de um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde estudantes e docentes interagem entre si, de forma ativa.

Os esforços, tendo em vista a inovação pedagógica na instituição, resultaram no desenvolvimento de formações que, em linha com os objetivos da transição digital, promovem a aquisição de competências digitais em diferentes áreas do conhecimento. Com a pandemia, o P. Porto pretende massificar o acesso a este tipo de plataformas e formações entre a comunidade académica.

{INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL}

No Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) existe uma longa tradição de reflexão sobre a inovação pedagógica, traduzida no apoio a projetos específicos e à formação contínua de docentes e outros agentes de educação e formação, também através da metodologia DEMOLA, tal como acontece no IPB. Através deste tipo de projetos, estudantes, investigadores e empresas/instituições participam em modelos colaborativos de formação e aprendizagem, dando resposta a desafios reais ou problemas da comunidade.

Atualmente, o IPS detém também uma parceria com o SANTANDER-INOVPED, focada no apoio a projetos de Inovação Pedagógica, a desenvolver no âmbito de todos os ciclos de estudos ministrados na institui-

ção, desde os cursos de CTeS, aos mestrados, em todas as áreas científicas.

No IPS, a maioria dos projetos de inovação pedagógicas são desenvolvidos envolvendo as diferentes partes interessadas entre a comunidade académica e, também, atores externos. Com efeito, existem vários projetos, cujas equipas são compostas por perfis multidisciplinares, com o apoio de dois facilitadores (um docente do IPS e um gestor da empresa ou organização parceira).

{UNIVERSIDADE CATÓLICA}

A Universidade Católica Portuguesa é uma instituição com elevada reputação e, por consequência, elevadas taxas de empregabilidade. Para o efeito, o investimento na inovação pedagógica sempre foi uma prioridade no seio da instituição.

Entre os vários projetos desenvolvidos na Universidade Católica destaca-se o Projecto Quality Teaching - Iniciativas de Inovação Pedagógica, integrado numa iniciativa promovida pelo Institute for Management of Higher Education da OCDE. Nesse âmbito foi feito um amplo levantamento interno das práticas pedagógicas por parte dos docentes e, conseqüentemente, após um processo de análise e reflexão, foi apresentado um conjunto de boas práticas identificadas na instituição e proposta uma avaliação externa.

O conjunto de iniciativas pedagógicas de carácter inovador e já com resultados consolidados, depois de avaliados, mereceram o reconhecimento por parte da OCDE e constituem modelos de referência, a replicar no seio da instituição.



{UNIVERSIDADE DE COIMBRA}

Na Universidade de Coimbra, para além dos mecanismos formais de avaliação do desempenho docente, existe investigação de referência realizada na área da inovação pedagógica. Em 2015 foi criado o Laboratório de Tecnologia Educativa (LabTE), sediado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Desde então, este laboratório tem-se dedicado ao estudo dos efeitos dos recursos educativos digitais na motivação, atenção e aprendizagem, quer em contexto de ensino presencial, quer à distância ou on-line.

Como resultado dos estudos e projetos de investigação desenvolvidos, têm sido testados recursos educativos digitais em contexto de sala de aula, ou através de plataformas de ensino à distância, e têm sido encetados esforços na disseminação da utilização desses recursos e de aplicações (apps) entre a comunidade educativa da instituição.

{UNIVERSIDADE DE LISBOA (INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO)}

O Instituto Superior Técnico, atualmente parte da Universidade de Lisboa, é uma escola de engenharia bastante prestigiada a nível europeu e com uma longa tradição na monitorização sistemática da qualidade pedagógica. Em Portugal foi pioneira na realização de auditorias pedagógicas, com o objetivo de incrementar a qualidade do desempenho docente.

A abordagem à qualidade e inovação pedagógica é holística e conta com várias iniciativas concertadas. Com o propósito de valorizar a componente do ensino e incentivar

a partilha e implementação de novas abordagens e metodologias, e boas práticas pedagógicas existe um programa interno de desenvolvimento de carreira e de formação para docentes, que inclui módulos de formação pedagógica e apoio à divulgação de boas práticas pedagógicas. São realizadas entrevistas a docentes classificados como “excelentes” e existe um programa de observação por pares designado “Observar e Aprender”. Os novos professores auxiliares participam obrigatoriamente num programa denominado “Shaping the Future”, que consiste em formação pedagógica fundamental para todos os novos professores.

Complementarmente ao trabalho realizado no âmbito de outras iniciativas, o Instituto Superior Técnico também tem constituído um Observatório de Boas Práticas, que tem como missão assegurar a identificação, consolidação e divulgação de boas práticas, promovendo encontros anuais na instituição para a sua discussão e disseminação. No âmbito do trabalho realizado por este observatório, são lançados projetos, dotados de financiamento, para realizar investigação que conduza à inovação pedagógica.

{UNIVERSIDADE DO MINHO}

Na Universidade do Minho, o sistema de avaliação do desempenho dos docentes encontra-se focado na valorização do seu desempenho e na melhoria contínua da qualidade pedagógica. Não existe um plano de formação pedagógica obrigatório para todos os docentes, mas os resultados da avaliação do desempenho dos docentes, quando observados determinados critérios, desencadeiam um plano de ação,

que é delineado de forma personalizada.

Em função dessa avaliação, como resultado dos questionários pedagógicos aplicados, ou na sequência de processos de auditoria interna, a atividade docente pode ser sujeita a um sistema de assessoria pedagógica, que consiste numa espécie de mentoria ou tutoria por pares. Um ponto relevante sobre este instrumento reside na possibilidade de ser o próprio docente, resultado da sua autoavaliação, a sinalizar-se para ser assessorado.

No que respeita à formação dos docentes e ao estímulo à inovação pedagógica, a Universidade do Minho criou recentemente o Centro IDEA UMinho, que visa promover a inovação e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nos seus múltiplos contextos. Este centro articula-se com as diferentes unidades orgânicas da instituição e disponibiliza uma oferta formativa regular, promove e dinamiza projetos, dissemina boas-práticas identificadas nos vários contextos de ensino e aprendizagem, incentiva a inovação nos métodos de ensino e o uso de TIC. Um dos recursos disponibilizado aos docentes baseia-se na formação à distância, que permite aos docentes adquirirem competências para desenhar e implementar cursos on-line.

{Universidade do Porto}

A Universidade do Porto tem uma longa tradição na monitorização sistemática dos ciclos de estudos e respetivos processos de ensino e aprendizagem, tendo sido pioneira no desenvolvimento de um sistema de informação, comum a toda a instituição, com um workflow estabelecido e orientado para a melhoria contínua.

Na instituição existe um Conselho Coordenador do Modelo Educativo, que tem como missão auscultar as diferentes sensibilidades e realidades pedagógicas, por unidade orgânica e, subsequentemente, promover a partilha de boas práticas e a harmonização do modelo educativo.

De entre os vários exemplos de iniciativas desenvolvidas em unidades orgânicas, destacam-se o Laboratório de Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Engenharia, que disponibiliza formação pedagógica, apoia na utilização de TIC e disponibiliza cursos de formação transversal na área das engenharias. Nesta unidade orgânica também se destaca o projeto De Par Em Par, entretanto já alargado a outras unidades. Este projeto promove a observação cruzada de aulas entre docentes de diferentes faculdades.

Para além dos vários mecanismos formais, a Universidade do Porto dispõe, também, de um Gabinete de Inovação Pedagógica que promove de forma permanente a atualização das metodologias de ensino e de avaliação. Este gabinete desempenha um papel relevante na formação pedagógica dos docentes em início de carreira, mas também atua na formação contínua e promove o reconhecimento da excelência pedagógica na instituição.



**O ENSINO A
DISTÂNCIA
EM PORTUGAL**



Daniel Sá, *Diretor executivo do Instituto Português de Administração de Marketing (IPAM), investigador e especialista na área do marketing desportivo*

Impressionante como desde os tempos mais antigos não assistimos a nenhuma revolução significativa na forma de ensinar e aprender. Ao longo dos vários séculos a economia, indústria, agricultura, sociedade, política, saúde, cultura, tecnologia e tantas outras áreas sofreram diferentes revoluções que alteraram, com muito significado, os destinos do mundo e das pessoas. Apesar de todas as inovações, e de algumas experiências arrojadas, o ensino continua a basear-se num modelo altamente conservador onde, tipicamente, alguém transmite os seus conhecimentos a um grupo de aprendizes num formato tipificado para se avaliar no final a eficácia dessa aprendizagem.

Ora o mundo mudou. Muito. Demasiado nos últimos anos. Rápido. Muito rápido. As fronteiras, os países, as guerras, a medicina, o trabalho, as empresas, as famílias, as amizades, os relacionamentos, as políticas, a mobilidade, a habitação, a segurança ou a tecnologia. Claramente que vivemos hoje de uma forma diferente dos nossos pais. Que também eles já viveram de uma forma muito diferente dos nossos avós. Turmas, testes, aulas, horários, notas são conceitos que acredito terão novos significados nos próximos 15 anos.

Diversos especialistas e instituições de diferentes áreas apontam várias tendências no futuro do ensino. A tecnologia é destacada como o principal motor para a mudança nos próximos 10, 20 ou 50 anos.

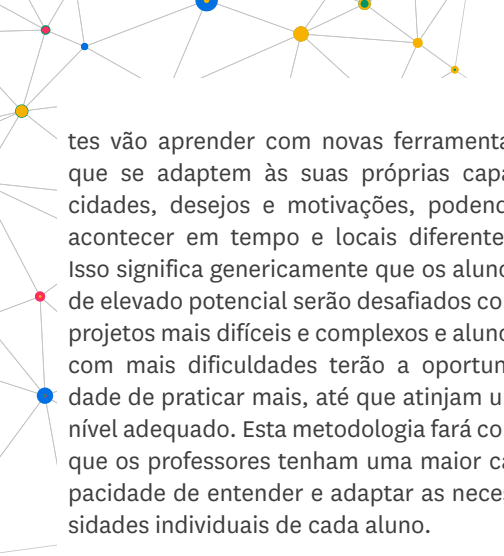
Acho que vamos ver muito mais do que isso.

Personalized learning, Project-based learning, Blended learning, Disruptive School, Growth Mindset, Digital Literacy, Teaching Empathy, Emotional Learning, Brain Based Learning, Adaptive Learning Algorithms, Alternatives to Letter Grades, Gamification ou Mobile learning são algumas das tendências identificadas para alterar o ensino nos próximos anos.

A única coisa que podemos ter a certeza sobre o futuro, dada a velocidade com que a tecnologia evolui, é que muito em breve o mundo será muito diferente do que é hoje. Enquanto todas essas mudanças ocorrem, os sistemas de educação ainda continuam muito parecido ao que eram no passado: massificados, segmentados e com sistemas de avaliação que privilegiam a capacidade de memorizar dos estudantes. Dentro das várias tendências apontadas para o futuro da educação estou certo que algumas se vão concretizar nos próximos 15 anos.

Os espaços. As salas de aula vão assumir novas funções: ao invés de serem destinadas apenas para o ensino teórico terão cada vez mais como objetivo a experiência prática. A aprendizagem teórica será gradualmente transferida para plataformas digitais e a formação prática em sala de aula assumirá maior importância com o apoio de professores, mentores e tutores.

Aprendizagem personalizada. Os estudan-



tes vão aprender com novas ferramentas que se adaptem às suas próprias capacidades, desejos e motivações, podendo acontecer em tempo e locais diferentes. Isso significa genericamente que os alunos de elevado potencial serão desafiados com projetos mais difíceis e complexos e alunos com mais dificuldades terão a oportunidade de praticar mais, até que atinjam um nível adequado. Esta metodologia fará com que os professores tenham uma maior capacidade de entender e adaptar as necessidades individuais de cada aluno.

Livre escolha. A maioria dos estudantes terá a liberdade de modificar o seu processo de aprendizagem, escolhendo as áreas que desejam aprender com base nas suas próprias preferências e poderão selecionar diferentes dispositivos, programas, professores, escolas e técnicas que julgarem necessários para personalizar o seu processo de aprendizagem.

Aplicabilidade prática. O conhecimento não ficará apenas na dimensão teórica, já que o estudante será desafiado a colocá-lo em prática através de projetos e experiências diversificadas para que adquiram o domínio da técnica e também pratiquem organização, trabalho em equipa ou liderança.

Avaliação. A forma como o sistema tradicional de perguntas e respostas funciona, não é eficaz, pois muitos alunos apenas memorizam conteúdos para os esquecer no dia seguinte após a avaliação. Este sistema não avalia adequadamente o que realmente o aluno é capaz de fazer com aquele conteúdo na prática, por isso, a tendência é que as avaliações passem a assentar na realização de projetos reais, com

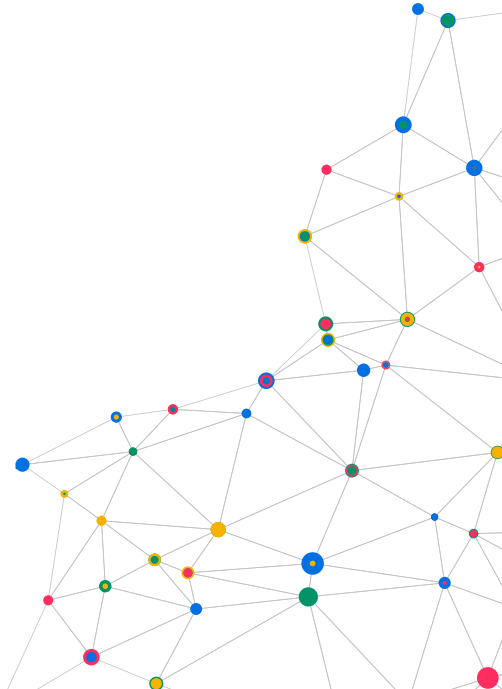
os alunos colocando os seus conhecimentos em situações desafiadoras.

O IPAM promove um modelo de ensino centrado no estudante de hoje - futuro profissional do mundo, promovendo o desenvolvimento de competências que potenciam a sua empregabilidade em qualquer parte do mundo. Nos seus quase 37 anos de história, soubemos liderar o ensino superior de marketing em Portugal e vivemos momentos marcantes como a organização do 1º Congresso Português dos Profissionais de Marketing em 91, o lançamento da Revista Portuguesa de Marketing, a primeira revista de carácter académico, vocacionada para abordagem científica do marketing em 95, editamos o Dicionário de Marketing, primeiro em Portugal em 98, lançamos a primeira turma de Licenciatura em Gestão de Marketing à Distância em 2011, lançamos a primeira licenciatura em marketing em Portugal 100% em inglês em 2016 bem como o primeiro mestrado em marketing 100% em inglês em 2019.

Já há bastante tempo que no IPAM iniciamos a nossa aventura no ensino à distância. As nossas aulas são conduzidas em modo flipped classroom, em que se transfere parte do processo de aprendizagem para fora da sala de aula: os conhecimentos teóricos são sistematizados em regime assíncrono, sendo que a sua aplicação e transferência são realizados através de orientação tutorial e aulas teórico-práticas, em regime síncrono e assíncrono. As sessões T assíncronas são compostas por aulas magistrais, em que o conteúdo é de natureza audiovisual. As sessões TP visam a aplicação do conhecimento a situações concretas. Quando de natureza assíncrona são compostas por objetos digitais inte-

rativos, como por exemplo estruturas de gamificação e fóruns digitais de debate, e quando de natureza síncrona são construídas com base em metodologias ativas tendo por base, por exemplo, casos, problemas, simulações... As sessões OT visam a orientação do estudo e dos trabalhos a desenvolver, bem como o esclarecimento de dúvidas sobre as atividades de avaliação sumativa.

Acredito que nos próximos 3 anos teremos toda a formação do IPAM disponível em formato presencial e à distância. Estamos ansiosos que o futuro chegue rápido.





UNIVERSIDADE ABERTA

CONTEXTOS DE
INTERVENÇÃO
ATUAL EM
EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA
DIGITAL



Darlinda Moreira, *Pró-Reitora para a Inovação e Gestão Pedagógica da Universidade Aberta (UAb) e investigadora nas áreas do Ensino Superior, Educação em contextos digitais, globais e interculturais, Educação de adultos, Etnografia e ciberetnografia da educação*

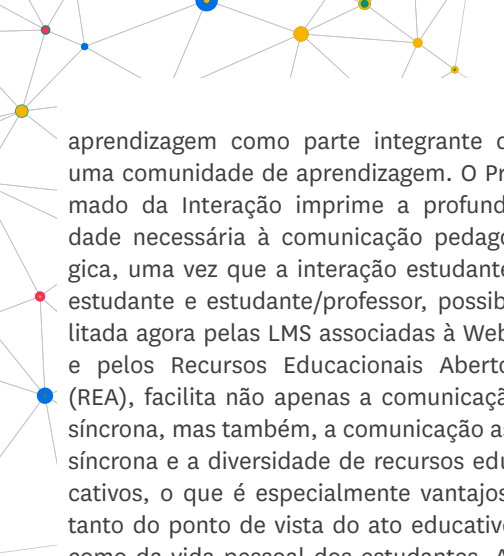
Em resultado da pandemia que, desde o início do ano de 2020, se tem vindo a espalhar pelo mundo, a importância da EaD nos processos e práticas educativas aumentou substancialmente. A centralidade atual da EaD não teria sido possível sem a sua própria história que foi supervisionada e impulsionada por uma comunidade de académicos conectados em rede mundial, comprometidos com o conhecimento, com a inovação, e que souberam expandir uma cultura educativa de proximidade com a tecnologia e de convivência gradual com o digital. O percurso da EaD, ao acompanhar o desenvolvimento socio-tecnológico, soube transfigurá-lo em inovação educativa, organizativa e epistemológica, fornecendo um espaço a partir do qual algo de novo foi sendo embutido ao nível das práticas pedagógicas e que constitui, atualmente, um património transacional único para apoio à transição digital.

Em Portugal, este percurso foi desde sempre realizado pela Universidade Aberta, universidade pública de Ensino a distância, fundada em 1988, que, no âmbito do processo de Bolonha, reorientou amplamente a sua estratégia em direção à educação online, estruturando toda a oferta pedagógica através da sua completa virtualização, bem como, com o decorrer do tempo, a virtualização de todos os serviços educativos inerentes, edificando um amplo campus virtual. Este campus virtual, acompanhado pelo desenvolvimento da rede dos Centros Locais de Aprendizagem (CLAs),

atualmente constituída por 19 centros, aportam, apoiam e incentivam a interação dos estudantes com a Universidade tanto ao nível pedagógico como administrativo e promovem a educação e cultura das comunidades locais através da organização de atividades e eventos culturais e científicos, concretizados pelo corpo docente e colaboradores da UAb, que contribui para a consecução dos objetivos relacionados com a extensão e transferência de conhecimento.

Alinhado com os princípios orientadores do processo de Bolonha, em 2007, é concebido o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (MPV-UAb) (Pereira et al, 2007). É no MPV_UAb que se vão ancorar a organização educativa das atividades de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das práticas pedagógicas virtuais e a avaliação, tanto dos cursos formais do 1º, 2º e 3º ciclos, como dos cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Dada a sua relevância na demarcação clara da identidade da UAb e do Ensino a Distância, de uma forma muito breve, importa dizer que o MPV-UAb é elaborado em torno dos seguintes eixos: A aprendizagem centrada no estudante; o primado da flexibilidade; o primado da interação; e o Princípio da inclusão digital. Com a aprendizagem centrada nos estudantes, estes são assumidos como indivíduos ativos, ao nível da gestão, monitorização e estabelecimento de metas, conduzindo o seu processo de



aprendizagem como parte integrante de uma comunidade de aprendizagem. O Primado da Interação imprime a profundidade necessária à comunicação pedagógica, uma vez que a interação estudante/estudante e estudante/professor, possibilitada agora pelas LMS associadas à Web2 e pelos Recursos Educacionais Abertos (REA), facilita não apenas a comunicação síncrona, mas também, a comunicação assíncrona e a diversidade de recursos educativos, o que é especialmente vantajoso tanto do ponto de vista do ato educativo, como da vida pessoal dos estudantes. Ao princípio da flexibilidade está subjacente a ideia da ausência de constrangimentos espaço-temporais, o que vai permitir que o estudante possa frequentar o Ensino Superior em qualquer lugar e em qualquer momento, auxiliando, perentoriamente, a construção dos percursos estudantis individualizados. Com o princípio da inclusão digital pretende-se desenvolver um conjunto de competências digitais. A UAb, através dos compromissos assumidos com os estudantes para a educação e formação, oferece um módulo introdutório para a aquisição de competências digitais, entre outras.

Começamos por destacar o contributo da EaDD e, em particular, o papel da Universidade Aberta, para a democratização do conhecimento e para a construção de uma cultura de conectividade digital global, tanto em Portugal, como nos Países de Língua Oficial Portuguesa (PLOPs) e, ainda, na diáspora. Com efeito, o EaDD produz contextos educativos numa escala transnacional, no sentido em que a oferta pedagógica criada no âmbito de uma instituição de ensino superior local pode ser frequentada

por estudantes à escala global, contribuindo, neste caso particular, para o fortalecimento e união de todos os falantes da língua portuguesa. Evidencia-se, assim, o alinhamento com os argumentos de Canole (2007) que afirma que a educação a distância digital é “um dos catalisadores chave para a mudança no sistema atual de educação superior” (p.286), sendo uma destas mudanças o acesso global que facilita a entrada no ensino superior a uma grande variedade de indivíduos, especialmente aos adultos já na vida profissional, mas também aos que são provenientes de grupos tradicionalmente fora do sistema, por exemplo: os estudantes cujas famílias não frequentaram o Ensino Superior, ou de famílias de baixo rendimento, ou de grupos étnicos minoritários, ou das zonas isoladas ou rurais, ou com necessidades educativas especiais.

Ou seja, a Universidade Aberta tem vindo a contribuir profundamente para a mudança social ao empoderar muitos indivíduos que, pela frequência do Ensino Superior e, conseqüentemente, pela formação, qualificação e desenvolvimento de novas competências, alcançam novas possibilidades de inclusão e intervenção no mundo global, quer ao nível profissional quer ao nível da participação social.

Por outro lado, acompanhando o imperativo social para a heterogeneidade e inovação no Ensino Superior, para que o sucesso seja possível para todos, e se alcancem as metas de 50% de licenciados na faixa etária dos 30-34 anos e de 60% na faixa etária dos 20 anos (MCTES, 2020), a Universidade Aberta tem vindo a apostar ainda mais na flexibilidade inerente à EaDD, explorando, por um lado, as novas funcio-

nalidades dos LMS, como por exemplo, as possibilidades de gamificação, o recurso às redes sociais, a realidade aumentada, as simulações e as narrativas digitais e, por outro lado, fomentando a diversificação das abordagens pedagógicas, através de metodologias ativas e colaborativas como, por exemplo: a Aprendizagem com Base em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Casos e a Aprendizagem Baseada em Projetos, assuntos especialmente focados na última revisão do MPV_UAb (Mendes, et al 2018). Já na sequência dos efeitos da pandemia enveredou-se pela avaliação digital, existindo neste momento um conjunto de projetos de natureza diversa (pedagógicos, tecnológicos, formativos) que pretendem avaliar os diversos vetores que acompanham a implementação desta profunda renovação das práticas, tanto para o corpo docente como para os estudantes. As mudanças são acompanhadas por um plano de formação interna que visa reajustar as práticas e os modelos pedagógicos que melhor respondem aos desafios atuais e às mudanças motivadas pela pandemia.

Procurando ir ao encontro do apelo e orientação do H2030 e do MCTES (2021), no sentido de criar oportunidades de qualificação e requalificação para todos, e tendo em conta os novos cenários laborais que tendem a ser cada vez mais híbridos, automatizados, móveis e multiculturais, a educação de adultos é encarada, na Universidade Aberta, enquanto processo de aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, para além da formação geral universitária com os cursos do 1º ciclo e de uma formação mais especializada, com os cursos de 2º e 3º ciclos, a UAb tem ampliado a sua capacidade de ir ao encontro das

necessidades de educação e formação de adultos, através da Unidade de Educação ao Longo da Vida (UALV), fortalecendo uma oferta formativa, que se enquadra no que atualmente se tem vindo a denominar microcredenciais (DGES, 2020), que é constituída por cursos de curta duração ou modular, dirigidos para a aquisição de competências profissionais ou culturais específicas, que mais facilmente se podem adaptar às necessidades de qualificação e requalificação dos adultos.

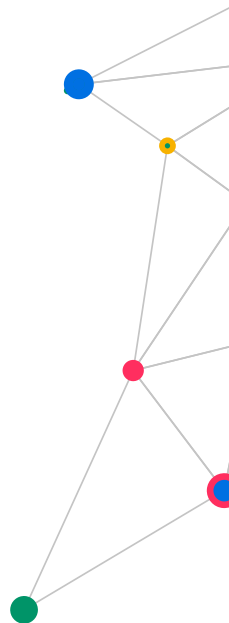
Outro eixo importante é o que diz respeito à Formação docente para a transição digital. Através da implementação de políticas e de práticas que incentivam e apoiam a EaDD, são oferecidos cursos e workshops para docentes de todos os graus de ensino que desejem iniciar ou ampliar os seus conhecimentos nesta área. Estes cursos têm vindo a auxiliar os professores, tanto do ensino básico e secundário como do superior, a potenciar as suas escolhas pedagógicas e didáticas sobre esta modalidade de ensino, para a utilizarem plenamente ou para complementar o ensino presencial. A promoção e o patrocínio de conferências e encontros científicos que visam o reconhecimento e a partilha de experiências educacionais online, o desenvolvimento de redes de inovação que, simultaneamente, incentivam a excelência em EaDD, o lançamento de bolsas de e-learning e os serviços de apoio a estudantes em todo o mundo, têm igualmente merecido toda a atenção da UAb.

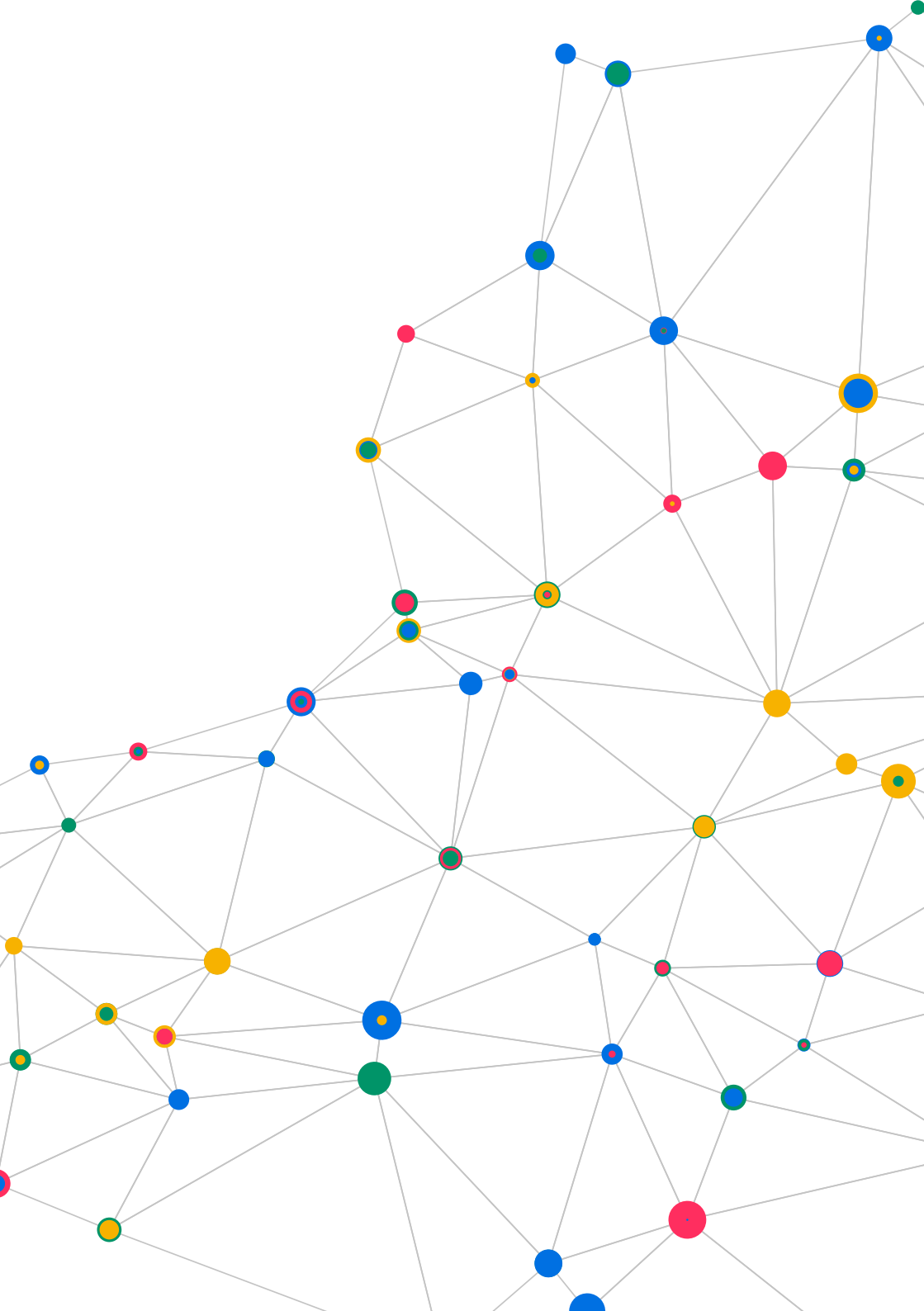
Por último, a Mobilidade Virtual na UAb constitui outro vetor de inovação das práticas organizativas e pedagógicas. Ampliando a noção de mobilidade como ideia estruturante e fundadora do Ensino Supe-



rior, a mobilidade virtual vem acrescentar novas possibilidades ao intercâmbio de estudantes, docentes e de trabalhadores não docentes permitindo uma maior flexibilidade na capacidade de ultrapassar fronteiras territoriais e na transformação de experiências pessoais, sociais e cognitivas que, de outro modo, seriam impossíveis de realizar. A mobilidade virtual tem vindo a afirmar-se no espaço europeu como uma forma de internacionalização, cujo valor estratégico é reconhecido como motor de desenvolvimento, de conhecimento e de aprendizagem cultural, sendo uma das recomendações para a educação superior (Moor & Henderikx, 2013).

Estes são alguns dos eixos de intervenção atual na UAb e que constituem propostas de trabalho a fortalecer, ainda mais, no futuro.







QUAL O
PAPEL DO
ENSINO
SUPERIOR NO
SÉCULO XXI?



Alberto Amaral, Professor Emérito da Universidade do Porto, onde foi Reitor entre 1985 e 1998. Presidiu o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) entre 2008 e 2020

1.A UNIVERSIDADE MODERNA

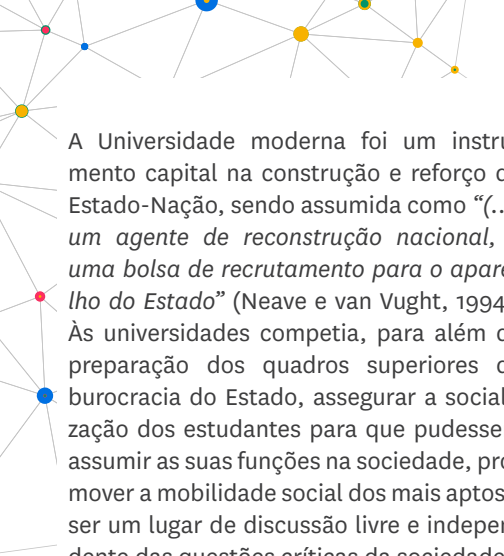
Segundo Neave e van Vught (1994) *“a história da universidade e a emergência de diversos modelos de autonomia é parte da luta secular e duradoira da universidade para pertencer a uma República da Erudição, de ser parte do universo do saber, em oposição à insistência dos governantes de que se está ao serviço do saber também deve servir o príncipe ou, pelo menos, que não conteste demasiado as suas ordens”*.

O início da Universidade moderna teve lugar com as reformas de Humboldt na Alemanha e de Napoleão em França. No entanto, o modelo que perdurou na mente dos académicos foi, certamente, o da Universidade de Berlim, criada por Humboldt, modelo depois exportado para os Estados Unidos e adotado na maioria dos países. A Universidade de Berlim era uma universidade onde a investigação tinha a primazia, *“i.e. uma educação ‘infestada’ e controlada pela investigação”* (Nybom, 2002). Curiosamente na Magna Carta Universitatum, assinada em 1988 em Bolonha por reitores de universidades de todo o mundo, pode ler-se:

Nas Universidades, a atividade didática é indissociável da atividade de investigação, a fim de que o próprio ensino possa acompanhar a evolução das necessidades e exigências da sociedade e dos conhecimentos científicos.

A ideia humboldtiana de Universidade coloca no seu centro a importância do conhecimento e da sua institucionalização, libertos da tutela da Igreja, do Estado e das solicitações sociais e económicas. Assumia-se que era da competência e do interesse do Estado assegurar a *Lernfreiheit* e a *Lehrfreiheit* da Universidade, na medida em que o conhecimento institucionalizado garantia a força unificadora de que o próprio Estado necessitava para se legitimar a si próprio, quer como a suprema instituição nacional quer como, para usar uma expressão de Humboldt, “Estado da Cultura”. O modelo humboldtiano de autonomia académica, ou mais precisamente de liberdade académica, centrava-se nos académicos enquanto indivíduos e não na academia enquanto instituição, e o Estado atuava enquanto “tampão” para impedir que fações nacionais e interesses particulares pusessem em causa a procura do conhecimento como um fim em si mesmo. Na verdade, Humboldt criou uma “excepcional e exclusiva torre de marfim de ensino superior e procura da verdade” (Nybom, 2002).

Frank Newman (2000) considera este papel protetor do Estado justificado para que a universidade permaneça como um fórum de debate livre e aberto das ideias, onde os académicos fazem investigação sobre temas críticos para a própria sociedade. Este papel protetor em relação ao exterior justifica-se porque se pensava que era do exterior que vinha o perigo para a liberdade académica.



A Universidade moderna foi um instrumento capital na construção e reforço do Estado-Nação, sendo assumida como “(...) *um agente de reconstrução nacional, e uma bolsa de recrutamento para o aparelho do Estado*” (Neave e van Vught, 1994). Às universidades competia, para além da preparação dos quadros superiores da burocracia do Estado, assegurar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais aptos e ser um lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade.

Apesar do reconhecimento da contribuição das universidades na formação dos quadros superiores da Nação, estas não eram vistas como simples fábricas de pessoal especializado de nível superior. O Cardeal Newman (1996), conhecido teorizador do conceito de Universidade, opunha-se ferozmente à ideia de utilidade como um dos objetivos do ensino superior, argumentando que “(...) *os senhores dirão que a Filosofia da Utilidade tem pelo menos feito o seu trabalho ... e eu concordo - apontou baixo e conseguiu os seus objetivos*”. Em contraposição, propunha “(...) *uma atmosfera pura e límpida de pensamento ... que levaria à verdadeira e adequada finalidade do treino intelectual ... pensamento ou razão treinados no conhecimento*”.

A Universidade tinha um papel na formação da cidadania, na transmissão de valores e na defesa e promoção da cultura nacional, conceito que era mesmo anterior ao advento da universidade moderna. Por exemplo, no alvará real (*Royal Charter*) que, em 1650, estabeleceu nos EUA o Harvard College (hoje a prestigiada Universidade de Harvard) determinava-se que os alunos

deveriam ser encorajados a respeitar as ideias e a sua livre expressão, a rever-se na descoberta do conhecimento e no pensamento crítico, a procurar a excelência num espírito de cooperação e a assumir responsabilidade pelas ações pessoais (Newman, 2000).

As universidades eram consideradas uma forma única de organização, devido à multiplicidade das suas missões e à ausência de uma única forma de autoridade absoluta, verdadeiras burocracias profissionais onde o poder real reside ao nível da sala de aula e do laboratório de investigação. Como diz Allen (1988), “*as universidades são verdadeiramente uma anarquia organizada, sem que isso as torne ilegítimas, imorais ou ineficazes*”. Também Musselin (2007) referia que as universidades tinham particularidades organizacionais e diversidade devido ao modelo adotado (Hunboldtiano, Napoleónico, Anglo-Saxónico, etc.) e à influência nacional.

Também os académicos eram vistos como os únicos capazes de bem gerir uma instituição universitária. Moodie and Eustace (1974) argumentavam que os académicos eram as únicas pessoas qualificadas para gerir organizações complexas como as universidades e Burton Clark (1983) considerava que as universidades, operando uma atividade fortemente baseada nas especialidades das diversas áreas científicas, só podiam ser geridas de forma eficiente por peritos profissionais dessas áreas.

Podemos dizer que o modelo tradicional de Universidade sobreviveu, sem grandes ataques, até ao termo dos anos 60 do século XX, ou melhor, durante o período de sobrevivência do Estado providência. Du-

rante o período a que Peter Scott (1995) chama de “Estado Providência secundário” e que corresponde a uma mobilização das instituições políticas, sociais e educativas para a promoção da democracia e para o encorajamento da mobilidade social (e que decorreu, essencialmente, nos anos 50 a 70) o papel fundamental das universidades consistia em satisfazer as expectativas sociais crescentes (mesmo se recorrendo à massificação), só secundariamente sendo responsáveis por atender às demandas de mão-de-obra especializada.

2.A EMERGÊNCIA DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

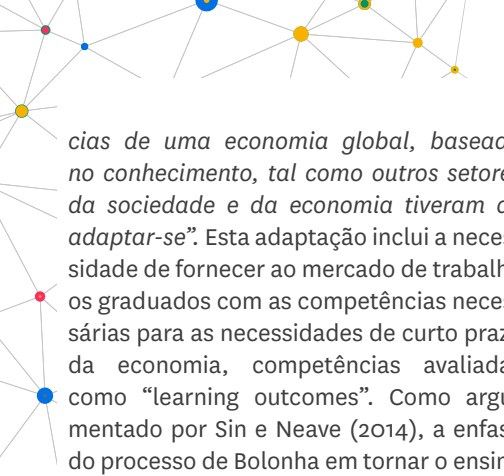
Com a emergência da sociedade do conhecimento tudo isto mudou. O conhecimento e a inovação tornaram-se, progressivamente, um fator de produção dominante em relação aos fatores tradicionais de terra, trabalho e capital. O conhecimento tornou-se a força impulsionadora da nova economia, ao passo que os serviços e os produtos de conhecimento intensivo tem vindo a substituir os produtos materiais e de mão-de-obra intensiva. Nestas condições, muito do trabalho atual exige conhecimentos teóricos, o que torna uma força de trabalho altamente educada num recurso fundamental da sociedade pós-industrial. Não admira, portanto, que os governos e organizações internacionais pretendessem assumir maior controlo sobre a produção de novo conhecimento e inovação, o que teve consequências para as Universidades, vistas como um dos seus principais geradores (Amaral, 2018).

Nas últimas décadas, em consequência da globalização das economias e da transformação do conhecimento num fator essen-

cial de competitividade económica, associadas à emergência do neoliberalismo, com o desvalorizar do social em favor do económico, houve uma alteração do equilíbrio das funções sócio-económicas da Universidade. O que se verificou foi uma mudança do equilíbrio das funções sociais e económicas da Universidade a favor desta última, o que teve uma influência enorme sobre os modelos de governo das universidades.

O Estado quer agora forçar as Universidades a ser “relevantes”, a aumentar a sua sensibilidade ao mundo exterior, a estabelecer ligações com o sector empresarial, no sentido em que isso significa um reforço da função económica da Universidade. Hoje, o Estado, em vez de proteger a liberdade académica das intervenções e influências externas, toma medidas, se necessário pela via legal, para garantir a interferência do exterior, para funcionalizar a Universidade.

Na Europa, a Comissão Europeia agarrou pressurosamente a oportunidade oferecida pelo processo de Bolonha e pela declaração de Lisboa para assumir um novo papel em relação ao ensino em geral e ao ensino superior em particular. Segundo Martens and Wolf (2009), a Comissão Europeia tirou rapidamente “*vantagem das ligações estratégicas criadas pelos governos nacionais e incorporou apolítica de educação na sua própria agenda de uma forma completamente diferente da pretendida originalmente pelos estados*”. As palavras de Janez Potočnik (European Commission 2006) Comissário Europeu para a Investigação e Ciência, são bem claras: “*as universidades são fontes de geração de conhecimento*” e “*... elas terão de se adaptar às exigên-*



cias de uma economia global, baseada no conhecimento, tal como outros setores da sociedade e da economia tiveram de adaptar-se”. Esta adaptação inclui a necessidade de fornecer ao mercado de trabalho os graduados com as competências necessárias para as necessidades de curto prazo da economia, competências avaliadas como “learning outcomes”. Como argumentado por Sin e Neave (2014), a ênfase do processo de Bolonha em tornar o ensino superior “relevante” para o mercado de trabalho contribuiu, de forma significativa, para o surgimento de uma visão utilitária do ensino superior como elemento fundamental numa estratégia de crescimento e competitividade económica.

Segundo Musselin, desde os anos 80 do século anterior verificaram-se alterações que inverteram o modelo tradicional das universidades:

Por um lado, espera-se que as universidades se tornem semelhantes a qualquer outra organização. A sua especificidade é negada e ferramentas de gestão do setor industrial (e em particular das empresas) foram introduzidas nas universidades (Reed 2002; 2003) que se espera que se tornem mais empreendedoras, mais corporativas, mais responsáveis, etc. As Universidades foram tornadas menos “sagradas”; o seu carácter excecional foi-lhes negado sendo-lhes pedido que procedam a uma “racionalização económica” e a uma “mudança organizacional”. Por outro lado, esta tendência geral deveria enfraquecer a influência dos modelos nacionais e, portanto, reduzir a diversidade organizacional entre as universidades. (Musselin, 2007).

3. A Universidade no século XXI

Tudo isto teve profundas consequências para as universidades. O ensino superior perdeu a sua condição de direito social para ser um mero serviço fornecido pelas universidades sendo os estudantes os seus clientes. A substituição dos reitores eleitos por presidentes/gestores nomeados, a importância crescente dos stakeholders externos, o afastamento dos modelos tradicionais de governação e a proliferação dos ‘boards of trustees’ e dos “conselhos sociais” são algumas das faces mais visíveis das transformações que estão a ter lugar no ensino superior. Na Europa Neave e van Vught (1991) argumentam que os governos justificam a sua mudança de políticas:

“... referindo-se aos deuses do “desenvolvimento tecnológico”, da competitividade internacional, das forças de mercado e com a chegada final a esta Terra da Nova Jerusalém Eletrónica – a sociedade da informação, a sociedade do conhecimento ou a sociedade da comunicação”.

E Neave (1995), salientando as mudanças ideológicas, acrescenta:

“... é com este propósito ideológico central em mente que a missão da universidade está a ser redefinida para longe de ser um instrumento de distribuição da riqueza, a interpretação de Dumas, para se tornar num instrumento para completar a sua geração, o que será uma interpretação Balzaquiana”.

Neste processo, as Universidades foram

despromovidas da sua condição de “instituição social” para serem apenas uma “organização social” ou entidade administrada. Como Marilena Chauí explica, a Universidade moderna ganhou a sua legitimidade com a ideia da autonomia do saber face à religião e ao Estado, sendo inseparável das ideias de *formação, reflexão, criação e crítica*. A Universidade como instituição social é uma prática social (Chauí, 1999) “(...) *fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela*”, ao passo que, pelo contrário, *uma organização social tem uma prática social totalmente diversa, a da instrumentalidade e é regida pelas ideias de gestão, planeamento, previsão, controle e êxito. A esta (Chauí, 1999) “(...) não lhe compete discutir ou questionar a sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização um dado de facto. Ela sabe (ou julga saber) porque, para que e onde existe”*.

Como foi possível passar da ideia da Universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços? Marilena Chauí (1999), usando no caso brasileiro a terminologia de Michel Freitag (1996), aponta três fases nessa metamorfose: *a Universidade funcional, a Universidade de resultados e a Universidade operacional*, as quais, no caso do Brasil, corresponderam, respetivamente, ao “milagre económico” da ditadura dos anos 70, ao processo de abertura política

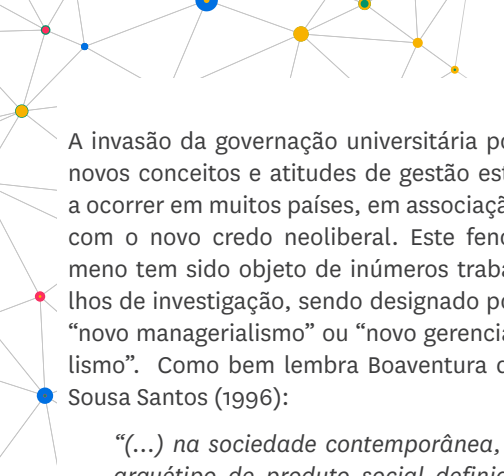
dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90.

A *Universidade funcional* corresponde à adaptação da instituição às necessidades do mercado de trabalho, alterando os currículos e criando novas formações para lançar no mercado os profissionais altamente qualificados que julga necessários e que considera terem uma mais fácil inserção no mercado de trabalho.

A *Universidade de resultados* alarga o ensino superior ao sector privado e procura uma ligação universidade-empresa, quer para assegurar o emprego futuro dos licenciados, quer para pôr as atividades de investigação ao serviço do interesse empresarial.

Finalmente, a *Universidade Operacional* (Chauí, 1999), “(...) *regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível (contratos de trabalho flexíveis, abandono da dedicação exclusiva, separação entre docência e investigação...)*, está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual... “atingiu o verdadeiro estádio de organização social”!

A forma tradicional de governo participativo da governação universitária tornou-se alvo de críticas ferozes, sendo considerada, alternadamente ou em simultâneo, como ineficiente, corporativa, insensível às necessidades da sociedade e incapaz de evitar a diminuição da qualidade do ensino e da investigação.



A invasão da governação universitária por novos conceitos e atitudes de gestão está a ocorrer em muitos países, em associação com o novo credo neoliberal. Este fenómeno tem sido objeto de inúmeros trabalhos de investigação, sendo designado por “novo managerialismo” ou “novo gerencialismo”. Como bem lembra Boaventura de Sousa Santos (1996):

“(...) na sociedade contemporânea, o arquétipo de produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e conseqüentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial”.

O novo managerialismo transformou os estudantes em clientes cuja satisfação deve ser assegurada, ao passo que os académicos foram transformados em meros fornecedores de serviços perdendo a sua aura de desinteresse deixando de ser vistos como merecendo confiança para gerir as suas instituições. Como diz Klemencic (2012) enquanto os académicos foram despromovidos a simples empregados os estudantes melhoraram o seu papel institucional ao serem transformados em clientes. Ao contrário dos estudantes os académicos não foram diretamente representados no processo de Bolonha o que mostra o peso político relativos destes dois corpos das universidades. Agora, os académicos são vistos com suspeita por poderem pôr os seus próprios interesses acima dos das instituições ou da sociedade. Como resultado a liberdade académica foi sacrificada e a dimensão crítica da Universidade foi reduzida (Bailey, 2008).

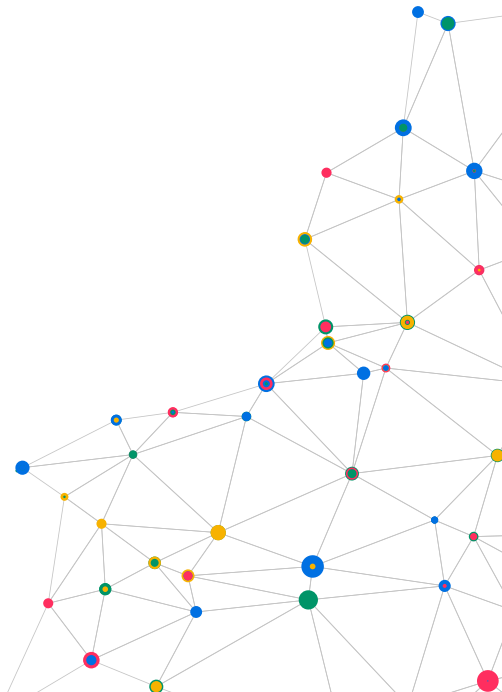
As universidades estavam habituadas a uma tomada de decisões que decorre após um longo processo de maturação resultante das discussões e dos equilíbrios entre pares e as unidades em que se agrupam – faculdades, departamentos e mesmo disciplinas – onde na cúpula, o Reitor, não reside um poder efetivo mas sim a capacidade desejável da busca de consensos e de uma habilidade política académica que permita orientar a nau institucional, sem criar demasiadas tensões ou conflitos.

Esta forma de governo está em consonância com a ideia de que as universidades são ineficientes e que a sua eficiência pode ser aumentada por intervenções externas, implementadas a partir do topo e retiradas de práticas de gestão e de sistemas de incentivos de outros tipos de organização. Assim, a retórica universitária, que até há bem pouco tempo se baseava na qualidade científica e na liberdade académica, passou a ser substituída pela da gestão e eficiência, ao mesmo tempo que aumentam as pressões para a adoção de metodologias de gestão mais próximas das empresariais.

Até há algumas décadas a Universidade era considerada uma instituição cuja essência era estar acima do imediato, ou como refere Guy Neave (1995) “(...) recorrendo a um velho conceito que era aplicado no tempo da Reforma às relações entre as seitas religiosas e as autoridades seculares, a Universidade estava no mundo, mas não era dele”. E era precisamente este distanciamento da universidade em relação à sociedade que lhe permitia visionar a sociedade e o seu papel nela, *sub specie aeternitatis* – ou seja, sob uma perspetiva de longo prazo; e não reagia à mudança, mas integrava-a no longo prazo e no duradouro.

Em resumo, a Universidade era a principal instituição que permitia à sociedade ver-se a si própria a longo prazo. Esse papel perdeu-se quando a Universidade passou de instituição social a uma mera organização social.

Em conclusão, o que será a universidade no século XXI? De acordo com Guy Neave (2009) haverá um grande número de Universidades, muitas delas apenas universidades de ensino, que serão responsáveis pelo ensino de massas e por satisfazer as necessidades imediatas do mercado de trabalho, expressas sob a forma de “learning outcomes”. Este grande grupo de universidades irá coexistir com um grupo de elite de universidades tradicionais de investigação (Cambridge, Oxford, Harvard, Yale, etc.), responsáveis pela criação de conhecimento novo, universidades que serão totalmente autónomas e bem financiadas. Nas palavras de Guy Neave, os governos irão criar “uma *“Relação de Guardião”, altamente focada e seletiva, ressuscitada e construída em torno de umas poucas instituições altamente performativas*”. Ou, ainda, “iremos observar, nos sistemas de ensino superior da Europa, a emergência de um setor ‘temporariamente protegido’ de universidades de investigação altamente performativas no topo e na base um setor de massas ‘dirigido pelo mercado’” (Neave, 2009). Este setor de massas será o instrumento preferido para produzir os trabalhadores para responder às necessidades do mercado de trabalho e criará espaço para conservar o setor de investigação protegido (Amaral, 2018).





QUE ENSINO
SUPERIOR
NO SÉCULO XXI?



Maria Graça Carvalho, *Professora Catedrática do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa. Foi Ministra da Ciência e do Ensino Superior do XV Governo Constitucional e Ministra da Ciência, Inovação e Ensino Superior do XVI Governo Constitucional*

O paradigma do ensino superior mudou drasticamente em Portugal neste início de século, num processo que começou ainda na década de 1990. E mudou para muito melhor. De um país onde a formação superior estava ao alcance de uma minoria, e em que era geralmente sinónimo de emprego garantido, passámos a uma realidade de massificação deste patamar de qualificações, registando-se uma progressão consistente do número de diplomados e, até de forma mais acentuada, de doutores e bolseiros de pós-graduação.

No início do alargamento da rede do ensino superior foi necessário dar alguns passos, tendo em vista assegurar a qualidade pedagógica dos cursos, mas esse é um problema que já não se coloca. Hoje em dia, podemos afirmá-lo com segurança, a qualidade dos nossos cursos é elevada, como atestam os excelentes profissionais, reconhecidos internacionalmente, que temos em todos os campos, por exemplo na investigação científica nas engenharias e na saúde.

É também um facto que muitos diplomados continuam a ter as suas expectativas defraudadas por Portugal ainda não ter um verdadeiro ecossistema de inovação, capaz de tirar o melhor partido do talento e conhecimento que o país produz. Esta é uma questão em que as universidades e institutos politécnicos têm procurado intervir, através do lançamento de ‘hubs’ de inovação, centros de investigação partilhados

com o setor privado e outros mecanismos de transferência de conhecimento e de tecnologia. Mas há fatores que estão para lá do raio de ação das instituições do ensino superior. Refiro-me a problemas sistémicos, como a carga burocrática e a fiscalidade, as quais, em muitos casos, continuam a impedir as empresas de fazerem a transição para uma cultura mais assente no empreendedorismo e na inovação.

Neste aspeto, sublinhe-se, os doutorados têm sido particularmente subaproveitados no nosso país.

Apesar destes constrangimentos, o certo é que, como demonstram todos os indicadores – e é reconhecido pela procura dos alunos, um diploma continua a fazer toda a diferença. Em Portugal mais ainda do que noutros países. Faz diferença no tempo que se demora a encontrar o primeiro emprego, nos vencimentos a que se pode aspirar e nas perspetivas de progressão profissional. Sobretudo, refira-se, quando se nasceu mulher.

Como voltou a confirmar o último relatório *Education at a Glance*, da OCDE, no nosso país o fosso salarial entre os géneros é ainda um problema sério. O salário igual para trabalho igual continua a ser um mito, incluindo entre os trabalhadores com mais qualificações. Mas para as mulheres com baixas habilitações literárias a situação é ainda mais difícil, tendo estas muito maiores probabilidades de desemprego, precariedade e de salários baixos do que



os homens em situação idêntica.

Talvez essa seja, de resto, uma das explicações para o facto de as mulheres portuguesas terem, ao longo das últimas décadas, ultrapassado largamente os homens em todos os patamares de qualificação, sendo já a maioria dos diplomados. O conhecimento tornou-se, para elas, numa forma ainda imperfeita, mas em todo o caso eficaz, de combater as desigualdades.

PREPARAR PARA O FUTURO

A expansão do ensino superior tem sido a estratégia certa para o país. E é importante repeti-lo, porque, ao contrário do que alguns afirmam, continuamos a precisar de evoluir neste campo.

Precisamos de atrair e manter no ensino superior muitos dos que, não por opção, mas devido aos condicionalismos ainda existentes, ficam fora do sistema. Nesse grupo incluem-se todos aqueles cujos progressos escolares e académicos são condicionados pelo contexto socioeconómico de origem; os rapazes, que em média registam taxas de ingresso inferiores e taxas de abandono superiores; mas também as raparigas, que continuam a estar sub-representadas em áreas de conhecimento cada vez mais relevantes, como são os casos das chamadas CTEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Outro desafio de enorme importância é o reforço das qualificações da população adulta, que fez o seu percurso escolar antes da ‘explosão’ do ensino superior, tendo por isso níveis médios de habilitações consideravelmente inferiores, mas que continua em idade ativa, no mercado

de trabalho, onde compete em condições crescentemente desiguais.

Estatisticamente, é este grupo que hoje faz com que, apesar de todos os progressos, a população portuguesa continue a ter habilitações inferiores às de muitos países com os quais nos comparamos internacionalmente. Mas esse não é o motivo mais importante para agirmos a este nível. Num contexto de aumento da esperança de vida, e do conseqüente adiamento da idade da reforma, é de crucial importância garantir que todos os que estão no ativo têm o direito de exercerem as suas atividades de uma forma que sirva a sociedade e lhes dê garantias de estabilidade no curto e no longo prazo.

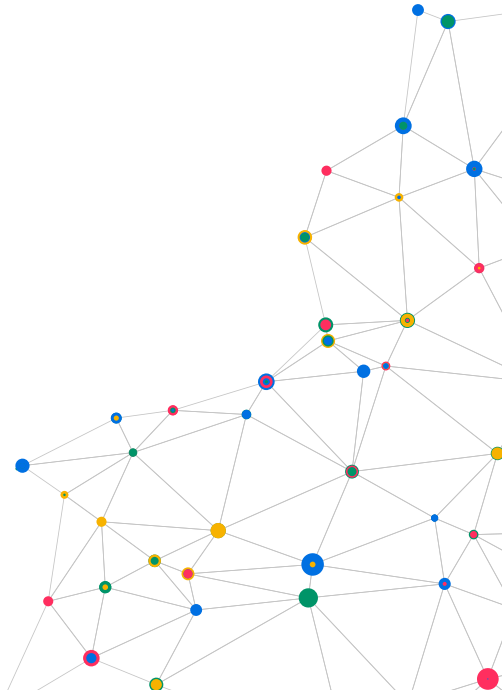
Mesmo no que respeita às suas populações estudantis tradicionais, as instituições do ensino superior têm de se adaptar aos novos tempos como, de resto, muitas estão a fazer.

Num mundo em constante e acelerada mudança, o Ensino Superior deverá preparar os alunos para se adaptarem a novos desafios de elevada complexidade ao longo da sua vida. É um esforço que implicará o empenho de todos, porque envolve transformações profundas. Desde logo, no próprio modelo de ensino, o qual deverá assentar numa oferta académica com percursos mais flexíveis, promoção da formação fundamental e da visão holística, e multidisciplinar do conhecimento, oferta de competências digitais e transversais, promoção de atividades integradoras e com componente humanista em todos os cursos.

Esta tarefa exige disponibilidade de infraestruturas adequadas (espaços de estudo e de laboratório, salas de aulas equi-

padas tecnologicamente), boas condições de vivência para a comunidade acadêmica (residências, instalações para a prática desportiva, artes, cultura e lazer), recursos humanos e consequentemente financiamento adequado.

Há muito tempo que o Ensino Superior não tem um programa operacional para a sua modernização, como sucedeu com o PRODEP. Por isso, não deixa de ser uma oportunidade perdida o facto de o Plano de Recuperação e Resiliência ter prestado tão pouca atenção a este setor, que está entre os que mais contribuem para a criação de emprego e de riqueza.



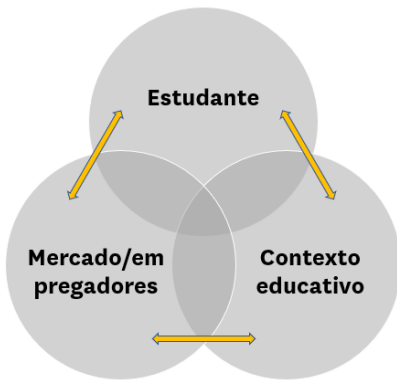


O ENSINO
SUPERIOR NO
PÓS-PANDEMIA:
**DESAFIOS
E AMEAÇAS**



Isabel Moço, Professora Universitária de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. É Coordenadora de Empregabilidade da Faculdade de Ciências Empresariais e Sociais da Universidade Europeia e de Programas de executivos.

O Ensino Superior (ES) tem necessariamente de acompanhar a evolução das sociedades contemporâneas, em qualquer das suas frentes, da económica à social, passando pela tecnologia e pelos valores. Cada instituição de ensino deve atuar como agente produtor e disseminador de conhecimento, mas não pode isolar-se do mundo que serve e dos propósitos maiores de todos aqueles que se encontram, direta ou indiretamente, ligados à sua atividade.

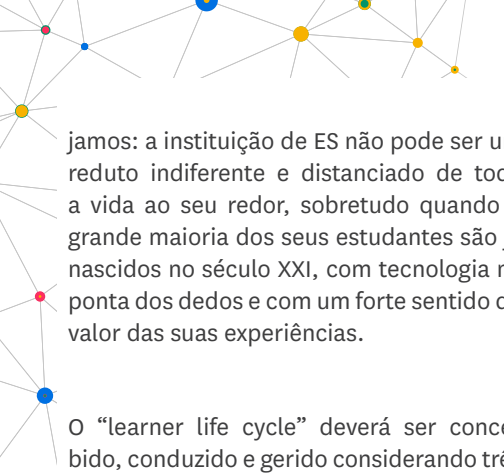


Uma das facetas da evolução das sociedades, e em concreto no que respeita ao ES, é o conjunto de necessidades e expectativas dos envolvidos no processo educativo. Interessa, e numa perspetiva “*student centric*” atender primordialmente ao que procura o estudante, não podendo ser descurado o que o mercado de emprego, e a sociedade em geral, deles espera também. “Sendo certo que qualquer agente

social encerra em si expectativas e objetivos, o estudante do ES é simultaneamente um “utente/cliente” e um “produto”, o que aumenta significativamente a responsabilidade das academias, pois têm de dar ao seu estudante o que lhe prometeram, e a isso chama-se fiabilidade e honestidade, e tem também o compromisso de o realizar nas suas expectativas e necessidades – e, seguramente, uma delas é ser atrativo e desejável perante um mercado empregador cada vez mais exigente.” (Moço, p.262).

Refletir sobre o papel do ES no século XXI exige então que se incorpore na estratégia, nas políticas e nas práticas, uma lógica da promoção da (boa e distinta) experiência do estudante, durante toda a sua ligação com a sua, ou suas, instituição de ES – assim, todos os esforços devem ser desenvolvidos para um bem-sucedido “*learner life cycle*” MacFarlane (2019). Nesta perspetiva, em que tudo o que se faz se orienta para cumprir necessidades e expectativas do estudante, encontra-se uma relação triangulada como se pode observar na figura anexa.

Necessariamente que esta relação é condicionada por todo o contexto socioeconómico, mas admite-se que a relação entre estas dimensões seja muito determinada pela forma como a instituição de ES encara a inovação, enquanto estratégia e política, o que inevitavelmente se terá de refletir nas práticas pedagógicas, domínio onde a inovação/diferenciação é, hoje, crítica. Ve-



jamais: a instituição de ES não pode ser um reduto indiferente e distanciado de toda a vida ao seu redor, sobretudo quando a grande maioria dos seus estudantes são já nascidos no século XXI, com tecnologia na ponta dos dedos e com um forte sentido do valor das suas experiências.

O “*learner life cycle*” deverá ser concebido, conduzido e gerido considerando três grandes pilares:

- **QUALIDADE** – onde a personalização da experiência de aprendizagem, a aplicabilidade, o feedback e a proximidade são variáveis determinantes.
- **EQUIDADE** – em que deverão ser garantidas as condições de acessos de qualidade a conteúdos, suporte e interlocutores.
- **CONTEMPORANEIDADE** – numa ótica de sustentabilidade das aquisições e transferência das mesmas, através de novas e diferenciadas práticas e experiências pedagógicas, onde é requerido o envolvimento pleno e ativo de todos os atores do processo.

PORQUE É EXIGIDA INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ÀS INSTITUIÇÕES DE ES?

A inovação nas práticas pedagógicas é, cada vez mais, um requisito imposto às instituições de ES por força de dois agentes do processo educativo: o estudante e o empregador. O estudante porque procura, para além do conhecimento e das competências, a experiência; o empregador, porque quanto mais rica a experiência do

estudante, mais atrativo o mesmo se torna e é ele que dita as competências necessárias. Assim, a inovação nas práticas pedagógicas é necessária porque o esforço de personalização das práticas de ensino/aprendizagem requer diferenciação e devem ser atendidos os princípios de igualdade e inclusão, o que implica entender cada um como ele próprio – diferenciado e distinto.

Nesta conformidade, e numa lógica de “*learner experience*”, a inovação das práticas pedagógicas deverá cumprir alguns princípios:

- **INDIVIDUALIZAÇÃO** – garantindo a integridade científica, o ES deverá orientar-se pela particularidade de cada estudante proporcionando-lhe uma experiência de aprendizagem relevante e significativa;
- **ACESSIBILIDADE** – todos os envolvidos no processo de aprendizagem deverão ter iguais oportunidades de acesso a qualquer meio ou recurso que possa elevar os seus resultados;
- **FLEXIBILIDADE** – no século XXI, esta é uma exigência em vários contextos. O ES deverá incorporar flexibilidade nos tempos, nos perfis, nos recursos, nas dinâmicas/práticas, nos espaços de ensino/aprendizagem e mesmo nos formatos de avaliação;
- **AÇÃO** – o estudante nunca mais será o recetor passivo de informação, por isso a interação (pessoal, social ou tecnológica) será, cada vez mais um requisito;
- **SUSTENTABILIDADE** – a preocupação com o que se deixa para o futuro

deverá ser considerado na conceção, implementação e avaliação de qualquer prática pedagógica.

QUAIS AS PRINCIPAIS CONDIÇÕES PARA PROMOVER O SUCESSO DA INOVAÇÃO APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Antes de tudo, fazer uma aposta na inovação nas práticas pedagógicas, implica um “*digital/transformational mind set*” da instituição de ES – da instituição como um todo, pois não é apenas responsabilidade dos docentes. Esta postura implicará, em muitos casos, uma postura transformativa de todo o contexto educativo, onde parecem estar a ser dados passos interessantes, e que deve começar pelas instâncias de ensino básico. Por outro lado, tem de ser deliberadamente assumida pela gestão das instituições de ES, o que pode requerer mudanças mais profundas, sobretudo nos sistemas mais tradicionais.

A inovação pode estar também ao nível do *design* curricular, que cada vez mais deve incorporar uma orientação para as competências – nunca hipotecando, claro está, o papel na promoção e disseminação do conhecimento científico, papel fulcral destas instituições.

A intuição deverá também ser facilitadora de conteúdos e práticas que envolvam alguns *stakeholders*, numa lógica de partilha, mas também de coresponsabilização. As práticas deverão ter uma lógica colaborativa em largo espectro (por exemplo, com os próprios empregadores) envolvendo-os, mas também lhes proporcionando outputs relevantes (exemplo, estudos de caso).

No século XXI não poderemos refletir inovação em práticas pedagógicas sem considerar a tecnologia e os sistemas, e as possibilidades diferenciadas de criar boas experiências que proporcionam (exemplo, a criação de repositórios partilhados de informação, os Fóruns colaborativos, entre outros).

CAPACITAR OS AGENTES EDUCATIVOS PARA A INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Central no processo de inovação das práticas pedagógicas, é o papel do docente. Sendo nuclear o seu conhecimento e competência científica, atualmente é incontornável a necessidade de ser complementado com fortes competências relacionais e pedagógicas. Assim, como suporte à adoção de práticas pedagógicas inovadoras, parecem existir três domínios em que é necessário investir, ao nível do desenvolvimento dos docentes, para que os mesmos estejam mais e melhor habilitados a inovar ao nível das práticas. São estes três domínios:

- literacia digital
- domínio de princípios pedagógicos orientadores de práticas de ensino e avaliação personalizado e colaborativo
- perceção da sua própria necessidade de desenvolvimento pedagógico

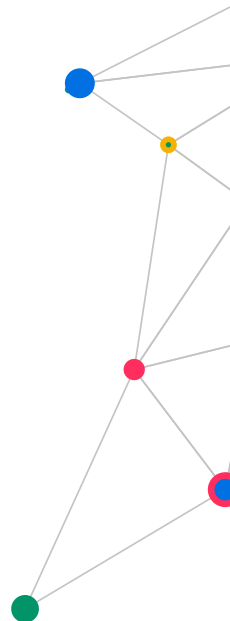
Sem estarem cumpridas estas condições, dificilmente um docente sente necessidade e vontade de inovar nas suas práticas. Efetivamente, terá de se atender à dimensão humana destes agentes educativos, trabalhando ao nível da visão e competências,

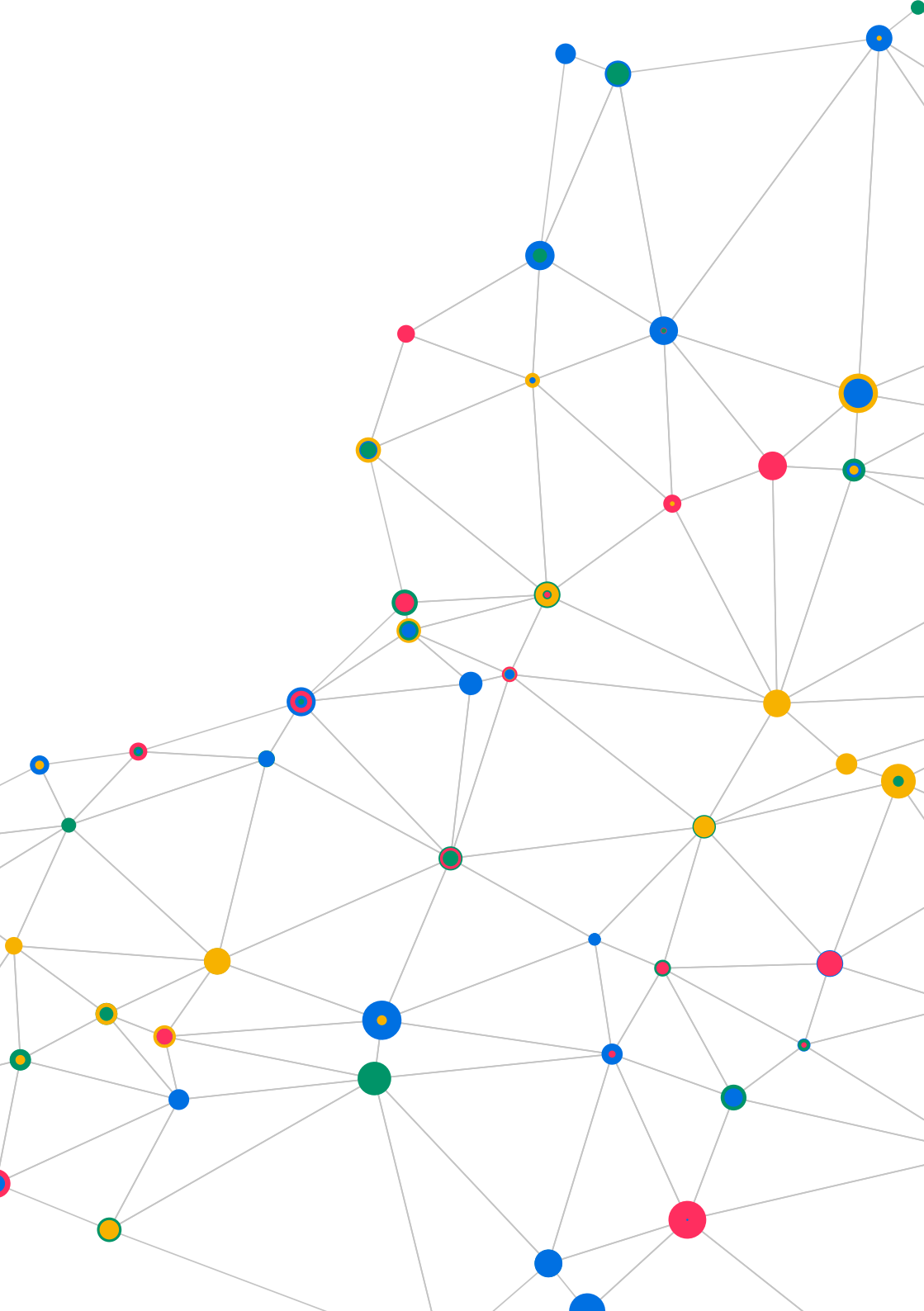


em particular a competência digital.



Por tudo o exposto, o papel das intuições de ES deve ser o de catalisador de mudança, devendo colocar uma grande ênfase no ajustamento de políticas, estratégias, procedimentos e práticas conducentes a proporcionar uma excelente jornada do estudante. Responderá assim às exigências de perfis diferenciados de estudantes e de todos os stakeholders do processo educativo, habilitando-se, por exemplo com a inovação das práticas pedagógicas, a ser cada vez mais um espaço inclusivo e diferenciado de preparação para que conhecimentos e competências tenham maior possibilidade de transferência para o mercado/empregador.







**DESAFIOS,
OPORTUNIDADES
E AMEAÇAS**
NA ÁREA DA
MOBILIDADE
INTERNACIONAL



Juan Rayon Gonzalez, *Presidente da Erasmus Student Network (ESN), organização dedicada à promoção da mobilidade internacional. Foi presidente da ESN Espanha e Oficial de Ligação para Mobilidade Inclusiva da Rede de Estudantes Erasmus*

Um Ensino Superior de Qualidade é um motor de progresso, prosperidade e inovação. Para um número crescente de jovens, o ingresso no ensino superior é um marco importante no seu percurso de vida e na transição para a vida adulta. Escolher a área de estudo é um momento decisivo na vida de qualquer estudante, com um grande impacto na formação da identidade pessoal e, por ordem e razão, em muitas outras decisões para a vida do indivíduo.

Na Erasmus Student Network, o foco encontra-se ligado a uma componente muito concreta do Ensino Superior: a internacionalização do ensino superior em geral, e a mobilidade estudantil em particular. O foco deste texto será, portanto, relacionado com estas duas dimensões.

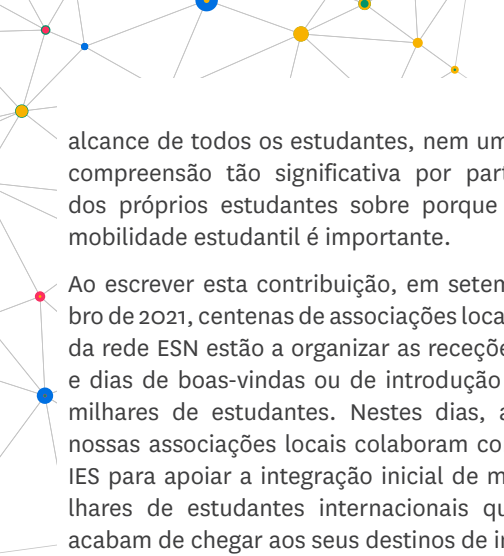
A mobilidade estudantil é uma das muitas componentes da internacionalização do ensino superior, mas também é, simultaneamente, o seu maior símbolo. Na UE, o programa Erasmus é um dos programas mais amplamente reconhecidos criados pela organização. Quando questionados, os cidadãos europeus colocaram-no como uma das maiores conquistas da UE. A mobilidade estudantil ocupa uma parte crescente da esfera pública, ainda que não resulte necessariamente num grande aumento do financiamento disponível para os programas que a tornam realidade. O espaço ocupado nos meios de comunicação social pela decisão do Reino Unido, que anunciou não participar mais no programa

Erasmus + é um exemplo perfeito dessa consciência crescente da sociedade.

Mesmo que todo o setor de Ensino Superior tenha sofrido os efeitos devastadores da pandemia, o impacto sobre a mobilidade estudantil foi extremamente elevado. E isso não é surpresa: todos os tipos de mobilidade humana foram drasticamente reduzidos devido às restrições implementadas para conter a COVID-19, e a maioria dos aspetos que tornam as experiências de aprendizagem no Ensino Superior enriquecedoras foram, assim, repentinamente interrompidas.

Apesar desta situação crítica, a mobilidade no âmbito do processo de aprendizagem revelou-se resiliente no contexto europeu. No ano passado, ainda com restrições em vigor em toda a Europa, milhares de estudantes decidiram iniciar ou continuar com os seus planos de intercâmbio. A Comissão Europeia, governos nacionais, IES e organizações estudantis nunca pararam de apoiar programas de mobilidade e de manter viva a chama da mobilidade.

Durante os últimos 18 meses, aprendemos muito sobre esta área de ação, a mobilidade, e também tiramos algumas lições para o futuro. Antes de entrar nos desafios, ameaças e oportunidades concretas relacionadas com a mobilidade estudantil, registo o otimismo da nossa organização sobre o futuro: nunca houve uma necessidade tão grande de tornar a mobilidade no âmbito da aprendizagem uma realidade ao



alcance de todos os estudantes, nem uma compreensão tão significativa por parte dos próprios estudantes sobre porque a mobilidade estudantil é importante.

Ao escrever esta contribuição, em setembro de 2021, centenas de associações locais da rede ESN estão a organizar as recepções e dias de boas-vindas ou de introdução a milhares de estudantes. Nestes dias, as nossas associações locais colaboram com IES para apoiar a integração inicial de milhares de estudantes internacionais que acabam de chegar aos seus destinos de intercâmbio. As mobilidades estão de volta aos trilhos, e esta é uma ótima notícia para a Europa.

Entendemos que as maiores ameaças à mobilidade estudantil estão, pois, bastante relacionadas com mudanças sociais e desenvolvimentos políticos. O nacionalismo e os movimentos antiglobalização representam um grande risco para os valores que o intercâmbio de estudantes aporta. Além da componente académico, que é crucial, a mobilidade é principalmente uma experiência intercultural: uma oportunidade de refletir sobre a nossa diversidade e a nossa identidade comum como seres humanos, além das diferenças culturais ou experiências pessoais. Se as abordagens “o meu país primeiro” continuarem a emergir, será mais difícil criar ambientes de aprendizagem flexíveis que facilitem a mobilidade no âmbito da aprendizagem e a circulação de conhecimento num espaço que se pretende comum. Não é nenhuma surpresa que a mobilidade estudantil não seja uma prioridade para políticos nacionalistas, pois é bastante claro que essas experiências criam cidadãos globais, mais abertos, e que acreditam na cooperação

internacional.

A aprendizagem digital, uma das tendências que se acelerou com a pandemia, é um caso particular: entendemos que poderá ser útil enquanto forma de “mobilidade”, mas não como uma ferramenta de internacionalização. A aprendizagem em ambiente digital pode ajudar a conectar estudantes de todo o mundo e melhorar muitas das suas competências, como trabalho em equipa ou capacidade para a gestão de projetos. No entanto, seria um erro terrível considerá-la substituta da mobilidade física normal. O telégrafo ou o telefone também permitiam melhores conexões entre as pessoas, mas não eram formas de mobilidade.

Na ESN, acreditamos que a aprendizagem digital tem grande potencial como um caminho para mobilidades de longo prazo, especialmente quando combinada com mobilidades de curto prazo. Os novos cursos intensivos combinados do programa Erasmus + 2021 são um excelente ponto de partida; no entanto, devem focar-se mais no seu papel de indutores de intercâmbios mais longos, e não como substitutos destes. Além disso, a digitalização deve desempenhar um papel crucial na melhoria do acesso à mobilidade, como mostra o nosso estudo desenvolvido no âmbito do projeto Inclusão Social e Impulso à Mobilidade. De acordo com este estudo, os processos burocráticos ainda são uma grande barreira para os estudantes que desejam participar em programas de mobilidade.

Um dos maiores desafios que a mobilidade estudantil enfrenta no contexto europeu é a complacência. Um novo programa Erasmus + com um orçamento reforçado e a


apreciação geral da mobilidade dos cidadãos europeus são, de facto, grandes vitórias para aqueles que entre nós acreditam no papel crucial que a mobilidade estudantil pode desempenhar na melhoria das nossas sociedades, mas devemos lembrar que, no momento, apenas um número muito limitado de cidadãos beneficia dessas oportunidades. Os relatórios que monitorizam a Educação e Formação, no caso de 2020, mostram que apenas 13,5% dos licenciados europeus participaram numa experiência de mobilidade, um número muito aquém da meta de 20% estabelecida em 2011.

Políticas públicas semelhantes às que têm sido implementadas não serão suficientes para aumentar esses números. Depois de anos de pressão, a nível europeu, as universidades e os atores da sociedade civil têm de enfrentar uma realidade que por vezes esquecemos: as instituições europeias não podem fazer muito. Os governos nacionais e regionais têm a maioria das competências relacionadas com as políticas de educação, formação e trabalho. Mas entendemos que, neste aspeto, devem investir mais na internacionalização do ensino superior e explorar diferentes formas de fomentar sinergias entre diferentes fontes de financiamento europeias, como o Fundo Social Europeu +. Devemos também aplicar uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida para a mobilidade na aprendizagem: mais mobilidades para alunos do ensino secundário resultarão em mais mobilidades no ensino superior a médio e longo prazo. Para isso, precisamos da colaboração entre as partes interessadas: as IES podem ajudar as escolas locais a iniciar primeiros projetos de colaboração

internacional, e as escolas podem dar mais espaço às IES para discutirem a importância das experiências internacionais para a jornada de aprendizagem dos seus alunos.

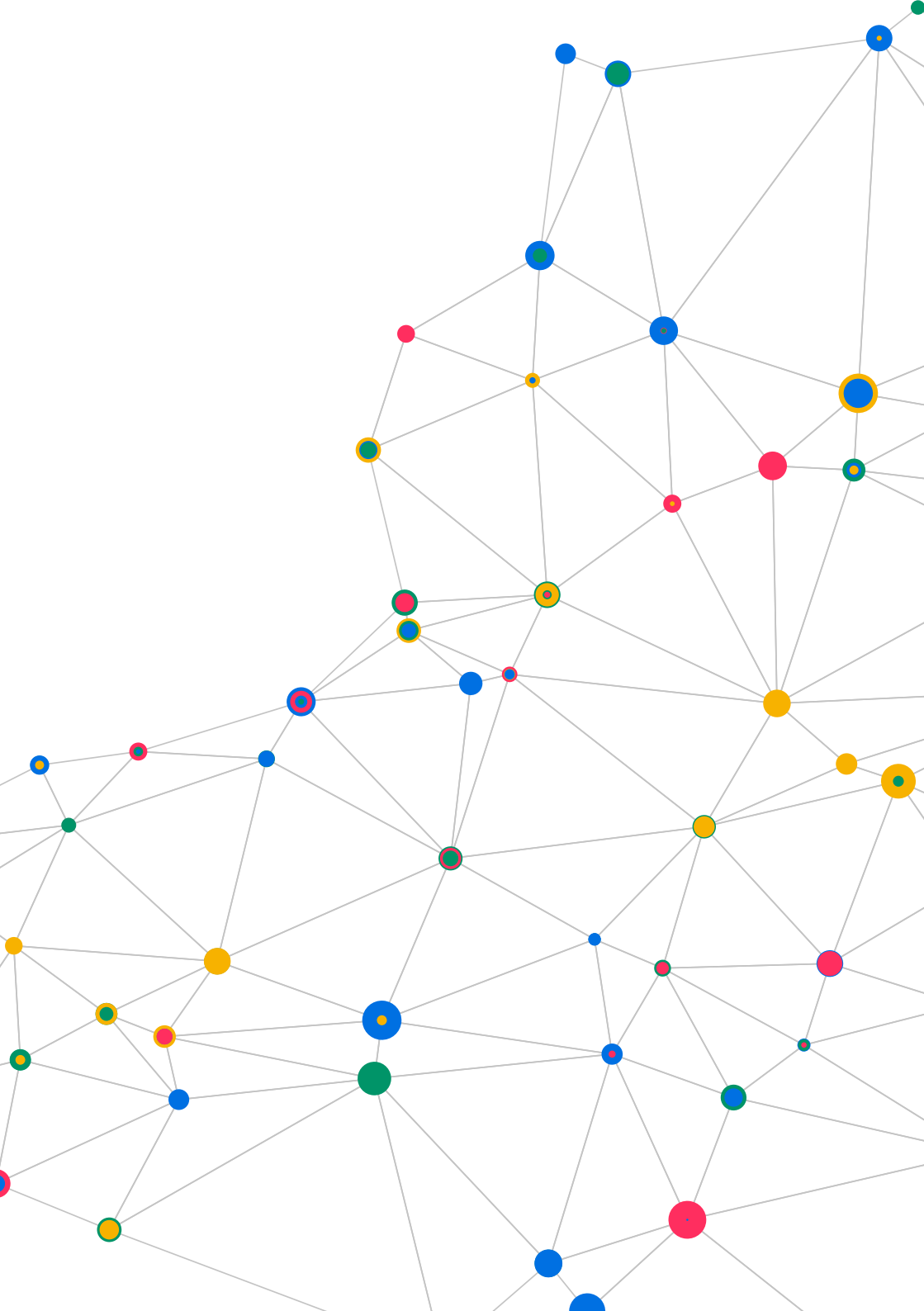
As oportunidades vinculadas à mobilidade estudantil são inúmeras. Muitos colegas do setor apontam a sustentabilidade como um desafio, mas na minha opinião, esta é principalmente uma oportunidade de avançar para mobilidades mais impactantes, com foco no desenvolvimento de competências, mas também hábitos mais sustentáveis durante as experiências internacionais. Foi colocada grande ênfase na viagem para o destino de intercâmbio nesta discussão, mas é importante também abordar outra questão importante, sobre como melhor usar o potencial transformador das mobilidades para educar os jovens cidadãos sobre a sustentabilidade. Isso ajudará a compensar a pegada ecológica criada por um número crescente de mobilidades e terá um impacto muito mais positivo a longo prazo.

À medida que emergimos lentamente da pandemia, vamos aprendendo a desfrutar de novo - mesmo que ainda num formato bastante limitado - “a maioria das pequenas guloseimas” que fazem a vida valer a pena: socialização com a família e amigos, conhecer novas pessoas e descobrir novas oportunidades. Costumamos considerar muitos destes aspetos como adquiridos, dados como certos, mas esse não é mais o caso. Este desejo de explorar e desfrutar pode ser a melhor ferramenta possível para convencer o maior número possível de estudantes a realizarem mobilidade e trazê-los para bordo, para juntos enfrentarmos os desafios e barreiras estruturais que ainda dificultam a mobilidade estu-



dantil. Agora temos um grande incentivo para quebrar muitas das barreiras que faziam os alunos decidirem não ir para o estrangeiro, mesmo quando tinham a oportunidade de fazê-lo.

A mobilidade é, acima de tudo, um meio para um fim: criar cidadãos globais que entendam os desafios da sociedade e estejam prontos para contribuir na missão de os enfrentar. Mas ainda mais importante, permite que os jovens aproveitem melhor a sua vida, criem os seus próprios caminhos e disfrutem da experiência. Num mundo em que cada vez mais pessoas lutam para encontrar a felicidade e criar o seu próprio caminho, todos devemos apoiar essas conquistas.





CONFERÊNCIAS
DE **INOVAÇÃO**
PEDAGÓGICA
1.0 e 2.0

Com o objetivo de contribuir para um processo de reflexão alargado sobre um modelo de inovação pedagógica que responda às exigências e expectativas de um estudante do século XXI e que torne as IES portuguesas mais competitivas no contexto europeu e internacional a FAP promoveu um ciclo de conferências, com duas sessões, dedicado à Inovação Pedagógica.

Foram abordados os mais recentes desenvolvimentos tecnológicos e os desafios que se colocam atualmente ao sistema de ensino superior, num período que se antecipa marcado por uma intensificação da digitalização e, conseqüentemente, pela necessidade de inovação nos modelos e práticas pedagógicos.

Este capítulo apresenta uma sùmula das duas sessões das Conferências de Inovação Pedagógica, realizadas a 23 de março e 18 de maio de 2021. As conferências podem ser consultadas na íntegra em www.inovacaopedagogica.fap.pt.

Os textos que se apresentam foram adaptados das intervenções públicas e as opiniões manifestadas refletem o posicionamento dos seus autores. Procurou-se promover o confronto de opiniões e fomentar um debate construtivo, alargado, diversificado, que suscite posições plurais e multidisciplinares e que contribua para o conhecimento da realidade sobre o tema por atores com experiência no terreno e especialistas na área.



PROGRAMA DA **CONFERÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA 1.0**

SESSÃO DE ABERTURA

Ana Gabriela Cabilhas, Presidente da Federação Académica do Porto

António Sousa Pereira, Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e Reitor da Universidade do Porto

João Rocha, Presidente do Instituto Politécnico do Porto

KEYNOTE SPEAKERS

Ensino-Aprendizagem Pós-Pandemia: Desafios E Oportunidades

António Dias Figueiredo, Professor Emérito da Universidade de Coimbra

Ser Professor Do Ensino Superior: A Emergência De Um Novo Paradigma

Cristina Mesquita, Coordenadora do CIEB do Instituto Politécnico de Bragança

MESA REDONDA

Pandemia – Catalisador Para Uma Política De Inovação Pedagógica?

Moderador: Samuel Silva, jornal Público

Maria Emília Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Júlio Pedrosa, ex-Ministro da Educação e ex-Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

José Manuel Ferreira, Professor da University of South-Eastern Norway

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

João Sobrinho Teixeira, Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Ana Gabriela Cabilhas, Presidente da Federação Académica do Porto



CONFERÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA 1.0

Na Sessão de Abertura foi recordada a rápida transição para o ensino online, primeiro em 2020, aquando da primeira vaga, depois em 2021, na sequência do longo período de confinamento que se sobrepôs à época de avaliações do 1.º semestre e ao início do 2.º semestre do ano letivo 2020/2021.

O Professor Doutor António Sousa Pereira começou por afirmar que as medidas de combate à pandemia, em particular o confinamento social, aceleraram a transição digital das IES. Aquando do primeiro confinamento, toda a atividade letiva das IES migrou em poucos dias para a modalidade de ensino a distância. Segundo o Reitor da Universidade do Porto houve uma notável capacidade de adaptação, só possível com o amplo domínio das tecnologias educativas e de inovação pedagógica, e com o forte empenho de docentes e estudantes na utilização da plataforma moodle. A aceleração da transição digital nas IES traduziu-se num muito maior recurso ao modelo de ensino não presencial apoiado em tecnologias e plataformas digitais, modelo esse que implicou a adoção de novas metodologias, conteúdos e ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, bem como mudança de rotinas quer nos estudantes, quer nos docentes.

António Sousa Pereira defendeu que com a generalização do e-learning houve uma aceleração da inovação pedagógica no ensino superior, sem precedentes na sua evolução histórica. Ressalvou que as vantagens pedagógicas do ensino a distância há muito que são conhecidas, valorizadas e maximizadas no ensino superior. O e-learning é uma solução formativa credível e eficaz e adequada às novas tendências e comportamentos sociais, em especial dos nativos digitais. Acrescenta que a mobilidade humana à escala mundial exige um modelo de ensino sem limites espaciais ou geográficos e com grande flexibilidade de funcionamento. As mudanças rápidas e radicais ocorridas nas sociedades contemporâneas, sobretudo ao nível tecnológico, tornaram indispensável repensar os modelos de ensino-aprendizagem no ensino superior. As IES têm, hoje, de adotar estratégias de intervenção pedagógica capazes de responder às necessidades de uma comunidade estudantil cada vez mais massificada, heterógena, globalizada e tecnologicamente evoluída.

Hoje, um docente do ensino superior é chamado a desempenhar papéis muito variados e que mudam com frequência, o que exige dele o desenvolvimento constante de competências, não apenas científicas, mas também pedagógicas. A um professor universitário não basta possuir uma forte preparação científica. É indispensável dispor igualmente de “know pedagógico”, que lhe permita lidar com uma comunidade estudantil com características sociais, étnicas, etárias, culturais muito diversificadas. Em termos tecnológicos, denota que deram um enorme salto qualitativo no ensino a distância, mas que ainda há um caminho

a percorrer em termos de massa crítica e lideranças. É necessário um grande esforço de formação na área das novas tecnologias de educação, envolvendo toda a comunidade acadêmica, pois só assim será possível alcançar uma verdadeira evolução nas metodologias pedagógicas, sem cair no mero feiticismo tecnológico. Não se mudam métodos educativos e sobretudo, mentalidades, de um dia para o outro.

De resto, por mais virtuosas que sejam as tecnologias e plataformas digitais, não substituem a interação física nas relações professor-estudante: o diálogo, a entreajudada, as sinergias e a empatia que se estabelecem numa sala de aula favorecem claramente o processo de ensino-aprendizagem.

Recorda uma intervenção no Dia da Universidade, que citava Niels Bohr, o Prémio Nobel da Física, que dizia que é muito importante a qualidade dos laboratórios que existem numa Universidade. Mas mais importante que a qualidade dos laboratórios, é a qualidade dos espaços de convívio, pois são nestes que verdadeiramente se trocam ideias e se sedimentam posições e conhecimento, lembrando que é isto que está em causa quando se migra completa para o ensino a distância.

Segundo o Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e Reitor da UP, considerando as potencialidades quer do ensino presencial, quer do ensino a distância, a evolução pedagógica no ensino superior vai, certamente, passar pelo blended-learning, que combina componentes de formação remota, através de tecnologias digitais, com formação presencial. O blended-learning permite tirar

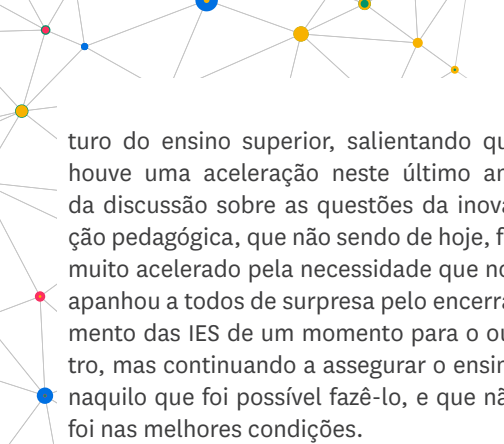
proveito das potencialidades do ensino a distância sem abdicar da interação física entre professor-estudante, decisiva para sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Crê que o ensino superior vai reforçar os seus modelos de blended-learning, ou seja, vai privilegiar um sistema de ensino presencial, apoiado por tecnologias e plataformas digitais, o que possibilita a diversificação e modernização da oferta formativa.

Declara que a Universidade do Porto tem procurado aumentar à qualidade, variedade e sucesso dos seus programas de ensino e formação. Querem programas que atraiam mais estudantes, que apresentem padrões de excelência internacionais, que valorizem os diplomados no mercado de trabalho e que projetem a Universidade quer nacional, quer internacionalmente.

Em resumo, a estratégia das Universidades para elevar o nível qualitativo do seu ensino, envolve o incentivo à investigação de novos modelos educativos, o desenvolvimento de competências pedagógicas transversais, o apoio a projetos inovadores de educação formal e não-formal, a valorização da atividade física e desportiva no processo formativo e a adoção de novas tecnologias na aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

O Reitor da Universidade do Porto termina referindo que a inovação pedagógica é muito mais que a transição digital no ensino.

O Professor Doutor João Rocha aponta a inovação pedagógica como um dos temas mais importantes para o presente e fu-



turo do ensino superior, salientando que houve uma aceleração neste último ano da discussão sobre as questões da inovação pedagógica, que não sendo de hoje, foi muito acelerado pela necessidade que nos apanhou a todos de surpresa pelo encerramento das IES de um momento para o outro, mas continuando a assegurar o ensino naquilo que foi possível fazê-lo, e que não foi nas melhores condições.

É de salientar a rapidez com que foi possível às IES adaptarem-se a esta nova realidade e serem capazes de dar uma resposta para a qual, na generalidade, não estavam preparadas. É, por isso, também de salientar todo o empenho que os responsáveis pelas IES e os docentes foram capazes de colocar nesta alteração dramática na forma como se ensinava até ao momento.

Do mal que a pandemia nos trouxe, este acabou por ser um bem: permitiu acelerar esta discussão sobre inovação pedagógica e permitiu, sobretudo, iniciar a transição digital das IES, que estando em curso, teve naturalmente um rápido processo de aceleração. As IES estão hoje mais preparadas para dar resposta a diferentes metodologias de ensino.

O Presidente do Instituto Politécnico do Porto reporta que a necessidade de inovar pedagogicamente surgiu por variados motivos: por um lado a evolução da sociedade, mas sobretudo pela constatação de que a evolução do conhecimento e do público-alvo das IES, os estudantes, sofreu uma transformação muito grande. Reafirma que os estudantes são hoje muito diferentes, comparativamente com o corpo estudantil de há algumas décadas

Afirma que temos hoje uma geração de na-

tivos digitais, que se habituou ao longo de todo o seu processo de ensino, nomeadamente no secundário e também durante o ensino básico, a utilizar tecnologias na sala de aula, e que ao chegar ao ensino superior se confronta com uma realidade que ainda não era esse.

Esta capacidade que as IES têm e tiveram de se ir adaptando, é fundamental para que os novos estudantes que ingressam agora no ensino superior tenham o menor choque na transição do ensino secundário para o ensino superior, mas sobretudo para que se pudesse criar processos de ensino mais adaptados à sua realidade.

Esta realidade passa por diversos aspetos: pela possibilidade de ter informação ao alcance de um clique, que significa um acesso mais vasto e fácil à informação, mas também pela necessidade de ser capaz de filtrar a informação a que se tem acesso, de forma a assegurar que a informação utilizada no processo de ensino-aprendizagem corresponde ao adequado e com validade científica. Por isso, o papel do professor tem que adaptar-se a esta nova realidade. Por um lado, na utilização de tecnologias, que se tornam mais importantes do ponto de vista dos estudantes, e por outro lado, na forma como a informação é transmitida, mais no sentido de permitir traduzir para os estudantes a necessidade de saber procurar e utilizar informação, e não apenas transmitir conhecimentos. Estas transformações têm uma outra consequência, a adaptação dos espaços físicos existentes, concordando com o Professor Sousa Peireira quando se refere à importância dos espaços em que os estudantes podem interagir, estimulando a inovação e a criatividade.

Para o Presidente do Instituto Politécnico do Porto, as IES têm que adaptar os seus espaços físicos para dar resposta a esta nova realidade e têm que ser instituições digitalmente inovadoras, em que o ensino presencial suporta o online (e não o contrário). Acrescenta que é preciso perceber que só com a introdução da inovação pedagógica será possível continuar a estimular os estudantes para o ensino superior.

Afirma que processo de ensino não poderá continuar a ser exclusivamente on-line, desde logo, porque o contacto docente-estudante é fundamental, assim como o contacto entre estudantes. É ainda elementar que se crie um sistema propício ao estímulo dos estudantes, para que se sintam envolvidos no processo de aprendizagem, e aponta que existem unidades curriculares que devem continuar presenciais como as que recorrem à utilização de laboratórios, as relacionadas com as artes, bem como, o ensino clínico.

O blended-learning é basilar para assegurar que o processo de inovação se possa continuar a desenrolar, de forma a estimular os estudantes e também os próprios docentes. Este último é muito importante no processo de inovação pedagógica, pois estimular os estudantes requer estimular os docentes para que sejam criativos na sua interação com os estudantes. Porém, para o efeito será necessário apostar na formação dos docentes, para novos métodos, novas metodologias e novas formas de ensinar.

No Instituto Politécnico do Porto, durante a pandemia, através da Unidade de Ensino a Distância, desenrolaram dezenas de ações de formação nas mais diversas áreas para

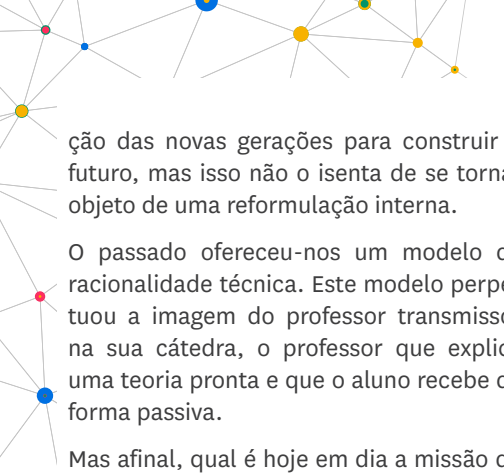
estimular o corpo docente, embora com carácter mais imediato, permitindo que no futuro se adaptem à nova realidade.

Antes de iniciado o período de debate, o Professor António Dias Figueiredo começou por citar Arundhati Roy, para referir que “a pandemia é um portão de passagem, para um mundo novo” e abordou possíveis cenários para o futuro.

Segundo o docente da Universidade de Coimbra, o ensino expositivo tem evoluído para um modelo de autonomia do aluno, a dependência deve transformar-se numa espécie de autodidatismo, a passividade do modelo de ensino e aprendizagem se converta em proatividade por parte do aluno e, finalmente, onde o “isolamento” seja substituído pela partilha, por um modelo colaborativo de ensinar e aprender.

Para este professor catedrático, ensinar é criar contextos em que se aprende e, por isso, a função central da educação, ou do ensino, é explorar contextos onde a aprendizagem ocorra com qualidade, sendo esse o grande desafio para a pedagogia. Segundo o Professor António Dias Figueiredo, hoje em dia, a maioria das aulas teóricas poderiam ser ministradas à distância. A aplicação dos conceitos, bem como a componente prática, deve manter-se presencial e a aprendizagem deve ser baseada em resolução de problemas, promovendo-se um modelo de ensino baseado em projetos de aprendizagem.

A Professora Cristina Mesquita, também keynote speaker nesta sessão, atenta que o ensino superior demonstrou no passado o seu papel crucial na introdução de mudanças e progressos na sociedade e é hoje considerado um agente-chave na educa-



ção das novas gerações para construir o futuro, mas isso não o isenta de se tornar objeto de uma reformulação interna.

O passado ofereceu-nos um modelo da racionalidade técnica. Este modelo perpetuou a imagem do professor transmissor na sua cátedra, o professor que explica uma teoria pronta e que o aluno recebe de forma passiva.

Mas afinal, qual é hoje em dia a missão do ensino superior?

O ensino superior tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade. Neste sentido, entende-se que a missão integra três componentes fundamentais: Formação, Investigação e Inovação. Estes eixos interatuam, comunicam e retroalimentam-se. As reflexões sobre esta intercomunicabilidade remetem-nos para os desafios que se impõem às IES e aos seus atores (professores e alunos e demais colaboradores).

Na perspetiva da União Europeia, a mudança institucional é essencial para a inovação educativa e que as tecnologias da informação e da comunicação devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Sim é essencial, mas não se pense que elas são o garante da transformação pedagógica, elas são ferramentas tão úteis e essenciais como o foram e são, o quadro preto, o giz ou o power point! E, por isso,

a integração das TIC tem de ser repensada e reorientada, sendo que há já bons exemplos sobre a sua utilização.

A Professora Cristina Mesquita entende que a formação se constitui como um espaço de construção de conhecimento e aprendizagem ativa, social e relevante, um espaço onde se percebe a volatilidade do conhecimento e o desenvolvimento de competência que permitam ir aprendendo ao longo da vida.

Na sociedade do conhecimento (como atualmente caracterizamos a nossa sociedade), a educação é a capacidade de ser criativo num ambiente de particular incerteza, a capacidade de gerir adequadamente a dissonância cognitiva que dá origem à nossa incapacidade de compreender a realidade (Innerarity, 2010). Por conseguinte, no mundo da modernidade líquida, temos de nos afastar da educação esporádica e perceber a importância de ir aprendendo, em cada dia, com cada processo, com cada transformação social e pessoal. É isto que definimos por aprendizagem ao longo da vida. Isto implica superar a resistência orientada para a segurança: os pilares a que nos agarramos porque nos dão uma sensação de segurança: um erro num mundo repleto de inseguranças e validades efémeras.

E, como tal, a investigação deve assumir-se, não como uma missão do seniores ou de um grupo de investigadores dotados de características especiais, mas antes como estratégia de aprendizagem e, a inovação não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida.

A inovação assume, o caráter transforma-

dor a favor da autonomia e da emancipação dos aprendentes (e aqui refiro-me a todos, estudantes e professores) – enquanto seres sociais e culturais, singulares. Quem está ou entra para a Universidade, são pessoas singulares que tem uma história, um percurso de vida marcado pelos traços culturais da sua experiência vivencial. Por isso, seres totais, com expectativas e aspirações, mas ainda à procura do seu lugar. E aqui faz um parênteses sobre quem são estas pessoas que o ensino superior acolhe hoje. Uma diversidade de pessoas, com percursos muito diferenciados...maiores de 23 anos, os CTeSP, os alunos com condições de saúde específica, os internacionais, etc.

Formar hoje é cumprir no ensino superior um desafio de inclusão e não de formação uniforme e homogeneizadora, e alerta para o perigo da acentuação destes modos de aprender e ensinar que o on-line pode trazer.

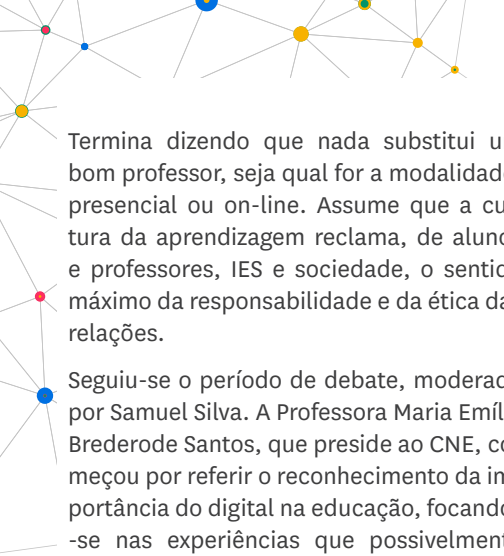
Considerar que formar não é uniformizar, implica pensar o carácter dialógico, crítico, ético das práticas educativas que, desse modo, se configuram como relações em que se educam, tanto quem ensina, como quem aprende, uma vez que, em diálogo, compartilham, e nesse compartilhar, (re) constroem, significações de mundo e de si próprios. É aqui que se materializa o Ensino Superior enquanto espaço de convivialidade, os professores enquanto mediadores e os estudantes enquanto participantes ativos, neste processo cooperado.

A Professora Cristina Mesquita explica que concretizar o Ensino Superior desta forma implica não a centralidade do aluno ou do professor, neste processo, mas antes

a centralidade aprendizagem. Para isso, reclama a utilização de modelos de aprendizagem experiencial, baseada em problemas ou em desafios, aulas gamificadas, o trabalho cooperativo... E aponta que isto foi inventado há tanto tempo. A Professora do Instituto Politécnico de Bragança fala ainda de um modelo que promova o esbatemento da compartimentação disciplinar e a integração de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, explorando múltiplas formas de conhecimento.

Uma das grandes mudanças que as IES deveriam fazer seria a mudança dos espaços de aprendizagem. O espaço para aprender não se pode confinar ao espaço da sala de aula, e o espaço da sala de aula, não pode ser o anfiteatro onde se pensa que 100 alunos aprendem todos da mesma forma! A reconfiguração do espaço, significa que a IES como um todo é um espaço de aprender, sozinho, com os pares, com os professores ou com outros. Mas que se abram as portas do ensino superior, criando ligações com a comunidade, promovendo a aprendizagem nos espaços culturais, no museu, na biblioteca, em Serralves ou no planetário, no jardim ou noutras instituições.

Neste sentido, as IES têm de ser organizações que aprendem, solidárias para aprender com as experiências das outras IES, mas numa lógica de reflexão interna e não a partir da aplicação de modelos à la Carte. As IES podem usar o modelo da indagação permanente, tal como o fazem na área investigacional, para pensar a partir de si mesma, dos seus professores e dos seus alunos, as melhores formas de ensinar e de aprender.



Termina dizendo que nada substitui um bom professor, seja qual for a modalidade, presencial ou on-line. Assume que a cultura da aprendizagem reclama, de alunos e professores, IES e sociedade, o sentido máximo da responsabilidade e da ética das relações.

Seguiu-se o período de debate, moderado por Samuel Silva. A Professora Maria Emília Brederode Santos, que preside ao CNE, começou por referir o reconhecimento da importância do digital na educação, focando-se nas experiências que possivelmente poderão manter-se no pós-pandemia.

De acordo com a Presidente do CNE, a pandemia virá agravar desigualdades e que por isso, um aspeto essencial a ter em conta no futuro é o acesso às tecnologias, aos dispositivos tecnológicos e à própria conectividade à internet. Será algo fundamental para que se discuta uma reorientação dos métodos pedagógicos. A digitalização deve ser encarada como facilitadora e promotora da inovação, permitindo a mobilização de ferramentas que fomentem a autonomia na aprendizagem do estudante.

A Professora Maria Emília Brederode Santos, contudo, não deixou de expressar a preocupação com a saúde mental e os aspetos socio-emocionais que decorrem de modelos não presenciais e de questões relativas à motivação intrínseca que é necessária para a aprendizagem de competências. A Presidente do CNE salientou ainda a crescente valorização da ciência, que tem sido encarada como a única resposta para a pandemia. Há hoje um consenso social sobre a valorização da ciência e dos cientistas e isso atribuiu maior centralidade preponderância ao Ensino Superior.

O Professor Júlio Pedrosa, na sua intervenção, referiu que a pandemia provou justamente a importância e centralidade das Instituições de Ensino Superior, pela necessidade de formar profissionais qualificados, em todas as áreas, mesmo em profissões que antes não seriam muito valorizadas, como é o caso dos educadores de infância ou dos professores do ensino básico.

Relativamente à experiência de ensino on-line, o Professor jubilado da Universidade de Aveiro alertou que não seria aceitável que numa comunidade académica tão diversa, e que tem o dever de ser inovadora, não fosse feita, em cada instituição, uma reflexão sobre o último ano e a definição de prioridades para o futuro. O Professor Júlio Pedrosa terminou referindo que a pandemia trouxe formas diferentes de nos organizarmos, de nos mobilizarmos e de trabalharmos em conjunto. Este conjunto de experiências, decorrentes desta circunstância, terá aspetos que se podem traduzir em inovação.

Já o Professor José Manuel Ferreira encara a questão da inovação pedagógica sob 2 perspetivas distintas: de um lado está o destinatário, que são os estudantes, do outro quem ministra, que são os professores, mas também as Instituições e o Estado, a quem compete a regulação do sistema.

Para o Professor que, atualmente, se encontra na Noruega, as transformações pedagógicas são o principal fator de mudança e, por hipótese, 1 ano de transição tecnológica forçada pela pandemia pode ser mais relevante do que 20 anos de Processo de Bolonha.

O docente universitário referiu ainda os Massive Open Online Courses (MOOC), como instrumento que permite fomentar a autonomização e capacitação dos estudantes fora das salas de aulas e criticou o Diploma que regula o Ensino a Distância promulgado em 2019, por ser uma oportunidade mal aproveitada, com uma visão subjacente que não fomenta o desenvolvimento deste modelo de ensino.

Do período de debate foi possível concluir que as ferramentas digitais representam um desafio, para os docentes, mas também para os estudantes, a quem se exigem novas competências, nomeadamente na capacidade de aceder e filtrar informação, interpretar e distinguir ideias falsas.

É, por isso necessário o desenvolvimento do sentido crítico, criativo e responsável. Ao Professor caberá, cada vez mais, interrogar-se sobre quem são os seus alunos e adaptar os métodos de ensino e avaliação a um público-alvo cada vez mais diversificado.

O estudante do século XXI vai requerer abordagens, conhecimentos e competências diferentes e os docentes têm de estar preparados para conseguir dar resposta. As IES do futuro têm, por isso, de ousar valorizar a componente de ensino e aprendizagem e desenvolver uma visão de futuro onde se conjuguem harmoniosamente a componente on-line e a componente presencial, pois este será um ponto fundamental para alargar a base de recrutamento e a diversificação de públicos.

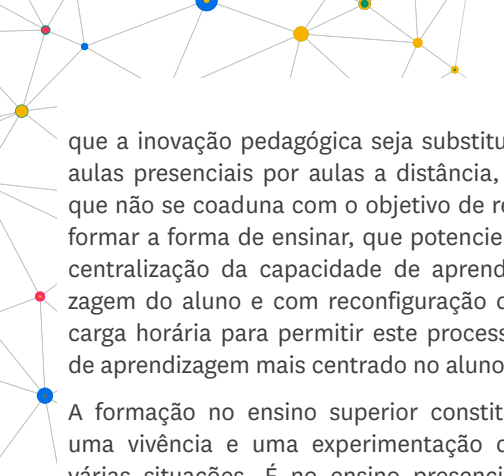
O Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, João Sobrinho Teixeira, encerrou a sessão. Começou por indicar que a pandemia fez-nos despertar

para um conjunto de situações e ferramentas que podem estar disponíveis e que a forma como rapidamente nos tivemos que adaptar, também nos fez refletir sobre como no futuro podemos ter, dessa capacidade de adaptação, um ganho em termos de inovação pedagógica. Relaciona a inovação pedagógica com o desencantamento com a frequência no ensino superior e com o abandono escolar, através da indicação de dois estudos, um do Instituto Politécnico de Bragança e outro de Viseu. Indica dois fatores potenciadores de insucesso escolar e de abandono escolar: as metodologias pedagógicas e, no público adulto, a ausência de adaptação de horários face à realidade desses trabalhadores e estudantes adultos. Foi com surpresa que verifiquei que estes temas surgem à frente da ação social.

O Secretário de Estado salientou que a inovação pedagógica pode contribuir para prevenir o abandono e para aumentar atratividade do sistema de ensino superior para profissionais no ativo, pois será necessário formar continuamente a população adulta e captar para o sistema pessoas que se encontram ativas, mas que não têm qualificações superiores.

Atenta ainda que os estudantes que provêm do ensino secundário, nomeadamente do ensino profissional, já o fazem pela relação e pela forma de aprendizagem, o que reforça a necessidade de inovação pedagógica e de diversidade nessa inovação, e a sua ligação com o objetivo de aumentar o número destes estudantes no ensino superior.

Sobrinho Teixeira receia que se considere



que a inovação pedagógica seja substituir aulas presenciais por aulas a distância, o que não se coaduna com o objetivo de reformar a forma de ensinar, que potencie a centralização da capacidade de aprendizagem do aluno e com reconfiguração da carga horária para permitir este processo de aprendizagem mais centrado no aluno.

A formação no ensino superior constitui uma vivência e uma experimentação de várias situações. É no ensino presencial que há retorno afetivo da vida acadêmica, que se convive com a diferença e se tolera a diferença, adquirindo valores civilizacionais. Uma das maiores riquezas do ensino presencial é também a diversidade. A tentação de atividades letivas a distância, disseminados em massa por um conjunto enorme de alunos, vai fazer com que se perca o que se ensina e como ensina, o que se aprende, o que se investiga e até a evolução da própria ciência.

Por outro lado, atenta que todos estão de acordo quanto à necessidade de processos de inovação pedagógica, com ferramentas mais ou menos digitais, por exemplo, com a sua utilização em estudantes adultos já inseridos no mercado de trabalho. Considera que um dos processos essenciais para a inovação pedagógica é dar formação e qualificação aos professores. Os professores de hoje aprenderam e foram treinados de uma forma, e agora é requerido que evoluam para outra forma, pelo que são precisos mecanismos que motivem e ajudem a esta nova relação com a aprendizagem. Exemplifica o programa de cocriação de inovação coordenado pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, o “1000 Ideias”, em articulação com o tecido empresarial.

Como nota final, o Secretário de Estado reforça que o processo de inovação pedagógica é dinâmico e recorda o valor do Ensino Superior enquanto elevador social, promotor da mobilidade social.

RESUMO

CONFERÊNCIA 1.0 {·}

O professor, além de um sólido conhecimento científico, necessita de “know-how” pedagógico, que lhe permita lidar com uma comunidade estudantil diversificada.

O e-learning é uma solução formativa credível e eficaz e adequada às novas tendências e comportamentos sociais, em especial dos nativos digitais.

Esta geração de “nativos digitais”, que desde cedo se habituaram a utilizar tecnologias, ao chegar ao Ensino Superior, deparam-se com uma realidade de recursos que ainda não está no mesmo nível de desenvolvimento.

Ensinar é criar contextos em que se aprende e, por isso, a função central da educação, é explorar contextos onde a aprendizagem ocorra com qualidade, sendo esse o grande desafio para a pedagogia.

As aulas teóricas podiam ser ministradas à distância, mantendo a componente prática das aulas presenciais, promovendo um modelo de ensino baseado em projetos de aprendizagem.

Nada substitui um bom professor, independentemente da modalidade de ensino, pois um bom professor é aquele que consegue lecionar em qualquer formato.

Formar hoje é cumprir no ensino superior um desafio de inclusão e não de formação uniforme e homogeneizadora.

São exigidas novas competências, tais como capacidade de aceder e filtrar informação, interpretar e distinguir ideias falsas. Ao professor, cabe conhecer melhor os seus alunos e adaptar os seus métodos de ensino e avaliação em função dos mesmos.

As IES do futuro têm de ousar valorizar a componente de ensino e aprendizagem, e desenvolver uma visão de futuro onde se conjuguem de forma harmoniosa a componente online e a componente presencial.

Com mais inovação pedagógica, é possível prevenir o abandono escolar e aumentar a atratividade do sistema de ensino superior para profissionais no ativo.



10 maio 2021

Conferência de Inovação

2



emup



PROGRAMA DA **CONFERÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA 2.0**

SESSÃO DE ABERTURA

Ana Gabriela Cabilhas, Presidente da Federação Académica do Porto

Diana Soares, Professora na Universidade Católica Portuguesa

KEYNOTE SPEAKERS

O potencial da tecnologia na missão de ensinar

Marco Bento, Professor e Investigador da Escola Superior de Educação de Coimbra

Oportunidades da transformação digital na aprendizagem ao longo da vida

Rosário Moreira, Diretora do Digital MBA da PBS

MESA REDONDA

Transição digital – Oportunidade para a Inovação Pedagógica

Moderador: Joana Branco, Porto Canal

Glória Bastos, Professora no departamento de Ciências da Educação e Ensino a Distância na Universidade Aberta

Carlos Sá, Chief Marketing Officer Talent SGPS - Individuality Through Education

Rita Serra, Industry Account Executive para a área do Ensino Superior na Microsoft Portugal

Raquel Aires Barros, Professora Catedrática do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Sebastião Feyo de Azevedo, Reitor da Universidade Portucalense

Ana Gabriela Cabilhas, Presidente da Federação Académica do Porto



CONFERÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA 2.0

A segunda sessão, realizada em maio, foi dedicada a abordar os mais recentes desenvolvimentos tecnológicos e os desafios que se colocam ao sistema de ensino durante os próximos anos. No centro desta segunda sessão estiveram, assim, em exposição e debate questões urgentes, e diferentes perspetivas sobre a transição para um modelo de ensino assente na utilização de novas tecnologias e o impacto no sistema de ensino superior nacional.

Na sessão de abertura do evento, Ana Gabriela Cabilhas começou por introduzir um conjunto de questões, designadamente o papel das ferramentas digitais na inovação pedagógica e no complemento ao modelo de ensino presencial.

Ana Gabriela Cabilhas salientou que o digital permitiu salvar o ano letivo anterior e o atual e que esta circunstância não teria sido possível há dez anos atrás, onde o acesso que existe hoje à tecnologia não se verificava. Mas, também por hoje existir uma geração de nativos digitais, o “regresso à normalidade” no Ensino Superior não pode ser um regresso a um modelo pouco inovador, pouco participado e ainda muito expositivo e pouco centrado no estudante. Na perspetiva da Presidente da FAP o desafio será, por isso, a construção de um novo normal que potencie a utilização das ferramentas digitais.

Nesta sessão de abertura, a Professora Doutora Diana Soares abordou a transformação digital do Ensino Superior, designadamente os desafios que são colocados ao Ensino Superior e também as transformações que estão a decorrer da consolidação de práticas implementadas durante o contexto de pandemia.

Segundo a Professora Doutora Diana Soares, a necessidade de adaptar os modelos de ensino à atração de novos públicos e a uma formação diferenciada e versátil de todos os estudantes, dado que o mercado de trabalho irá tornar-se cada vez mais imprevisível. Para o efeito será necessário um corpo docente também mais diferenciado e versátil, pelo que a formação pedagógica dos docentes ganhará maior relevância. Assim, o desenvolvimento de projetos de ensino assentes na tecnologia digital e na inovação em metodologia de aprendizagem será determinante ao longo dos próximos anos para potenciar a oferta formativa e a inovação curricular, traduzida em quadros disciplinares mais alargados.

A Doutora Diana Soares referiu que o “ensino remoto de emergência” irá promover uma reconfiguração do ensino e do papel do docente, que deve começar a agir como um facilitador num processo de aprendizagem que se pretende centrado no estudante. Em simultâneo, a emergência de novos formatos e novos modelos pedagógicos, fomentando uma espécie de campus híbrido, comporta o desafio de se utilizarem novos materiais de suporte ao ensino. Não obstante, a evolução para um modelo híbrido não significa uma desvalorização da experiência presencial. Os recursos e meios mobilizados, antes pelo contrário, devem promover uma valorização da expe-

riência e vivência do campus.

Para a docente da Universidade Católica, a inovação pedagógica é um fenômeno que deve ser pensado a vários níveis: na definição curricular, nos espaços e tempos de aprendizagem, no que respeita aos processos e resultados.

A Professora Doutora Diana Soares terminou a sua intervenção explicando o que está a ser desenvolvido na Universidade Católica como resultado da reflexão que têm vindo a fazer ao longo dos últimos meses. A título de exemplo foi indicado o projeto Católica Innovation Lab, que pretende mapear práticas inovadoras e estimulantes, apoiar projetos e o desenvolvimento profissional dos docentes e participar em redes que permitam disseminar e apreender boas práticas pedagógicas. Este projeto faz parte da estratégia de formação e capacitação pedagógica da Universidade Católica, desenvolvendo-se a partir de uma lógica inclusiva, ou seja, orientado para e na inovação pedagógica, num espaço de projeção e experimentação de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Terminada a sessão de abertura, o Professor Doutor Marco Bento abordou o potencial da tecnologia na missão de ensinar e começou por referir a “diabolização” da tecnologia, como se o ensino presencial e o ensino online fossem duas realidades em confronto, em extremos diferentes. Como ponto de partida, é importante assinalar que aprender e ensinar hoje é diferente, portanto, a resposta por parte das instituições de ensino [da escola] tem de ser outra.


O docente da Escola Superior de Educação

de Coimbra desmistificou os termos “nativo” e “imigrante” digital, explicando que hoje, em boa verdade, todos somos “residentes digitais”, pois vivemos todos num ambiente sob grande influência da digitalização. Porém, como é evidente, os alunos de hoje têm uma intuição muito mais apurada para o digital. Mas, isso não significa que disponham das competências digitais que seriam desejáveis. Uma coisa é ter a intuição e a apetência para, mas as competências têm de ser trabalhadas. E para isso é necessário que o recurso à tecnologia esteja mais presente, de forma transversal, nos currículos.

Assim, na ótica do Professor Doutor Marco Bento a solução deverá residir numa conciliação de ambos os modelos, integrando o on-line no modelo presencial, numa lógica de complementaridade. No uso da tecnologia existem riscos e regras, como acontece em várias outras dimensões da vida social. E existem, por isso, períodos de aprendizagem e de adaptação. A título de exemplo foi referido o aparecimento da rádio e dos “walkmans”, que se pensava que poderiam representar fontes de distração, ou mesmo de isolamento. O mesmo aconteceu relativamente ao aparecimento da televisão.

Não obstante, no que respeita ao Ensino Superior, na ótica do Professor Doutor Marco Bento, seja num ambiente presencial, seja num ambiente online, o professor tem de ser o referencial, o líder, quem mostra segurança, e quem é capaz de auxiliar o aluno nos seus sonhos e nos seus projetos.

Sobre a digitalização, o Professor Doutor Marco Bento considera mais adequado usar o termo “transformação pedagógica”,



que será algo mais profundo do que simplesmente colocar ferramentas digitais à disposição dos estudantes. Digitalizar não pode limitar-se a uma mera transposição de métodos e práticas pedagógicas, ou de avaliação.

A propósito desta transformação foram exibidas várias imagens, em vídeo, relativamente a práticas implementadas na Educação Básica, no âmbito do projeto Escola Virtual. Nas imagens exibidas, o Professor Doutor Marco Bento sinalizou a integração natural da tecnologia entre diferentes ferramentas, em contexto presencial, mobilizadas para o modelo de ensino implementado.

Segundo o docente, a tecnologia oferece a possibilidade de alterar significativamente o modo como se ensina e como se aprende. Para além das virtudes que podem resultar de uma combinação entre modalidades presenciais e a distância, é preciso repensar de base a forma como se aplicam conhecimento e competências. A título de exemplo, o Professor Doutor Marco Bento referiu a metodologia Project-based Learning, assente numa aprendizagem por desenvolvimento de projetos, em detrimento da memorização, que ainda se encontra muito presente no nosso sistema de ensino.

No final da sua intervenção, o Professor Doutor Marco Bento admitiu que a pandemia poderá acelerar a transformação pedagógica e que talvez em breve o processo de ensino e aprendizagem seja mais personalizado, mais interativo e mais imersivo. No que respeita à valorização do papel do Professor, este poderá passar a ter mais tempo para novas tarefas, explorar novas

ferramentas e acompanhar de forma mais próximas os estudantes que carecem de maior acompanhamento, ou que têm ritmos de aprendizagem diferentes. O “ensino híbrido” deverá, assim, contribuir para a autonomização, concretizando um modelo de ensino centrado no estudante.

Seguiu-se a intervenção da Professora Doutora Rosário Moreira, que abordou as oportunidades da transformação digital na aprendizagem ao longo da vida. Nesta intervenção, a Professora Doutora Rosário Moreira começou por falar sobre o impacto positivo que as experiências recentes poderão ter em modelos de ensino que fomentem a aprendizagem ao longo da vida.

Na perspetiva da Professora Doutora Rosário Moreira, a transformação digital terá contribuído para mudar a forma de lecionar, a forma de aprender e, por conseguinte, o formato das aulas e dos conteúdos. Porém, a docente da PBS salienta que, ao contrário do que as pessoas possam pensar, o digital não é o mais importante aqui. O que é importante é a forma como se vai lidar com as tecnologias digitais e isso implica que o foco seja colocado sobre o comportamento humano perante a tecnologia.

Nesta intervenção, a Professora Doutora Rosário Moreira assinalou que estamos perante uma nova revolução, a 4.^a revolução industrial, e recordou que o contexto em que todas estas transformações ocorrem é a de uma nova revolução, que já antes era designada de “Indústria 4.0”. Perante este desafio é importante considerar-se a incerteza decorrente de um ritmo acelerado de mudança, que já era evidente antes da pandemia, mas que agora será acelerado.

Esta circunstância implica uma mudança na forma de aprender e, também, nos conteúdos que são ensinados. São vários os estudos que alertam para a volatilidade do mercado de trabalho e, nesse âmbito, a docente alertou para a emergência de novas profissões, à medida que outras também vão desaparecendo. Tudo aquilo que for possível de automatizar ou robotizar irá ter um impacto no mundo do trabalho, mudando progressivamente o que é preciso aprender. As competências terão de ser adaptadas ao longo da vida, mesmo nos empregos mais tradicionais, como acontece na medicina, por exemplo, onde a profissão de médico se irá manter, mas evoluir com recurso à tecnologia e à digitalização.

Assim, relativamente aos métodos pedagógicos, a Professora Doutora Rosário Moreira considera que o modelo expositivo será finalmente ultrapassado e que passará a existir maior interatividade e também uma formação mais ajustada às necessidades e interesses de cada estudante. Esta é, aliás, a principal transformação que se encontra em curso, na Universidade do Porto e, sobretudo, no modelo formativo que lidera – o “Digital MBA”.

A Professora Doutora Rosário Moreira salientou a importância da inovação pedagógica e da transformação digital como resposta ao ritmo acelerado de evolução do mercado de trabalho, no que estarão por aparecer muitas profissões que ainda não conhecemos, e para as quais serão necessárias qualificações de banda larga. A professora da PBS, terminou a sua intervenção recordando que não é o mais inteligente, nem o mais forte quem vencerá no futuro, mas sim aquele que se conseguir adaptar

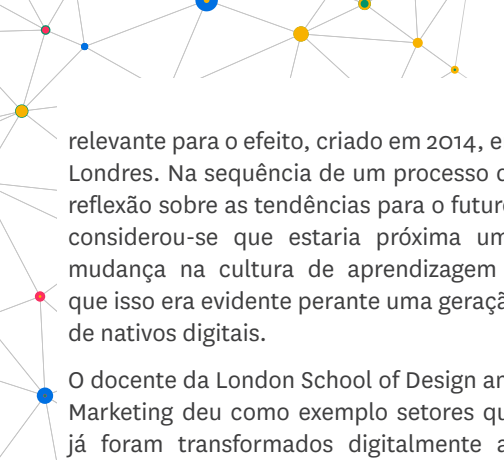
melhor. Os estudantes deverão, por isso, ser formados com base nessa filosofia.

Após este painel inicial, foi dado início à mesa-redonda virtual, cabendo à Professora Doutora Glória Bastos a primeira intervenção. Na Universidade Aberta o ensino a distância não é uma novidade, tendo a instituição sido criada especificamente para explorar esse modelo de ensino. Nesta nota de contexto, a Professora Doutora Glória Bastos recordou que as tecnologias com que a Universidade Aberta iniciou a sua ação pedagógica eram sobretudo as ligadas ao áudio e vídeo, incluindo através da emissão televisiva e em rádio, respetivamente na RTP e na RDP.

Porém, no virar do milénio, a Universidade começou as primeiras experiências com plataformas digitais e em 2008 mudou integralmente a oferta educativa para o formato online. Neste sentido, a “imersão” no digital e no online ao não ser uma novidade para a Universidade Aberta, o desafio que se coloca não será tão grande quanto é para outras instituições.

Segundo a docente da Universidade Aberta, existem aspetos que valerá a pena sublinhar, desde a centralidade que deve ser dada ao estudante, neste processo de transformação digital, ao papel do professor, que deve tornar-se uma “espécie de guia”. A Professora Doutora Glória Bastos considerou que houve um progresso positivo e que muitos docentes procuraram implementar processos dinâmicos e colaborativos.

O Professor Doutor Carlos Sá, na sua primeira intervenção na mesa-redonda, começou por reiterar a centralidade do ensino no estudante e partilhou um caso prático



relevante para o efeito, criado em 2014, em Londres. Na sequência de um processo de reflexão sobre as tendências para o futuro, considerou-se que estaria próxima uma mudança na cultura de aprendizagem e que isso era evidente perante uma geração de nativos digitais.

O docente da London School of Design and Marketing deu como exemplo setores que já foram transformados digitalmente ao longo dos últimos anos, como é o caso da música ou do setor bancário e financeiro. Porém, a saúde, sobretudo a preventiva, mas também a educação e o ensino, já se encontravam entre os setores para os quais se perspetivava uma transformação. Como consequência foi-se desenvolvendo uma nova cultura de aprendizagem, que agora será acelerada pela reação à pandemia.

Não obstante, o dilema estará em como não perder a qualidade do ensino no âmbito desta transformação. Todo o sistema de qualidade que se encontra implementado terá também de se adaptar e corresponder a um modelo onde o envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem será maior e diferente. No projeto implementado pela London School of Design and Marketing o ensino a distância já não é uma novidade e a formação tem sido desenvolvida, em simultâneo, em 78 países diferentes.

Para concluir, o Professor Doutor Carlos Sá referiu que no futuro o papel do docente poderá evoluir para dois perfis distintos: o professor editor e o professor produtor. Haverá professores que serão muito bons a pensar conteúdos e a desenvolver casos práticos e outros que serão bons tutores, bons explicadores.

Sobre a capacitação dos docentes e estudantes a Dr.^a Rita Serra, da Microsoft Portugal, abordou o papel da tecnologia no repensar dos modelos de ensino e aprendizagem e as competências que todos precisamos de adquirir enquanto sociedade.

A pandemia foi, sem dúvida, um acelerador, que de forma repentina obrigou a uma transição digital, mesmo que mobilizando ferramentas tecnológicas básicas. Mas, em simultâneo, também mudou a forma como se encara o trabalho e, por comparação, o estudo. Estas mudanças, que estão a ocorrer no mundo empresarial criam uma nova expectativa para a relação entre os estudantes e a universidade.

Segundo a Dr.^a Rita Serra, a Microsoft Portugal tem verificado uma mudança de paradigma de ensino, com enfoque em modelos híbridos de ensino, com uma aprendizagem mais personalizada e onde as componentes tecnológicas serão cada vez mais importantes. Porém, a tecnologia não deve ser encarada como o motor da transformação, deve antes ser vista como um elemento facilitador. É, por isso, necessário desenvolver métodos colaborativos e de interação na utilização das ferramentas digitais e mobilizar também a tecnologia para tornar a avaliação e a investigação mais eficiente e mais mensurável.

Já a Professora Doutora Raquel Aires Barros partilhou a experiência que têm tido no Instituto Superior Técnico (IST) em termos de inovação pedagógica e começou desde logo por salientar que o modelo que estava em uso não era sustentável porque não correspondia às expectativas e necessidades dos estudantes.

Para a docente do IST, é necessário modi-

ficar métodos de ensino e aprendizagem e adaptar os currículos, que devem ser muito mais flexíveis e permitir uma diversificação de perfis. A Professora Doutora Raquel Aires Barros reiterou que a digitalização é apenas um elemento facilitador e que neste processo de transformação devem ser envolvidos docentes e alunos, conforme aconteceu no IST.

Aliás, segundo esta docente, o processo de inovação no IST, 9 anos antes da pandemia, iniciou-se com uma reflexão sobre como se deveria responder aos novos desafios colocados no século XXI. Foi definido um conjunto de princípios chave, com bases científicas sólidas que devem estar presentes nos conteúdos programáticos, porque é preciso dar às estudantes ferramentas que ensinem a pensar e que desenvolvam o espírito crítico.

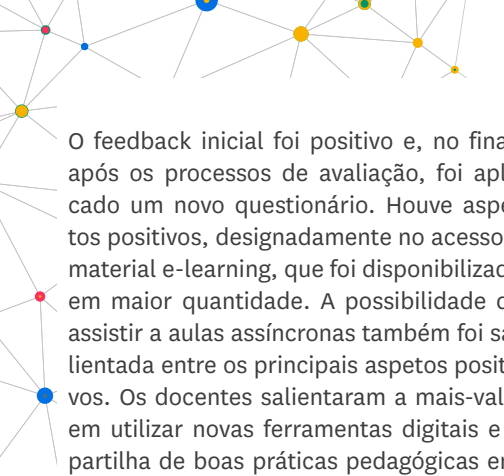
Porém, foi definido também que deveria haver liberdade de frequência de outras áreas científicas completamente diferentes, implementados métodos colaborativos de trabalho, formação em empreendedorismo, o fomento das soft skills e a capacitação linguística, no caso, no domínio do inglês. Relativamente à transição forçada para o ensino online, a Professora Doutora Raquel Aires Barros referiu que todos os processos de avaliação foram realizados online e que mesmo no retomar da atividade presencial houve métodos e práticas que se mantiveram, resultantes de uma reflexão sobre boas práticas mobilizadas ao longo dos últimos meses.

Durante o debate, numa primeira ronda, posterior às intervenções iniciais, foram colocadas questões pela moderadora, Joana Branco. A Professora Doutora Glória

Bastos começou por refletir sobre o pensamento pedagógico subjacente à mudança, ou seja, a que aspetos será dada maior ênfase. Segunda a docente da Universidade Aberta na resposta a esta questão será preciso considerar a necessidade de aliar a dimensão da motivação ao serviço de processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e mais flexíveis. As tecnologias estarão, enquanto facilitadoras, ao serviço desse pensamento pedagógico, conforme já aconteceu nos exemplos dados pelo Professor Doutor Carlos Sá ou pela Professora Doutora Diana Soares, ainda no painel introdutório. Cada tipo de tecnologia terá de ser escolhida em função do objetivo pretendido.

O Professor Doutor Carlos Sá referiu que a adaptação é natural, conforme aconteceu quando o projetor de acetados foi substituído pelo projetor de vídeo. O importante é de facto montar um sistema adequado ao acompanhamento dos alunos e que isso acontece na sua instituição, onde há um departamento que monitoriza o sucesso escolar e o feedback dos alunos sobre a perceção da qualidade pedagógica e os professores, no Reino Unido, podem especializar-se para melhorar competências pedagógicas.

Segundo a Professora Doutora Raquel Aires Barros, o IST promoveu a transição para o ensino remoto em apenas uma semana e ao final de uma semana de aulas foi aplicado um questionário participado por cerca de 4 mil alunos e ao qual também responderam cerca de 80% dos docentes. O objetivo foi, desde logo numa fase inicial, iniciar uma monitorização e reflexão desta experiência inusitada de ensino remoto.



O feedback inicial foi positivo e, no final, após os processos de avaliação, foi aplicado um novo questionário. Houve aspetos positivos, designadamente no acesso a material e-learning, que foi disponibilizado em maior quantidade. A possibilidade de assistir a aulas assíncronas também foi salientada entre os principais aspetos positivos. Os docentes salientaram a mais-valia em utilizar novas ferramentas digitais e a partilha de boas práticas pedagógicas entre a comunidade docente.

No que respeita aos aspetos negativos, a gestão do tempo foi vista como uma dificuldade porque os estudantes consideram que a carga de trabalho aumentou e a falta de vivência do campus também provocou quebras de motivação. Alguns docentes reconheceram dificuldades em se adaptarem a novas ferramentas digitais e também sinalizaram ter despendido mais tempo na preparação de aulas, dada a necessidade de adaptar métodos e práticas pedagógicas. A falta de interação com os alunos também foi vista como um aspeto negativo, muitas vezes porque os alunos preferiam ter as câmaras desligadas devido a problemas de conectividade da internet ou por não quererem mostrar os espaços onde se encontravam a assistir às aulas nas suas casas.

A Dr.^a Rita Serra referiu que a Microsoft foi procurada no sentido de apoiar na formação e capacitação dos docentes para tirarem o melhor partido possível das tecnologias disponíveis e também para selecionarem quais as mais adequadas em função das aulas. E esta é uma questão que veio para ficar, porque será cada vez mais necessário promover um reskilling em função daquele que será o ritmo da inovação

durante os próximos anos.

Na segunda ronda de questões, a moderadora retomou um problema levantado pela Professora Doutora Raquel Aires Barros, relativamente às dificuldades de rede e conectividade e questionou o painel sobre como é que se garante que ninguém fica para trás. A Professora Doutora Glória Bastos começou por intervir referindo que o modelo pedagógico da Universidade Aberta, revisto em 2018, já se tinha deparado com este problema, pois tem estudantes em vários pontos do mundo. Na Universidade Aberta não há aulas em direto, todos os conteúdos são completamente assíncronos e o modelo é muito flexível. A medida de tempo não é o dia de semana em que decorre a aula, mas a semana em si. É também um modelo colaborativo onde os estudantes, de acordo com as suas disponibilidades e também as suas dificuldades se possam organizar e adaptar. A flexibilidade é, por isso, um princípio fundamental e a produção prévia de conteúdos é crucial. O acesso à tecnologia não pode resultar num entrave.

Na opinião do Professor Doutor Carlos Sá há uma questão que está ao nível das políticas públicas, no combate às desigualdades. As Instituições de Ensino Superior podem tomar medidas que atenuem as dificuldades, mas cabe aos decisores políticos tomar decisões e executar ações que permitam nivelar a igualdade de oportunidades no acesso aos recursos tecnológicos. A este propósito referiu a política de aquisição de computadores anunciada pelo Governo, bem como o acesso à internet.

No IST, a Professora Doutora Raquel Aires Barros referiu que durante a pandemia

houve muitos docentes precisaram de adquirir material informático mais avançado e o próprio instituto teve de disponibilizar equipamentos a algum pessoal docente e não-docente. Porém, o modelo do IST é presencial e vai continuar assim, mas utilizando a tecnologia de forma complementar. Será importante ter mais salas de estudo, mais computadores para os estudantes trabalharem no campus. Essa é uma mudança que está pensada como resultado deste período de ensino online. O IST também tem uma bolsa, para a qual contribuem alguns benfeitores, que permite apoiar estudantes mais carenciados na aquisição de material informático.

Na opinião da Dr.^a Rita Serra, a indústria pode capacitar as universidades e as empresas, mesmo através de programas de filantropia, para promover a inclusão. Porém, a Dr.^a Rita Serra sinalizou duas realidades completamente diferentes esplanadas neste debate: o modelo de ensino assíncrono e a modificação dos espaços, nas próprias instituições. Neste aspeto, o setor empresaria e industrial irão desempenhar um papel importante no apoio à transformação.

No final deste período foi aberto um espaço de questões entre a plateia, constituída por dirigentes das Associações membro da FAP, presentes no Instituto Pernambuco, a partir de onde decorreu a transmissão do evento. Foi colocada uma primeira questão, sobre o questionário aplicado pelo IST, e se as más experiências vividas durante os últimos meses não vão deixar os estudantes reticentes relativamente à transformação digital.

A Professora Doutora Raquel Aires Barros

concordou que de facto houve experiências que não correram bem, de parte a parte. Uma aula por zoom não será igual a uma aula presencial e o IST, por esse motivo, desenvolveu um website sobre práticas pedagógicas, para apoiar os docentes na preparação das aulas. A Professora Doutora Raquel Aires Barros salientou que o feedback dos alunos, bem como o dos docentes, é sempre fundamental para que se consiga melhorar.

A segunda questão colocada, a propósito do acesso à internet e aos computadores, que é algo relevante, centrou-se nas dificuldades que os estudantes com necessidades educativas especiais tiveram durante a pandemia. O ensino a distância é um entrave para estes estudantes e como é que se podem ultrapassar dificuldades? Uma terceira questão, relacionada com a anterior, tem justamente a ver com a inclusão destes estudantes, com necessidades educativas especiais, e como é que a inovação pedagógica pode contribuir para incluir estes estudantes, quer ao nível do ensino remoto, quer ao nível do ensino presencial.

O Professor Doutor Carlos Sá referiu que na sua instituição, em primeiro lugar é importante o estudante informar de forma transparente qual a dificuldade que tem, para que seja desenvolvida uma estratégia adequada a cada condição ou dificuldade. O sistema de ensino inglês está relativamente evoluído nesta dimensão, incluindo no apoio em termos de saúde mental. Segundo o Professor Doutor Carlos Sá no modelo de ensino a distância os docentes até poderão ter maior capacidade de gestão do tempo para se encontrarem mais disponíveis para apoiar de forma mais efetiva



estes estudantes.

A Professora Doutora Glória Bastos respondeu que a Universidade Aberta tem vários protocolos celebrados com instituições da sociedade civil que lidam com cidadãos com diferentes tipos de necessidades e que isso tem permitido à universidade estar preparada para esse desafio e deu o exemplo da plataforma Moodle, que está preparada para ser utilizada por estudantes invisuais.

No IST a Professora Doutora Raquel Aires Barros reconheceu que houve maior dificuldade em apoiar estes estudantes, que sentiram maiores problemas de adaptação. O IST criou uma secção específica de apoio para os estudantes com necessidades educativas especiais e também recomendou aos docentes um conjunto de procedimentos e ferramentas específicas adequadas a diferentes condições e dificuldades reportadas por esses estudantes.

A sessão de encerramento foi presidida pelo Reitor da Universidade Portucalense, Sebastião Feyo de Azevedo, que também foi Reitor da Universidade do Porto. Nesta sessão, o Professor Doutor Sebastião Feyo de Azevedo abordou a (r)evolução digital em curso e a necessária inovação pedagógica e a aceleração que a pandemia provocou.

Na ótica do Professor Sebastião Feyo de Azevedo a pandemia veio contribuir para um aprofundamento do processo de Bolonha, numa era que já é marcada pelos computadores e pela evolução das tecnologias da comunicação. Estes fenómenos, sob o contexto da globalização, mudaram os conceitos de tempo e espaço. E o Ensino Superior não fica indiferente a estes fenó-

menos, nem à evolução vivida no campo da inteligência artificial. Segundo o Professor Sebastião Feyo de Azevedo, a questão fundamental para a transformação digital está em determinar que exigências educacionais e de vida se perspetivam para as gerações do futuro?

Neste contexto, o Professor Sebastião Feyo de Azevedo recordou que alguns fenómenos são relativamente recentes, como é o caso da utilização generalizada da própria internet. Com efeito, será necessário evoluir nos métodos de ensino e aprendizagem, centrando-os na atividade dos estudantes, ou seja, promovendo a sua autonomia. A digitalização pode promover o trabalho em grupo, a aprendizagem autónoma e o desenvolvimento do sentido crítico. Porém, esta mudança também implica uma capacitação do corpo docente, que é desafiado por um novo paradigma.

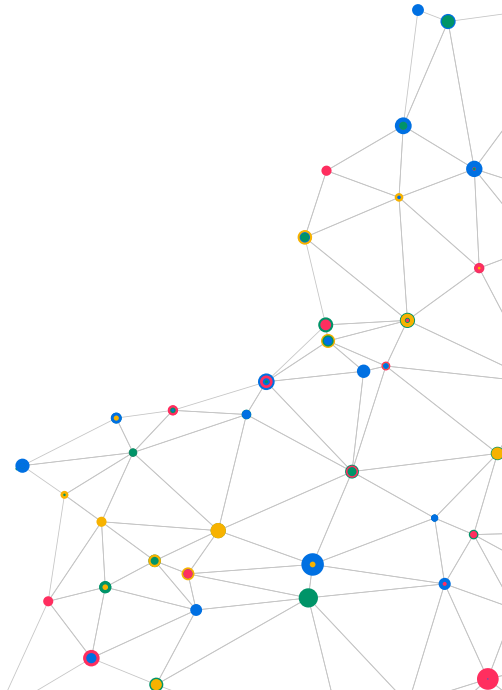
Assim, será relevante observar o conceito de “aula”, que passará a ser algo que decorre em qualquer espaço físico ou digital em que se promove a discussão e transferência de conhecimento e se desenvolvem capacidades, ocorra isso no campus, on-line, ou em qualquer lugar. Para isso será necessário desenvolver também novas capacidades entre o corpo docente, preparando-os para a era da inteligência artificial.

O Professor Sebastião Feyo de Azevedo referiu que esta transformação digital representa um novo paradigma onde o professor poderá não ter uma sala de aula associada, ou seja, o digital abre o caminho a aulas sem professores. Segundo Sebastião Feyo de Azevedo, à data Reitor da Universidade Portucalense, esta é uma revolução

em curso e deu o exemplo da crescente oferta de plataformas e de formação através da internet, com os Massive Open Online Courses (MOOC). A este respeito deu o exemplo dos Estados Unidos da América, onde este modelo está amplamente disseminado. Será necessário que na Europa se encare este modelo como uma oportunidade, quer para a competitividade das instituições, quer para o desenvolvimento de modelos pedagógicos e de ensino e aprendizagem colaborativos.

A título de conclusão, o Professor Sebastião Feyo de Azevedo sinalizou que o modelo de ensino do futuro será híbrido, o que implicará um reforço da aprendizagem autónoma e da capacidade de análise crítica. Não obstante, será sempre importante encontrar formas de promover a socialização na comunidade, de forma adaptada, fortalecendo atividades de grupo, nomeadamente na cultura e no desporto, dimensões que são muito relevantes para as próprias Instituições de Ensino Superior.

Para terminar, o Professor Sebastião Feyo de Azevedo analisou o lugar de Portugal, que é o de país europeu, com história e vocação universais, um país desenvolvido, ainda que na “cauda” desse conjunto de países, mas também um país com boa preparação entre a juventude e com imensa capacidade individual de adaptação, sem complexos internacionais. Deste modo, o Professor Sebastião Feyo de Azevedo entende que estão reunidas todas as condições para Portugal ser melhor, desde que se consiga promover a competitividade e exista confiança para transmitir a qualidade e o sentido ético que marca o ensino superior português.



RESUMO

CONFERÊNCIA 2.0 {·}

Reconfiguração do ensino e do papel do docente, fomentando uma campus híbrido. Será previsível que surjam novos formatos, com ensino online e ensino misto, o que implicará também novos modelos pedagógicos e diferentes materiais de suporte. O modelo em uso não era sustentável pois não correspondia às expectativas e necessidades dos estudantes.

Formação pedagógica de docentes ganhará maior relevância, pois será necessário um corpo docente mais diferenciado e versátil. É necessário desenvolver novas capacidades entre o corpo docente, preparando-os para a era da inteligência artificial.

Conceito de “aula” passará a ser algo que decorre em qualquer espaço físico ou digital em que se promove a discussão e transferência de conhecimento e se desenvolvem capacidades, ocorra isso no campus, online, ou em qualquer lugar.

“Diabolização” da tecnologia leva ao confronto de duas realidades - o ensino presencial e o ensino online – como se estivessem em extremos diferentes.

Utilização da tecnologia em educação comporta riscos e regras, como acontece em outras dimensões da vida social. E existem, por isso, períodos de aprendizagem e de adaptação.

A pandemia poderá acelerar a transformação pedagógica, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais personalizado, interativo e imersivo e contribuir para a autonomização, concretizando um modelo de ensino cen-

trado no estudante. A transformação digital, que deve ser parte da transformação pedagógica, contribuirá para mudar a forma de lecionar, a forma de aprender e, por conseguinte, o formato das aulas e dos conteúdos.

Não é o mais inteligente, nem o mais forte quem vencerá no futuro, mas sim aquele que se conseguir adaptar melhor. Os estudantes deverão ser formados com base nessa filosofia.

Independentemente do formato das aulas, o professor deve ser um guia, um líder e inspirar pela mensagem que transmite.

Papel do docente poderá evoluir para dois perfis distintos: o professor editor e o professor produtor.

Não perder a qualidade do ensino no âmbito desta transformação constitui uma preocupação. O sistema de qualidade que se encontra implementado terá de se adaptar e corresponder a um modelo onde o envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem será maior e diferente.

Para a modificação dos espaços nas próprias instituições, o setor empresarial e industrial irão desempenhar um papel importante no apoio à transformação.



RECOMENDAÇÕES

O objetivo desta publicação é, naturalmente, contribuir para o processo de reflexão e debate sobre a inovação pedagógica, tendo como base o trabalho desenvolvido antes da pandemia e considerando o impacto significativo que esta está a provocar nesta matéria.

Assim, como resultado do conjunto de estudos, inquéritos e entrevistas, conferências e artigos de opinião, parte desta publicação, a FAP elenca sumariamente um conjunto de recomendações, que sugere ao poder político e aos responsáveis das IES, no âmbito da sua ação estratégica ao nível institucional.

{Ação política}

- Constituição de um grupo de trabalho estratégico que envolva representantes de todas as partes interessadas (comunidade académica, A3ES e parceiros sociais), a fim de definir o estado da arte no ensino superior português e elencar as necessidades e oportunidades de desenvolvimento pedagógico no pós-pandemia.
- Estabelecer recomendações e diretrizes para o desenvolvimento de programas de formação de docentes e disponibilizar linhas de financiamento para projetos que tenham em vista a inovação de métodos e práticas pedagógicas.
- Apoiar, através de incentivos financeiros, o desenvolvimento de plataformas online para disponibilização de formação destinada ao enriquecimento profissional da atividade docente.

- Prever, nas dotações orçamentais a transferir para as IES, intervenções de modernização de infraestruturas e equipamentos, para aumentar a capacidade de introdução de práticas pedagógicas inovadoras que tenham recurso a ferramenta digitais.
- Apoiar a aquisição de softwares, equipamentos digitais e subscrição de plataformas para estudantes e docentes, de acordo com as necessidades formativas, a condição socioeconómica dos estudantes e as exigências de exercício da profissão atribuídas a docentes.
- Considerar a revisão dos Estatutos da Carreira Docente, no sentido de promover o desenvolvimento profissional em matéria de competências pedagógicas, eventualmente através de uma maior flexibilização do percurso de carreira, com a possibilidade de escolha da componente principal de atividade, entre ensino e investigação, e negociação periódica do tempo de dedicação a cada uma das duas atividades.
- Identificar boas práticas e estudar formas de utilizar as novas TIC no contexto da sala de aula e criar um observatório nacional, participado pelas IES e pela A3ES, que identifique boas práticas pedagógicas e promova a sua disseminação.
- Ter em consideração as particularidades do EaD e modelos híbridos nos processos de acreditação e avaliação, de modo que não exista uma tendência para a poupança de recursos conducente a uma deterioração da qualidade do ensino.
- Implementar, no médio-longo prazo, um processo de certificação das competências pedagógicas dos docentes, consagrado do ponto de vista legislativo, para efeitos de

admissão e progressão de carreira.

- Fomentar o acompanhamento e o aconselhamento das políticas de inovação pedagógica no ensino superior, através do Conselho Coordenador do Ensino Superior (CCES), responsabilizando-o para a elaboração de um relatório anual sobre o tema.

{Política institucional}

- Adotar uma abordagem inclusiva, *bottom-up*, para integrar os docentes em iniciativas de formação ou projetos com o objetivo de promover a inovação pedagógica no ceio das IES.

- Desenvolver experiências de modelos híbridos de ensino, onde a componente presencial, que deverá ser prevalente, seja completada por módulos de aprendizagem a distância ou on-line.

- Integrar a monitorização da qualidade do ensino com recurso a meios digitais no âmbito dos sistemas internos de garantia da qualidade no sistema de ensino superior, através de indicadores e parâmetros próprios.

- Reconhecer as boas práticas no domínio do ensino e considerá-las no âmbito dos regulamentos de avaliação docente.

- Recompensar as boas práticas pedagógicas através de incentivos positivos, como por exemplo bonificações de horário a docentes que se encontrem dedicados a projetos na área ou que se proponham a desenvolver e testar metodologias diferentes e inovadoras.

- Incentivar a formação de unidades ou grupos de investigação por Unidade Orgânica e/ou ao nível da IES, dedicados à inovação pedagógica, como parte da estratégia de desenvolvimento institucional.

- Disponibilizar formação contínua ao pessoal docente, com particular ênfase na melhoria das competências pedagógicas e na utilização de ferramentas digitais.

- Rever os procedimentos de garantia da Qualidade internos de forma a promover uma autorreflexão crítica sobre os métodos de ensino e avaliação usados por cada docente, através dos relatórios das unidades curriculares (RUC), ou de processos pontuais que levem os docentes a produzir evidência de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas.

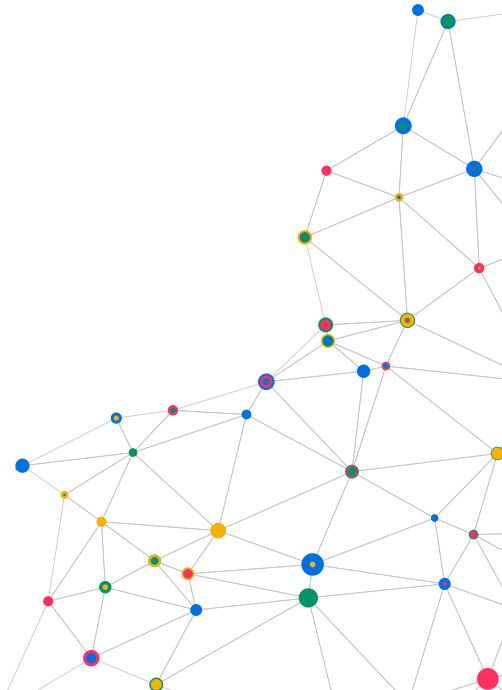
- Fomentar o desenvolvimento, aprovação e publicação de um relatório anual sobre inovação e práticas pedagógicas, a ser validado por docentes e estudantes que integram os Conselhos Pedagógicos

- Apoio ao desenvolvimento e/ou consolidação de programas e redes de partilha de boas práticas na instituição e entre instituições.

- Reconfiguração do funcionamento das IES no sentido de um aumento da capacidade de resposta, ao nível dos serviços, para o apoio à utilização de ferramentas tecnológicas por parte de docentes e estudantes.

- Revisão dos quadros regulamentares internos de modo a promover uma maior articulação entre as diferentes UC e maior facilidade no desenvolvimento de percursos curriculares mais diversificados por parte dos estudantes.

- Revisão dos regulamentos internos que incidem sobre questões como a fraude académica, ou outras como direitos de propriedade intelectual e/ou de autor, no sentido de assegurar a verdade académica e, no caso dos docentes, prevenir uma precarização do exercício da sua atividade profissional.





POSFÁCIO



Alberto Amaral, *Professor Emérito da Universidade do Porto, onde foi Reitor entre 1985 e 1998. Presidiu o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) entre 2008 e 2020*

O aparecimento da pandemia Covid-19 e as diversas fases de confinamento impostas como medidas de saúde pública vieram criar um conjunto de problemas e de oportunidades para o ensino superior. Em particular, registou-se uma evolução extremamente rápida e inesperada de uma transição para o ensino a distância, como forma de evitar os contatos pessoais. Esta transição para o modelo de ensino a distância teve riscos devido à falta de preparação do corpo docente para este tipo de ensino quando se sabe que ele requer um grande trabalho de preparação dos materiais pedagógicos.

A iniciativa da FAP de proceder a este estudo é, por isso, de enorme importância e merece os maiores elogios, sendo de salientar a recolha de informação com a realização de três inquéritos a estudantes, um deles incluindo também docentes.

Deve reconhecer-se que, apesar de todas as dificuldades devido à necessidade excessivamente rápida da implementação dos processos de ensino a distância, foi possível salvar dois anos académicos graças aos esforços de docentes e das suas instituições. No entanto, como era de prever face à implementação das novas metodologias sem um tempo adequado de preparação, os inquéritos revelam a existência de diversos problemas, que vão desde a deficiente comunicação com os estudantes às dificuldades do processo de ensino aprendizagem, modelos de avaliação e

falta de recursos ou recursos inadequados para o ensino a distância. Este tipo de problemas não é inédito. Assim, Yarovaya et al. (2020), a propósito de um estudo feito na Rússia, argumentam:

Assim, a epidemia do coronavírus revelou a existência de um problema real, de facto e não em palavras, que é a falta de preparação de muitos estudantes para a transição para o ensino a distância e as desigualdades no acesso aos recursos da Internet dos estudantes que vivem em cidades e vilas.

A pandemia teve, há que reconhecê-lo, um efeito catalisador na implementação do EaD. Agora, uma vez conseguida uma taxa notável de vacinação de toda a população portuguesa que possibilita um retorno a uma maior normalidade, há que analisar o que correu bem e o que importa corrigir, por forma a evitar que se regresse ao modelo pré-pandemia, esquecendo o que de positivo foi conseguido num período muito difícil em termos de saúde pública.

No entanto, haverá que ter em conta que diversos estudos mostram que o ensino presencial oferece vantagens significativas em relação ao ensino a distância. Segundo Meghiani (2021) do Centro de Política do Distrito de Columbia (NY, USA) *é importante reconhecer que o ensino a distância não pode fornecer a mesma experiência que o ensino tradicional.* Para outras re-

ferências às insuficiências do ensino a distância vejam-se, por exemplo, Valentine (2002), Leontyeva (2018) ou Fojtík (2018). Valentine (2002) refere como problemas do ensino a *distância a qualidade do ensino, os custos ocultos, o uso deficiente da tecnologia e as atitudes de professores, estudantes e administradores*. Leontyeva (2018) cita problemas internos – *falta de preparação de professores e pais, falta das competências necessárias para implementar sistemas de aprendizagem online com recurso a computadores, falta de interação com os professores e falta de supervisores online* – e problemas externos – *recursos limitados, vantagens de marketing desigualmente distribuídas, estruturas administrativas inadequadas e falta de instalações físicas inovadoras*.

Por exemplo, no Brasil, o ensino a distância é usado para atender às necessidades de populações escolares dispersas e isoladas, sem facilidade de acesso a uma instituição. Como referem Bertolin e McCowan (2021), esta forma de ensino [a distância] tem grandes limitações. No Brasil “os estudantes (das classes mais desfavorecidas) que mais precisam de um professor presente estão a pagar para serem colocados longe dele, matriculando-se em cursos de qualidade duvidosa, enquanto que os alunos das classes mais favorecidas têm acesso a cursos presenciais nas melhores instituições, em regra sem pagamento de propinas, pelo que se poderá dizer que a equidade quanto a qualidade está ausente do sistema”.

Por seu lado, Fojtík (2018) refere, como dificuldades, o facto de estudantes e professores terem pouca ou nenhuma experiência desta forma de ensinar; os professores

sentirem que podem usar as mesmas práticas pedagógicas e didáticas do ensino a tempo inteiro; o ensino exige que os alunos estejam altamente motivados e sejam capazes de gerir o tempo de forma eficiente; a preparação dos materiais para ensino e estudo é complexa e exigente e a necessidade de segurança técnica minuciosa. E refere que as principais queixas dos estudantes incluem o contacto pessoal limitado com docentes e outros estudantes; falta de aulas e seminários tradicionais; ocasional comunicação deficiente com alguns tutores; dificuldade e organizar o tempo; maiores dificuldades em entender alguns termos; manter a motivação para estudar. Neste estudo, Fojtík argumenta que os estudantes a distância têm piores resultados do que os estudantes a tempo inteiro e afirma que muitos dos estudantes do primeiro semestre não fazem os exames, sendo que cerca de 60% não completa o primeiro ano.

Também John Dewey, já em 1938, argumentava:

Talvez que a maior de todas as falácias pedagógicas seja a ideia de que uma pessoa só aprende a coisa particular que na altura está a estudar. A aprendizagem colateral na forma de formação de atitudes duradouras, de gostos e antipatias, pode ser e muitas vezes é muito mais importante do que a aula de ortografia ou a aula de geografia ou história.

O que Dewey refere é aquilo que, por exemplo, Alsubaie (2015) considera como o chamado ‘currículo oculto’, ou seja, o conjunto de valores, comportamentos, procedimen-

tos e normas que existem num ambiente de aprendizagem, mas que são implícitos, não sendo referidos. O currículo oculto leva à promoção e imposição de padrões de comportamento e profissionais e de crenças sociais durante a permanência num ambiente de aprendizagem. A importância do currículo oculto também depende da área acadêmica, sendo particularmente importante, por exemplo, em medicina. Hafferty (1998) argumentava que “muito do que é ensinado – e a maioria do que é aprendido – nas escolas médicas acontece, não em cursos formais, mas no ‘currículo oculto’ da medicina, onde valores como a honestidade, a responsabilidade e a confidencialidade devem ser desenvolvidos”.

Também alguns estudos têm mostrado que existe um efeito positivo da presença física de bons estudantes numa instituição sobre a aprendizagem dos outros estudantes (Dill e Soo 2004). Claro que a magnitude destes efeitos varia de instituição para instituição, sendo máxima em instituições de caráter residencial como Cambridge, Oxford, Harvard ou Yale, e mínima ou inexistente em instituições em que, por exemplo, os alunos são ensinados por turnos, sendo mínima a sua presença na instituição. Nenhum destes efeitos existirá, naturalmente, num regime de ensino a distância.

Só o futuro dirá se uma das consequências da pandemia será a substituição dos métodos mais tradicionais de ensino pelo ensino a distância ou se, pelo contrário, a utilização massiva do ensino a distância será apenas um epifenómeno destinado a esbater-se com o tempo devido às suas desvantagens em relação ao ensino presencial. Como afirma David Justino (2021), numa análise aos efeitos da pandemia so-

bre o ensino:

A ideia utópica de um ensino mediado pela tecnologia, dispensando a escola, a sala de aula e, mais importante, o papel do professor sofreu um forte abalo. A aprendizagem é muito mais do que o acesso e a transmissão de conhecimento: é interação social, é o aprender em conjunto, é interiorizar um conjunto de regras e maneiras de pensar que não está ao alcance das tecnologias. O fundamental é a relação humana e o professor tem um papel decisivo.

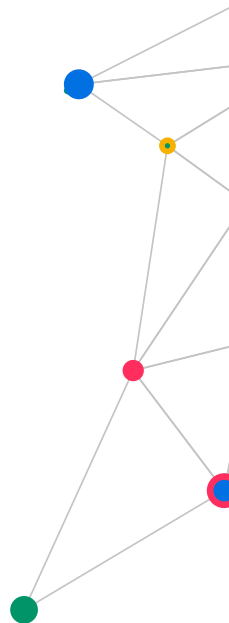
Nestas condições, será desejável que se retome, logo que possível, o regime de ensino presencial, complementado por formas adequadas de ensino misto, em que o ensino a distância será usado, fundamentalmente, para a recolha e transmissão de informação, ou em circunstâncias em que não haja alternativa. Mas a utilização dos meios de ensino a distância deve ser precedida por uma adequada preparação que deverá incluir a identificação de boas práticas na utilização das TIC, o desenvolvimento de plataformas on-line para incentivar o desenvolvimento das competências do corpo docente na utilização das ferramentas digitais e a aquisição e modernização dos equipamentos informáticos e das redes de transmissão de dados. Na aquisição de equipamentos não deve ignorar-se que a utilização das TIC pode resultar num aumento das desigualdades entre os alunos das classes mais favorecidas e os das classes de menores recursos, quer de capital, quer de cultura.

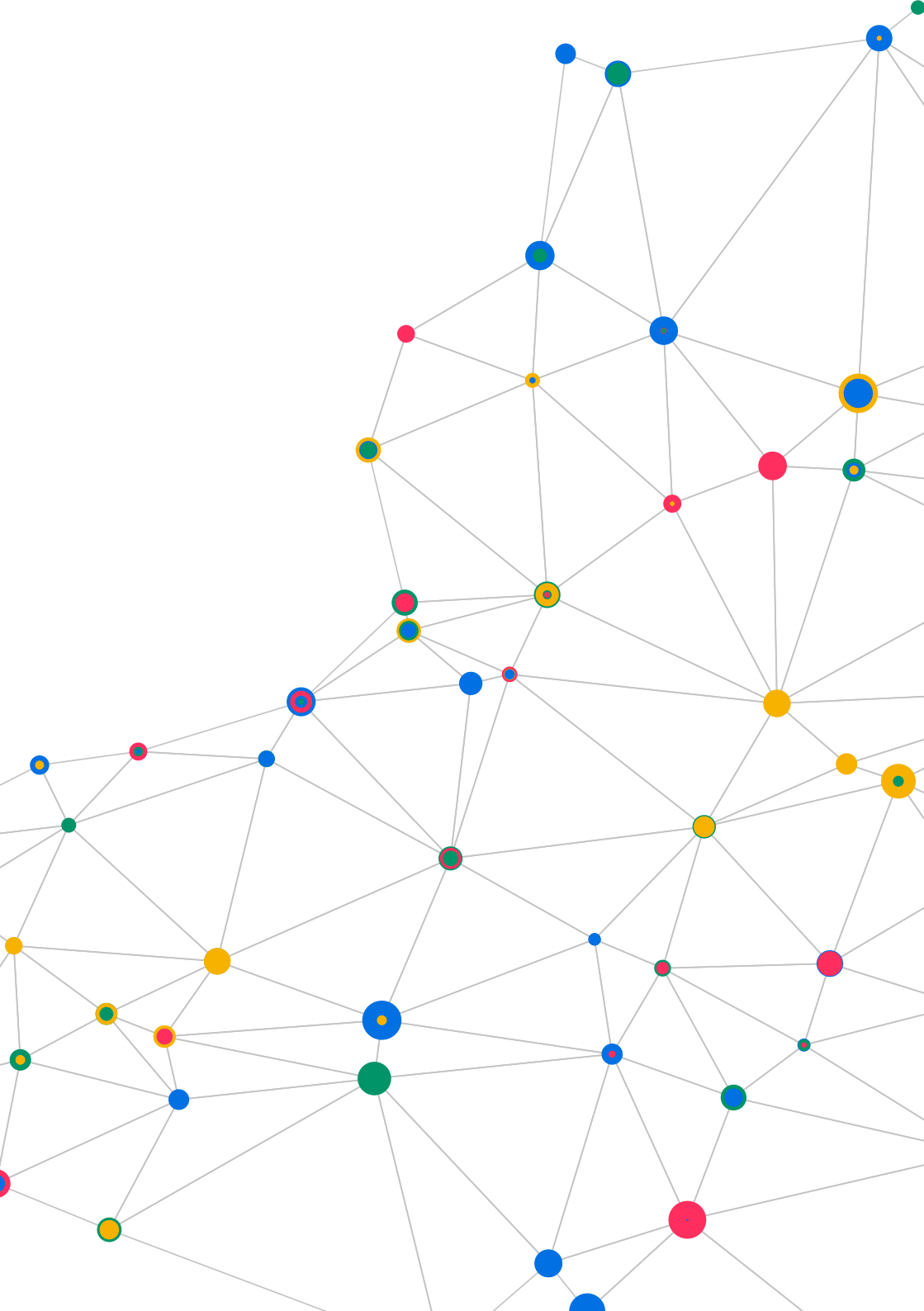
Como recomendado no estudo da FAP, de-

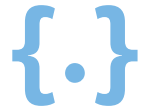
vem desenvolver-se experiências de modelos híbridos de ensino, onde a componente presencial, que deverá ser prevalente, seja completada por módulos de aprendizagem a distância ou on-line, devendo evitar-se, a todo o custo, a emergência de tendências de utilização do EaD como via para a poupança de recursos, naturalmente conducente a uma deterioração da qualidade do ensino.

Finalmente, outra questão premente será recuperar o que se perdeu durante a pandemia. De acordo com Meghjani (2020) pode ser necessário muito tempo para esta recuperação e cita o caso de New Orleans onde o furacão Katrina obrigou ao fecho das escolas durante quase um semestre, sendo necessários dois anos para a recuperação, sendo que a situação ainda foi pior para as famílias de baixos rendimentos e a comunidade negra. E afirma:

Esperamos que os esforços do ensino a distância reduzam a perda de aprendizagem verificada no caso de outras emergências, mas este [o ensino a distância] apresenta desafios únicos que é importante compreender e ter em conta – na medida do possível. ... Uma preocupação é que o ensino a distância pode ter um impacto significativo sobre o bem-estar social e emocional dos estudantes.







BIBLIOGRAFIA

A3ES (2012) Manual de Avaliação. Lisboa: A3ES

Allen, M. (1988). *The Goals of Universities*. Milton Keynes: Open University Press.

Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6 (33): 125-128.

Amaral, A. (2018). Universities and the knowledge society revisited. In R. Barnett e M. Peters (Eds.), *The idea of the university, contemporary perspectives* (pp. 353-369). New York: Peter Lang.

Amaral, A. e Magalhães, A. (2001). On Markets, Autonomy and Regulation. *The Janus Head Revisited. Higher Education Policy*, 14 (1): 7-20.

Bailey, R.W. (2008). *Is the University in Ruins?* Discussion Paper number 2008-2, Institute for Economic Development Policy, University of Birmingham.

Bertolin, J. e McCowan, T. (2021). The persistence of inequity in Brazilian higher education: background data and student performance. In Orlanda, T., Sá, C., Sin, C. and Amaral, A. (Eds.), *Equity Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment* (em impressão).

Bunescu, Luisa (2019) *Continuous Development of Teaching Competences, Learning & Teaching Paper #3*. Thematic Peer Group Report (AUE).

Butler-Henderson, K., & Crawford, J. (2020). A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & Education*, 159:1-12.

Chauí, M. (1999). *A Universidade em Ruínas*. In Trindade, H. (ed), *Universidade em Ruínas - Na República dos Professores* (pp. 211-222). Petrópolis: Editora Vozes, Petrópolis.

Clark, B.R. (1983). *Governing the Higher Education System*. In Shattock, M. (ed), *The Structure and Governance of Higher Education* (pp. 19-42). Guilford: Society for Research into Higher Education.

Conole, G. (2007). An international comparison of the relationship between policy and practice in e-learning. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.). *The sage handbook of e-learning research*, pp. 286-310. Los Angeles: Sage Publications.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (2005) VII Revisão Constitucional. Assembleia da República, Lisboa.

Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*.

Decreto-Lei n.º 205/2009, Diário da República, 1.ª série – N.º 168 – 31 de Agosto de 2009

Decreto-Lei n.º 207/2009, Diário da República, 1.ª série – N.º 168 – 31 de Agosto de 2009

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.

DGES (2020). *Skills 4 pós-Covid – Competências para o futuro*.

Dill, D. e Soo, M. (2004). *Transparency and Quality in Higher Education Markets*. In Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. and Amaral, A. (Eds.). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* (pp. 61-86). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Duminelli, M. V., Redivo, T. S., Bardini, C., & Yamaguchi, C. K. (2019). *Metodologias ativas e a inovação na aprendizagem no ensino superior*. *Brazilian Journal of Development*, 5(5), 3965-3980.

Education for the future – The Economist (2021). <https://educatingforthefuture.economist.com/the-worldwide-educating-for-the-future-index-2019/>

ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium.

European Commission (2006). *Europe needs modernised universities*, IP/06/592, Brussels, 10 May 2006.

Fernandes, D. & Fialho, N. (2012). *Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009)*. In C. Leite & M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 3693 – 3707). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Fojtík, R. (2018). *Problems of Distance Education*. *ICTE Journal*, 7 (1): 14-23.

Freitag, M. (1996). *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte.

Guimarães, J. C. F., Severo, E. A., Nobrega, K. C., & Guerra, N. M. D. C. P. (2019). *A influência da inovação no ensino, qualidade e comprometimento sobre a retenção de alunos no ensino superior*. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 249-269.

Hafferty, F. W. (1998). *Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum*. *Academic Medicine*, 73: (4) 403-407.

Henderikx, P., & Jansen, D. (2018) *The Changing Pedagogical Landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning (AEUED)*. Maastricht, The Netherlands.

INE (2020). *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias*.

Innerarity, Daniel (2010). *O Novo Espaço Público*. Lisboa: Teorema.

Instituto Politécnico de Bragança (2021). *Inovação Baseada em Desafios*. <https://if.ipb.pt/inovacao-baseada-em-desafios/>

Instituto Politécnico de Coimbra (2021). Joint Project “Enhancing Teaching Practice in Higher Education in Russia and China” (ENTEP) <https://tu-dresden.de/gsw/slk/slavistik/forschung/forschungsprojekte/joint-project-enhancing-teaching-practice-in-higher-education-in-russia-and-shina201d-entep>

Instituto Politécnico de Setúbal (2021). IPS e Santander lançam concurso para apoiar inovação pedagógica. https://www.si.ips.pt/ips_si/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=7962

Instituto Politécnico do Porto (2021). E-Learning e Inovação Pedagógica. <https://e-ipp.ipp.pt/>

Instituto Superior Técnico - UL (2017). Relatório Preliminar da CAE [submetido no âmbito do processo de certificação do sistema interno de Garantia da Qualidade pela A3ES]. Lisboa.

Jaatinen, J., & Lindfors, E. (2019). Makerspaces for Pedagogical Innovation Processes: How Finnish Comprehensive Schools Create Space for Makers. *Design and Technology Education*, 24(2): 42-66.

Justino, D. (2021). Foi dada uma machadada no princípio de equidade e transparência no acesso ao ensino superior. In *Diário de Notícias*, 13 de agosto.

Klemencic, M. (2012). The Changing Conceptions of Student Participation in Higher Education Governance in the EHEA. In Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L. and Wilson, L. (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (pp. 631-653). Dordrecht: Springer.

LEI n.º 38/2007, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 157 — 16 de Agosto de 2007.

LEI n.º 62/2007, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 174 — 10 de Setembro de 2007

Leontyeva, I. A. (2018). Modern distance learning technologies in higher education: Introduction problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10), em 1578.

MacFarlane, K. (2019). Widening participation through the learner life cycle. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 21(1), 94-116.

Martens, K. e Klaus, D. W. (2009). Boomerangs and trojan Horses: the unintended consequences of internationalizing education policy through the EU and the OECD. In Amaral, A., Neave, G., Musselin, C. e Maassen, P. (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (pp. 81-107). Dordrecht: Springer.

MCTES- Gabinete do Ministro (2020) Portugal atinge meta europeia relativa à escolaridade de ensino superior.

Meghjani, T. (2020). D.C. Voices: The challenges of distance learning, 21 de abril.

Mendes, A Q, Bastos, G, Amante, L., Aires, L & Cardoso, T (2018) Modelo Pedagógico Virtual | Cenários de Desenvolvimento. Lisboa: Universidade.

Menezes, C. A. A., Dias, A. F., & Santos, M. D. S. (2020). What pedagogical innovation does queer pedagogy propose to the school curriculum. *Práxis Educacional*, 16 (37), 241-258.

Moço, I. (2021). Empregabilidade; Das Políticas aos processos de intermediação. In, Dias, D.S. & Carvalho, R. (coord). (2021). Ensino Superior em Portugal: Missões, Políticas e Práticas. Manuais Universitários. Almedina.

Moodie, G. e Eustace R. (1975). *Power and Authority in British Universities*. London: Allen and Unwin.

Moor, B & Henderikx, P. (2013). *International curricula and students mobility*. Leuven: League of European Research Universities.

Musselin, C. (2006). Are Universities Specific Organisations? In Krücken, G., Kosmützky, A. e Torke, M. (Eds.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (pp. 63-84). Bielefeld: transcript Verlag.

Neave, G. (1995). On Visions, Short and Long. *Higher Education Policy*, 8 (4): 9-10.

Neave, G. e Van Vught, F. (eds.) (1994). *Government and Higher and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*. London: Pergamon Press.

Newman, F. (2000). Saving Higher Education's Soul, *Change*, September/October, 16-23.

Newman, J.H. (1996). *The Idea of the University, Defined and Illustrated*, edição anotada e comentada, Turner, F. (ed.), série *Rethinking the Western Tradition*, New Haven: Yale University Press.

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.

Nybom, T. (2002). The Humboldt Legacy. Reflections on the Past, Present and Future of European Higher Education. In DeCorte, E. (ed), *Excellence in Higher Education*. London: Portland Press.

OBSERVATÓRIO DA MAGNA CARTA UNIVERSITÁRIA (1988) Magna Carta Universitária, http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_portuguese.pdf [3 de março de 2020]

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

ONU (2015). *Transformando o nosso Mundo: a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030*.

Peng, Y., & Pyper, J. S. (2019). Finding success with pedagogical innovation: A case from CSL teachers' experiences with TBLT. *Language Teaching Research*, 25 (4): 633-655.

- Pereira, A., Quintas Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007) Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>
- Reed M. (2002). New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: A Review and Assessment. In Amaral, A., Jones, G. and Karseth, B. (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, (pp. 163-185). Dordrecht: Springer.
- Reed M. (2003). *New Managerialism and Changing Forms of Organizational Governance: Governance without Government*, Presentation at the CONDOR (Contradictions et Dynamiques des Organisations) seminar, Paris, May.
- Salinas, Jesús (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*.
- Santos, B.S. (1996). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 5ª edição.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Sin, C. e Neave, G. (2016). Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41 (8): 1447-1462.
- Sursock, Andréé (2015) *Trends 2015; Learning and Teaching in European Universities (AUE)*. Brussels, Belgium.
- The European Framework for the Digital Competence of Educators – Digcompedu (2021). <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- Transformative Learning Technologies Lab (2021) Columbia University, Data Science Institute. <https://tltlab.org/>
- Universidade Católica Portuguesa (2021). *Projecto Quality Teaching OCDE - Universidade Católica Portuguesa*. <https://www.porto.ucp.pt/qualityteaching/>
- Universidade do Coimbra (2014) *Relatório Preliminar da CAE [submetido no âmbito do processo de certificação do sistema interno de Garantia da Qualidade pela A3ES]*. Coimbra.
- Universidade do Minho (2018) *Relatório Preliminar da CAE [submetido no âmbito do processo de certificação do sistema interno de Garantia da Qualidade pela A3ES]*. Braga.
- Universidade do Porto (2016) *Relatório Preliminar da CAE [submetido no âmbito do processo de certificação do sistema interno de Garantia da Qualidade pela A3ES]*. Porto.

Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems and Possibilities. *Journal of Distance Learning Administration*, 5 (3).

Yarovaya, O., Yarovaya, L. e Bogatskaya, E. (2020). Distance learning during coronavirus: problems and solutions. *E3S Web of Conferences*, doi.org/10.1051/e3sconf/20201018051.

