



OS LABORATÓRIOS DE VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A ABORDAGEM ECOLÓGICA DO PEDAGOGIA XXI



FICHA TÉCNICA

OS LABORATÓRIOS DE VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A ABORDAGEM ECOLÓGICA DO PEDAGOGIA XXI

EDITORIA

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ORGANIZAÇÃO

Daniela Gonçalves (ESE de Paula Frassinetti e CIDTFF)

Joana Cruz (Universidade Lusíada e CIPD)

AUTORES

Alexandra Nascimento (ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo)

Ana Leitão (Instituto Piaget)

António Ferreira (ESSNorteCVP)

Ana Caldeira (ESS Viseu - Instituto Piaget)

Ana Sofia Rodrigues (Escola Superior de Enfermagem de São José de Cluny)

Anabela Pinto (ISCET)

Andrea Ribeiro (ISAVE)

Celestino Magalhães (Instituto Piaget, INSIGHT, GeSi - DEFIA Portugal Network, Educators in the Digital Era - from Facilitators to Instructional Designers, STEM Futures)

Conceição Graça (ESSNorteCVP)

Joana Carreiro (Universidade da Maia)

Joana Oliveira (Universidade Lusíada)

Linda Cardoso (ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo)

Luísa Gonçalves (Escola Superior de Enfermagem de São José de Cluny)

Luísa Orvalho (ISTEC Porto; CEDH, UCP, FEP e CITECA, ISTEC Porto)

Maria Eva Gomes de Sousa e Nóbrega (Escola Superior de Enfermagem de São José de Cluny)

Noélia Pimenta (ESESJCluny)

Patrícia Ribeiro (ESE de Paula Frassinetti e CIPD)

Pedro Pimenta (Instituto Politécnico da Maia - IP Maia)

Rute Perdigão (Instituto PIAGET)

Sónia Garcia (ESS de Alcoitão)

Sónia Ruão (Instituto Politécnico da Maia - IP Maia)

ISBN 978-989-35284-9-5

© 2026

OS LABORATÓRIOS DE VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A ABORDAGEM ECOLÓGICA DO PEDAGOGIA XXI



**THIS IS NOT
A PROJECT —
IT IS A
MOVEMENT.**

Índice

A DINÂMICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA PROFISSIONAL REFLEXIVA PARTICIPATIVA E SUSTENTADA NA COLABORAÇÃO ENTRE PARES	8
LVDP_ RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO	10
LVDP_ INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	14
LVDP_ INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PENSAMENTO CRÍTICO	17
LVDP_ METODOLOGIAS ATIVAS E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	22
RESULTADOS GLOBAIS DOS LABORATÓRIOS DE VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	28
Referências	32

A ORIGEM DOS LABORATÓRIOS DE VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Centro para a Excelência de Inovação Pedagógica (CEIP) - Pedagogia XXI, constituído no âmbito de um consórcio que integra 25 Instituições de Ensino Superior privadas, afirma-se como uma iniciativa estratégica orientada para a promoção da inovação pedagógica, o fortalecimento da colaboração interinstitucional e a melhoria contínua da qualidade do ensino superior. A sua atuação assenta no desenvolvimento das competências pedagógicas do corpo docente, na disseminação de boas práticas,

na criação de sinergias institucionais e na promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, colaborativos e centrados nos/as estudantes. Desde 2024, **o Pedagogia XXI tem desenvolvido um conjunto diversificado de ações, incluindo programas de capacitação docente, eventos científicos e iniciativas de divulgação de práticas inovadoras, destacando-se igualmente o desenvolvimento de recursos formativos e a dinamização de espaços colaborativos orientados para a inovação curricular e pedagógica.**

Neste contexto, a diversidade institucional, disciplinar e territorial, que, à partida, poderia representar um desafio, revelou-se, na prática, uma das principais mais-valias do CEIP. Em vez de fragmentação decorrente da dispersão geográfica e organizacional, promoveu-se a interligação; em vez de complexidade limitadora, valorizou-se a heterogeneidade como fator impulsionador da inovação. **Após um ano de trabalho colaborativo, marcado pela implementação de iniciativas de formação, pela partilha de experiências e pelo reconhecimento das potencialidades e constrangimentos de cada instituição, emergiram condições propícias à criação dos Laboratórios de Valorização e Desenvolvimento Profissional (LVDP).**

A contemporaneidade coloca às Instituições de Ensino Superior o desafio de superar modelos de docência individualizada, incentivando abordagens coletivas de desenvolvimento profissional capazes de responder, de forma integrada, às exigências da inovação pedagógica, da transformação digital, da inclusão e do bem-estar no contexto académico. É neste enquadramento que os laboratórios se assumem como espaços permanentes de reflexão, experimentação e construção colaborativa do conhecimento pedagógico, sustentados por uma abordagem holística e multidimensional do desenvolvimento profissional docente.

Baseados numa perspetiva ecológica, estes laboratórios reconhecem que a qualidade do ensino e da aprendizagem resulta da interação entre diferentes atores e dimensões institucionais, incluindo docentes, investigadores/as, técnicos/as, profissionais do terceiro espaço e estudantes. Valorizam-se, assim, as relações entre pessoas, estruturas e tecnologias, promovendo ambientes de trabalho interdisciplinares que favorecem a partilha de experiências, a análise crítica das práticas pedagógicas e a adoção de abordagens alinhadas com os desafios contemporâneos do ensino superior.

A conceção destes espaços inspira-se igualmente em modelos de desenvolvimento profissional que enfatizam a articulação entre competências, conhecimentos e práticas, bem como a importância dos contextos relacionais e do autocuidado. Nesta perspetiva, a formação docente ultrapassa a dimensão estritamente instrutiva, incorporando princípios de inclusão, apoio entre pares, mentoria e constituição de comunidades de prática. A literatura tem evidenciado que tais espaços contribuem para o reforço da identidade profissional, para a redução da ansiedade pedagógica e para a criação de contextos seguros de reflexão sobre a prática (Boud & Brew, 2013; Korthagen, 2017).

Neste sentido, os LVDP configuram-se como dispositivos potenciadores de mudança organizacional, promovendo uma cultura interinstitucional de aprendizagem coletiva, inovação baseada em evidência e compromisso com o bem-estar integral dos/as docentes. **Ao privilegiar a colaboração, a experimentação pedagógica e a construção conjunta de soluções, esta iniciativa contribui para consolidar uma concepção de docência universitária entendida como um processo relacional, reflexivo e socialmente situado.**

A DINÂMICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA PROFISSIONAL REFLEXIVA PARTICIPATIVA E SUSTENTADA NA COLABORAÇÃO ENTRE PARES

Daniela Gonçalves (ESE de Paula Frassinetti e CIDTFF)

Joana Cruz (Universidade Lusíada e CIPD)

Partindo da conceitualização sobre o *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Chick et al., 2025) que se refere à investigação sistemática, rigorosa e publicamente partilhada sobre o ensino e, em particular, sobre a aprendizagem dos estudantes, visando simultaneamente melhorar a prática pedagógica e produzir conhecimento suscetível de ser discutido e reutilizado por outros docentes, a criação dos laboratórios surgiu como uma resposta para fomentar a colaboração, reflexão crítica e partilha de evidências sobre problemas reais de ensino e de aprendizagem nas instituições do CEIP, assente na participação mútua e na construção de repertórios partilhados de significados e práticas, contribuindo para uma cultura interinstitucional mais reflexiva, inovadora e orientada para a qualidade da experiência académica.

Os LVDP emergiram na sequência de um processo prévio de capacitação docente e da reflexão conjunta sobre áreas em que, para além da formação, fazia sentido criar espaços estruturados de partilha de práticas, experimentação e co-construção de conhecimento pedagógico. Esta opção parte do reconhecimento de que o desenvolvimento profissional não se esgota na aquisição individual de competências, mas se amplia quando os docentes dispõem de contextos colaborativos para discutir desafios, analisar evidências e reformular intencionalidades e estratégias de ensino. Neste quadro, **os LVDP assumem-se como dispositivos de continuidade formativa e de inovação pedagógica, orientados para a construção de uma cultura profissional reflexiva, participativa e sustentada na colaboração entre pares.**

Foram criados quatro laboratórios, concebidos em torno de eixos temáticos complementares e articulados como dimensões centrais da docência na educação superior e funcionaram em encontros mensais, realizados à distância, ao longo de um percurso progressivo que articulava reflexão, experimentação e produção de conhecimento pedagógico. Este formato permitiu

uma participação flexível e continuada favorecendo a construção de uma dinâmica colaborativa entre docentes e a consolidação de uma comunidade de aprendizagem orientada para a melhoria das práticas. Em cada LVDP, no mês de fevereiro, o trabalho centrou-se no **alinhamento, identidade e enquadramento**, procurando estabelecer um entendimento comum sobre os objetivos do laboratório, os seus princípios orientadores e o problema pedagógico em foco. Este momento revelou-se essencial para criar uma base partilhada de trabalho, clarificar expectativas e situar a intervenção no contexto específico da docência e do CEIP.

No mês de março, privilegiaram-se a **partilha de práticas e o diagnóstico pedagógico**, permitindo que os participantes apresentassem experiências, identificassem desafios recorrentes e analisassem necessidades concretas de desenvolvimento. Esta etapa foi decisiva para transformar a experiência individual em conhecimento coletivo, promovendo a passagem da partilha à investigação, na medida em que as práticas deixaram de ser apenas relatadas e passaram a ser problematizadas, observadas e analisadas de forma mais sistemática.

Abril foi dedicado à **experimentação e co-criação, incentivando os docentes a conceberem colaborativamente estratégias, recursos ou dispositivos pedagógicos** ajustados aos contextos reais em que se inseriam. A colaboração assumiu um papel central, uma vez que a inovação emergiu da interação entre saberes, da negociação de soluções e da adaptação das propostas às características dos estudantes e das unidades curriculares.

No mês de maio, o foco recaiu na **implementação e reflexão crítica baseada em evidências, com acompanhamento da aplicação das estratégias desenhadas e análise dos seus efeitos no processo educativo**. Esta fase reforçou a importância da monitorização e da avaliação permanentes, permitindo observar de que modo as metodologias adotadas influenciaram a participação, o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes, bem como identificar ajustamentos necessários.

Por fim, junho foi dedicado à **consolidação, disseminação e sustentabilidade, procurando sistematizar aprendizagens, tornar visíveis os resultados alcançados e garantir condições para a continuidade das práticas desenvolvidas**. Nesta etapa, valorizou-se a partilha dos produtos e dos conhecimentos produzidos, bem como a reflexão sobre formas de integrar os resultados no quotidiano pedagógico, assegurando a passagem de uma experiência pontual para uma cultura de desenvolvimento profissional sustentado. Este modelo de funcionamento organizou-se como um ciclo progressivo em que os docentes avançaram da partilha para a investigação e da experimentação para a consolidação, sempre sustentados por processos de monitorização e avaliação contínua dos efeitos das metodologias na aprendizagem dos estudantes.

LVDP_RELACÃO PEDAGÓGICA E AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO

Daniela Gonçalves (ESE de Paula Frassinetti e CIDTFF)

Joana Carreiro (Universidade da Maia)

O LVDP_Relacão Pedagógica e Ações Estratégicas de Ensino partiu da ideia de que a relação pedagógica é inseparável das ações estratégicas de ensino, privilegiando a criação de vínculos, a negociação de sentidos e a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, promovendo uma cultura de aprendizagem entre docentes e reforçando a capacidade coletiva de inovar.

Neste laboratório foram exploradas a relação humana e a relação pedagógica como os alicerces fundamentais do sucesso no fazer aprender, priorizando a ligação humana sobre a mera transmissão de conteúdos. Foram apresentados os modelos baseados na empatia, autenticidade e comunicação não violenta, sugerindo que um ambiente emocionalmente seguro potencia a aprendizagem.

A. O Coração da Educação: A Relação Humana como Veículo

A aprendizagem não é um subproduto da transmissão mecânica de informação. A aprendizagem é um fenómeno que desabrocha exclusivamente no solo fértil do “encontro humano”. Observamos que a memória afetiva possui uma longevidade que a memória técnica raramente alcança.

Assim, a questão central não é apenas “o quanto eu quero ensinar?”, mas sim “o quanto eu quero relacionar-me?”.

“A aprendizagem não acontece apenas porque alguém ensina e alguém ouve. Ela acontece dentro de uma relação. E essa relação só funciona quando existe um encontro humano: respeito, escuta, presença, reconhecimento.”

Para transformar o espaço de aula num ecossistema de aprendizagem positiva, três elementos são inegociáveis:

- **Respeito:** o reconhecimento da dignidade e do valor intrínseco do estudante como sujeito.
- **Escuta:** a capacidade de acolher as necessidades e a perspetiva do outro com abertura genuína.
- **Presença:** a disponibilidade integral para o grupo-turma, transcendendo a mera ocupação física do espaço. Embora o afeto seja o “combustível”, a eficácia pedagógica exige que este vínculo seja gerido através de ferramentas estruturadas que transformem a afinidade em intencionalidade educativa.

B. Os Três Pilares da Presença Docente

As relações humanas positivas fundamentam-se em três pilares essenciais:

1. A Abordagem Centrada na Pessoa (Carl Rogers, 2010)

Este pilar foca-se na humanização da relação e baseia-se em três condições facilitadoras:

- **Autenticidade:** o docente deve ser genuíno, transparente e coerente, evitando um papel puramente formal ou distante.
- **Aceitação Positiva Incondicional:** manter o respeito e a consideração pelo outro, mesmo perante erros ou dificuldades, criando um clima de segurança psicológica.
- **Compreensão Empática:** procurar compreender a experiência e as dificuldades da outra pessoa a partir da perspetiva dela, através da escuta ativa.

2. Mindfulness e Relações Conscientes

A ideia central deste pilar é que a presença plena conduz a uma escuta mais ativa e a uma menor reatividade emocional. Ao cultivar a atenção plena, cria-se um ambiente emocionalmente seguro onde os intervenientes conseguem regular-se melhor, comunicar com clareza e responder de forma consciente em vez de apenas reagir impulsivamente.

3. Comunicação Não Violenta (CNV) (Marshall Rosenberg, 2006)

Este pilar visa uma comunicação clara e sem julgamentos para reduzir conflitos e aumentar a cooperação. A CNV estruturada em quatro componentes fundamentais:

- **Observação:** descrever a situação de forma objetiva, sem generalizações ou julgamentos.
- **Sentimento:** expressar o impacto emocional que a situação provoca.
- **Necessidade:** identificar as necessidades ou valores pedagógicos por detrás da emoção.
- **Pedido:** fazer um pedido específico, claro e aberto que convide à colaboração.

Estes três pilares asseguram que a relação não seja apenas um encontro formal, mas sim um espaço de interação, respeito mútuo e construção conjunta. Vejamos:

Pilar	Conceitos-chave	Efeitos no ambiente de aprendizagem
Abordagem Centrada na Pessoa	Autenticidade, Aceitação Incondicional e Empatia.	Humaniza o docente e reduz a distância hierárquica; os estudantes sentem-se seguros para admitir dificuldades.
Mindfulness (Presença Plena)	Atenção consciente, escuta ativa e menor reatividade.	Permite ao docente “responder” com clareza em vez de “reagir” por impulso, regulando o clima emocional.
Comunicação Não Violenta (CNV)	Observação, Sentimento, Necessidade e Pedido.	Reduz a defensividade dos estudantes, reforça a aliança pedagógica e promove a responsabilização.

Estes pilares permitem ao docente realizar a transição fundamental entre a ocupação formal do espaço/ambiente e a habitação pedagógica do mesmo. Por outras palavras, *Estar Presente* e *Ser Presente*.

Estar Presente	Ser Presente
Presença física ou formal.	Presença relacional e consciente.
Centrado na transmissão de conteúdos.	Centrado na aprendizagem e na relação.
Interação limitada e cumprimento da aula.	Escuta, diálogo e construção de um espaço significativo.

C. Elementos centrais da anatomia da Relação Pedagógica

A relação pedagógica contemporânea abandona o modelo paternalista/maternalista e assume uma postura dialógica, onde a autoridade nasce da competência e do vínculo, não da imposição. Os elementos fundamentais são:

- I. **Interação entre sujeitos:** docentes e estudantes são parceiros com experiências, expectativas e responsabilidades compartilhadas.
- II. **Mediação do conhecimento:** o docente não “entrega” o saber; orienta o estudante na sua produção ativa.
- III. **Autonomia e Pensamento Crítico:** o foco é o desenvolvimento da capacidade de argumentação e responsabilidade intelectual do estudante.
- IV. **Dimensão Ética e Afetiva:** a criação de um ambiente de confiança, respeito e reconhecimento da diversidade.
- V. **Contexto Institucional:** a consciência de que a relação é influenciada por políticas, currículos e culturas organizacionais.
- VI. **Co-construção:** a aprendizagem como processo colaborativo onde ambos constroem significados.

D. Teorias Públicas

A relação pedagógica é o vínculo humano, intelectual e institucional que se estabelece entre docentes e estudantes no processo de ensinar e aprender. É um espaço de interação, negociação de sentidos, construção de autonomia e produção de conhecimento. Esta concepção é baseada em:

Paulo Freire (1994)

A educação como prática de liberdade. A relação é essencialmente dialógica, exigindo a problematização da realidade e o respeito absoluto às experiências dos estudantes para gerar humanização.

Ações estratégicas de ensino

- Realizar rodas de conversa para iniciar temas a partir das vivências reais dos alunos.
- Propor desafios baseados em problemas reais da comunidade para estimular a consciência crítica.
- Implementar avaliações dialogadas que incluam processos de autoavaliação e coavaliação.

Philippe Perrenoud (2013)

A relação como espaço de regulação. O docente deve atuar como um organizador que mobiliza competências complexas através de situações de aprendizagem desafiantes e reflexivas.

Ações estratégicas de ensino

- Desenvolver situações de aprendizagem autênticas, como estudos de caso, simulações ou portfólios.
- Fornecer *feedback* formativo contínuo, ajudando o estudante a compreender o seu próprio processo de desenvolvimento.
- Estruturar projetos interdisciplinares que exijam dos alunos tomada de decisão e resolução de problemas.

M. Tardif (2012)

O primado dos saberes docentes. A prática educativa resulta da articulação sensível entre saberes científicos, pedagógicos, experienciais e curriculares.

Ações estratégicas de ensino

- Integrar experiências profissionais reais (visitas técnicas, especialistas convidados) para contex-

tualizar o saber científico.

- Criar momentos de reflexão sobre a prática, ajustando as estratégias de ensino de acordo com as reações específicas do grupo.
- Desenvolver atividades que demonstrem explicitamente como o conhecimento é construído na articulação entre teoria e prática.

Miguel Zabalza (2002; 2003)

Qualidade docente e sensibilidade pedagógica, porque a eficácia da aprendizagem depende da organização, clareza, gestão da diversidade e da criação de um clima de aula acolhedor.

Ações estratégicas de ensino

- Praticar a planificação explícita, comunicando de forma transparente os objetivos e expectativas aos alunos.
- Diversificar as estratégias de ensino (debates, trabalhos de grupo, aprendizagem ativa) para motivar diferentes perfis de alunos.
- Investir na construção de um clima de confiança e abertura, garantindo que todos se sintam incluídos no processo.

Embora estas visões ofereçam diferentes *olhares* sobre a Relação Pedagógica e as Ações Estratégicas de Ensino (o diálogo, a competência, o saber ou a organização) todas convergem para a construção de uma educação de qualidade centrada na mediação crítica. Este panorama convida o docente a transcender o papel de técnico para assumir a identidade de um profissional reflexivo, capaz de orquestrar estas diferentes dimensões em benefício de aprendizagens autênticas.

Portanto, a(s) identidade(s) do docente do Século XXI implica uma viragem do modelo de “transmissão” para o de “mediação”, o que implica coerência nas ações estratégicas implementadas e o compromisso com:

- a. Coerência Ética:** alinhar o discurso pedagógico às ações práticas, garantindo que o método não contradiga a mensagem.
- b. Intencionalidade Relacional:** reconhecer que cada gesto, palavra ou silêncio possui uma carga educativa e molda o ambiente.
- c. Presença Consciente e Dialógica:** trocar a “ocupação do espaço” pela “habitação pedagógica”, onde o estudante é verdadeiramente visto, ouvido e desafiado a aprender, a crescer e a SER.

PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS / BOAS PRÁTICAS



LVDP_INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Joana Cruz (Universidade Lusíada e CIPD)

Sónia Ruão (Instituto Politécnico da Maia - IP Maia)

O Laboratório de Valorização e Desenvolvimento Profissional – Inclusão na Educação Superior assenta no princípio de que uma educação superior de qualidade é, por natureza, inclusiva. A inclusão não se limita à resposta às necessidades específicas de determinados estudantes. Constitui um compromisso institucional, pedagógico e ético com a participação, o sucesso educacional e o bem-estar de toda a comunidade (Filippou et al., 2025).

Neste laboratório, a inclusão é entendida como um processo contínuo de identificação, prevenção e eliminação das barreiras à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento humano, promovendo ambientes educativos acessíveis, equitativos e capazes de reconhecer a diversidade humana como um fator de enriquecimento da aprendizagem e da vivência académica (Mora et al., 2021).

Esta perspetiva representa uma mudança de paradigma: em vez de procurar adaptar os estudantes às exigências do sistema, procura transformar os contextos e os ambientes de aprendizagem para que todas as pessoas disponham de oportunidades reais para aprender, participar e prosperar (Filipou et al., 2025; Mora et al., 2021; Zabalza, 2003).

A inclusão como pilar da qualidade da educação superior

A educação superior contemporânea caracteriza-se por uma crescente heterogeneidade da população estudantil refletida, por exemplo, na diversidade de percursos escolares, contextos culturais, repertórios linguísticos e nas condições socioeconómicas (Mateus, 2023). Neste contexto, a questão central desloca-se de uma perspetiva focalizada no apoio a estudantes com necessidades específicas para uma abordagem mais abrangente, orientada para a conceção de experiências de aprendizagem que sejam, desde a sua génese, acessíveis, flexíveis e pedagogicamente significativas para todas as pessoas. Esta mudança paradigmática traduz a transição de uma lógica de adaptação individual para um modelo de desenho pedagógico inclusivo (Filippou et al., 2025; Mora et al., 2021).

Assim, uma educação superior inclusiva implica a promoção da equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem, o incentivo à participação ativa de todos os estudantes, o fortalecimento do sentido de pertença à comunidade académica e a valorização da diversidade como fonte de inovação, criatividade e enriquecimento coletivo (Felten et al., 2023). Neste enquadramento, a inclusão deixa de constituir uma resposta excecional e passa a afirmar-se como um critério estruturante da qualidade pedagógica. De acordo com a UNESCO (2020), a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem, à participação e ao sucesso de todos os estudantes, o que implica, do ponto de vista pedagógico, a identificação sistemática de obstáculos nas unidades curriculares, a conceção antecipada de práticas acessíveis e a promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos. Esta perspetiva articula-se com o modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2014), segundo o qual a eficácia da aprendizagem aumenta quando o currículo é concebido para responder à diversidade dos

estudantes, em vez de pressupor a existência de um estudante “médio”. Esta abordagem implica a disponibilização de materiais em múltiplos formatos, a diversificação das formas de participação nas atividades letivas e a adoção de modalidades de avaliação diferenciadas, mantendo, contudo, a coerência com os resultados de aprendizagem definidos. Zabalza (2002, 2003) corrobora que a qualidade da educação superior está intrinsecamente associada à capacidade das instituições para organizarem ambientes de aprendizagem que respondam de forma adequada à diversidade dos estudantes, o que implica a a explicitação clara de objetivos e critérios de avaliação, a diversificação de metodologias de ensino e a criação de contextos pedagógicos assentes no respeito, na confiança e na participação ativa dos estudantes.

A inclusão deve ser um processo contínuo que assenta numa cultura institucional caracterizada pelo compromisso com a equidade, por uma liderança promotora da inclusão, pela colaboração interdisciplinar, pela participação ativa dos estudantes e por processos de melhoria contínua sustentados em evidência. A concretização de uma educação superior inclusiva pressupõe, assim, a integração de diferentes dimensões complementares, nomeadamente a acessibilidade, assegurando que espaços físicos, recursos digitais, materiais pedagógicos e processos educativos sejam utilizáveis por todos; a equidade, reconhecendo a necessidade de respostas diferenciadas para garantir oportunidades efetivamente justas; a participação, promovendo o envolvimento ativo dos estudantes nos processos de aprendizagem e na vida académica; a flexibilidade pedagógica, através da diversificação de estratégias de ensino, recursos e modalidades de avaliação; o bem-estar e o sentido de pertença, enquanto dimensões emocionais e relacionais fundamentais ao sucesso académico; e, por fim, a responsabilidade partilhada, entendida como um compromisso coletivo que envolve docentes, estudantes, dirigentes e serviços institucionais (Mateus, 2023; Mora et al., 2021; Zabalza, 2002).

A experiência do laboratório

Entre fevereiro e junho de 2026 decorreram Encontros mensais do laboratório, numa modalidade a distância, considerando a natureza e diversidade do consórcio Pedagogia XXI. Participaram nesta iniciativa docentes e profissionais do terceiro espaço de sete entidades instituidoras do Centro para a Excelência. No início do laboratório sentiu-se a necessidade de ser construída uma definição consensual relativa ao conceito de inclusão, sendo a mesma percebida como um construto que envolve práticas, políticas e processos centrados nos estudantes, que reconhecem e valorizam a diversidade e apoiam o desenvolvimento pessoal, social e académico através da caracterização das potencialidades e barreiras à participação e à aprendizagem e da tomada de decisões baseada em evidências com vista à construção de percursos de aprendizagem significativos e flexíveis (Filipou et al., 2025; Mora et al., 2021; Zabalza, 2003).

Ao longo dos encontros subsequentes, foi sendo consolidado um espaço de comunidade de prática orientado para o diálogo interinstitucional, a partilha de experiências e a reflexão conjunta sobre instrumentos e estratégias de promoção da inclusão na educação superior. Esta dinâmica permitiu enquadrar a ação do laboratório numa perspetiva colaborativa, assente na identificação de oportunidades de desenvolvimento, na análise de desafios transversais e na construção progressiva de referenciais comuns de intervenção. Em março, procedeu-se à partilha de práticas e ao diagnóstico institucional, procurando identificar políticas, iniciativas, estruturas de apoio e respostas dirigidas aos estudantes, bem como os principais constrangimentos e barreiras à participação e ao sucesso académico. Neste momento, destacou-se a existência de instrumentos normativos e de serviços especializados, ao mesmo tempo que se reconheceu a necessidade de reforçar a monitorização de indicadores de inclusão, a articulação entre políticas estratégicas e práticas pedagógicas quotidianas, a formação contínua de docentes e a acessibilidade da informação para toda a comunidade académica.

No encontro de abril, o trabalho centrou-se na definição de indicadores de inclusão, mobilizando dimensões como o perfil e percurso dos estudantes, a integração académica e social, o bem-estar, a perceção de apoio institucional e as condições pedagógicas associadas à experiência académica. Foram ainda considerados indicadores de saúde psicológica, de acesso e utilização de apoio

especializado, de participação em sala de aula e de experiência pedagógica inclusiva, incluindo a diversidade metodológica, a acessibilidade dos materiais, a flexibilidade avaliativa, a clareza dos critérios e o sentimento de pertença.

Em maio, os participantes dedicaram-se à implementação e reflexão crítica sobre esses indicadores, articulando-os com o desenho universal para a aprendizagem e com as práticas docentes, numa lógica de análise situada e de melhoria contínua. Já em junho, o foco recaiu sobre a transformação da aprendizagem coletiva em conhecimento útil e partilhável, com vista à perspetivação do trabalho futuro e à consolidação de uma base comum para ações continuadas de inovação pedagógica inclusiva.

Ao longo de todo o processo, foi promovida a partilha de práticas e experiências através de um diálogo aberto, sustentado na teoria, na investigação e em ações deliberadas e intencionais, com o propósito de transformar a prática pedagógica e de construir contextos educativos mais justos, equitativos e genuinamente inclusivos.

Notas finais

A experiência desenvolvida no Laboratório de Valorização e Desenvolvimento Profissional dedicado ao tema Inclusão na Educação Superior evidencia que a inclusão não pode ser entendida como um complemento à qualidade pedagógica, mas antes como uma condição estruturante e um compromisso institucional contínuo com a equidade, a participação e o sucesso de todos os estudantes. Neste percurso, a diversidade de contextos representados, a troca de experiências entre instituições e a reflexão coletiva sobre práticas, indicadores e estratégias permitiram consolidar uma compreensão partilhada da inclusão como processo dinâmico de identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento humano (Filippou et al., 2025; Mora et al., 2021; Zabalza, 2003).

Do ponto de vista reflexivo, os encontros mostraram que a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos exige mais do que intenções. Requer observação crítica das realidades institucionais, monitorização sistemática de indicadores, articulação entre políticas e práticas e investimento continuado no desenvolvimento profissional de toda a academia. A valorização do diálogo aberto e da colaboração interinstitucional revelou-se particularmente relevante para transformar a diversidade de experiências em conhecimento partilhado, reforçando a ideia de que a melhoria das práticas pedagógicas depende de uma cultura de responsabilidade coletiva, sustentada pela evidência e orientada para a promoção do bem-estar, do sentimento de pertença e da participação efetiva de toda a comunidade académica (Mateus, 2023; Mora et al., 2021; Zabalza, 2002).

Esta experiência permitiu não apenas aprofundar a compreensão conceptual da inclusão, mas também criar condições para uma aprendizagem institucional mais robusta, situada e colaborativa. Mais do que um conjunto de encontros, o laboratório afirmou-se como um espaço de construção progressiva de uma comunidade de prática, capaz de gerar conhecimento útil, promover a reflexão crítica e apoiar a transformação dos contextos educativos em direção a uma educação superior mais justa, acessível e inclusiva (Filippou et al., 2025; Felten et al., 2023; UNESCO, 2020).

TESTEMUNHOS DA PARTICIPAÇÃO NO LABORATÓRIO



LVDP_ INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PENSAMENTO CRÍTICO

Celestino Magalhães (Instituto Piaget, INSIGHT, GeSi - DEFIA Portugal Network, Educators in the Digital Era - from Facilitators to Instructional Designers, STEM Futures)

Luísa Orvalho (ISTEC Porto; CEDH, UCP, FEP e CITECA, ISTEC Porto)

1. Um laboratório para aprender, experimentar e inovar

A crescente integração da Inteligência Artificial (IA) no Ensino Superior tem impulsionado novas formas de inovação pedagógica, desafiando docentes e estudantes a repensar os processos de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento. Neste contexto, o papel do docente evolui para o de facilitador da aprendizagem, designer de experiências educativas, curador de conteúdos e supervisor da utilização crítica e responsável das tecnologias emergentes.

Mais do que a adoção de novas ferramentas digitais, a integração da IA exige uma abordagem ética, crítica e pedagogicamente fundamentada, capaz de potenciar aprendizagens significativas e preparar os estudantes para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Foi neste contexto que surgiu o **Laboratório VDP de Inteligência Artificial e Pensamento Crítico**, uma comunidade de aprendizagem que reuniu docentes de diferentes áreas científicas e instituições de ensino superior do consórcio Pedagogia XXI. Concebido como um espaço de experimentação, reflexão e colaboração, o Laboratório promoveu a exploração das potencialidades da Inteligência Artificial na educação, articulando inovação pedagógica com o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao longo deste percurso, os participantes assumiram um papel ativo na conceção, implementação e avaliação de estratégias de ensino inovadoras, consolidando uma cultura de aprendizagem colaborativa, investigação sobre a prática e utilização ética e responsável da IA em contextos educativos.

2. A dinâmica do Laboratório

A metodologia do Laboratório afastou-se do formato de curso tradicional, privilegiando o diálogo aberto e a construção coletiva. Os princípios norteadores foram:

Aprendizagem colaborativa entre pares, promovendo a partilha de experiências, a reflexão conjunta e a construção de comunidades de prática;

Investigação sobre a própria prática pedagógica (*Scholarship of Teaching and Learning - SoTL*), valorizando a análise crítica, a produção de conhecimento e a tomada de decisões fundamentadas em evidências;

Experimentação, inovação e melhoria contínua, através da conceção, implementação e avaliação de estratégias pedagógicas apoiadas pela Inteligência Artificial. Cada docente foi desafiado a desenvolver soluções adaptadas às especificidades das suas Unidades Curriculares, promovendo nos estudantes uma utilização ética, crítica, responsável e pedagogicamente significativa da IA, articulada com o desenvolvimento do pensamento crítico.

3. Um percurso construído em cinco meses

O roteiro do projeto (fevereiro a junho de 2026) foi planejado para permitir a maturação das ideias, como evidencia a infografia 1 da Figura 1.

Figura 1 – Roteiro dos cinco meses



Mês	Foco Temático	Atividades e Desafios Principais
Fevereiro	Alinhamento e Identidade	Mapa de expectativas; Necessidades; Debate sobre IA na docência; Microdesafios; Vídeo de apresentação
Março	Partilha e Diagnóstico	“Show & Tell” de práticas pedagógicas; Análise crítica (SAMR); Seleção de desafios comuns.
Abril	Experimentação e Co-criação	Oficina de prototipagem; Microteste entre pares; Revisão ética (transparência e autoria).
Maio	Implementação e Reflexão	Aplicação em sala de aula; Partilha de resultados (Pitch); Ajustes para replicabilidade.
Junho	Consolidação e Sustentabilidade	Curadoria final; Oficina de escrita de impacto; Roadmap para o ciclo seguinte; repositório



4. Os microprojetos: aprender fazendo

O eixo operacional do Laboratório foi a realização de **microprojetos pedagógicos**. Estes seguiram um ciclo iterativo de cinco etapas, essencial para a investigação sobre a própria prática (SoTL): **Diagnóstico Desenho Prototipagem Implementação Reflexão Melhoria**. O foco foi o redesenho de atividades e critérios de avaliação que premiassem o pensamento original e a análise crítica, como evidencia a Figura 2.

Figura 2 - Ciclo de Melhoria dos Microprojetos



5. Pensamento crítico: o verdadeiro protagonista

Embora a IA tenha sido o catalisador, o foco central foi o desenvolvimento do pensamento crítico. Os temas debatidos incluíram:

- Validação da informação e enviesamentos algorítmicos.
- Autoria, integridade académica e transparência.
- Literacia digital e uso ético da tecnologia. Os docentes desenharam atividades para que os estudantes aprendessem a **justificar decisões e analisar evidências** de forma autónoma.

A infografia da Figura 3 evidencia as estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico na era da IA

Cenário orientador: Para Além do Algoritmo - Pensamento Crítico na Era da IA

Desafio central: apoiar os estudantes a distinguir, justificar e decidir de forma informada quando usam conteúdos ou sugestões geradas por IA, desenvolvendo competências de verificação, argumentação e autoria responsável.

Atividades sugeridas (adaptáveis por área científica):

- Análise de outputs: comparar duas respostas geradas por IA para o mesmo problema e identificar limitações, vieses e omissões (com grelha de verificação).
- Triangulação de fontes: validar afirmações com literatura científica e produzir um parágrafo com citações e indicação do uso de IA.
- Debate estruturado: “IA como coautora?” - discussão com papéis (docente, estudante, editor, comité de ética) e síntese argumentativa.
- Avaliação autêntica: desenho de uma tarefa em que o produto final exige tomada de decisão e justificação, não apenas geração de texto.
- Metacognição: mini-reflexão (200-300 palavras) sobre como a IA influenciou o raciocínio e que salvaguardas foram aplicadas.

Instrumentos de evidência (mínimos): rubrica de pensamento crítico; questionário breve de perceção dos estudantes; amostra de artefactos (antes/depois); notas de campo do docente.

Figura 3 - Estratégias para o Pensamento Crítico



6. O Padlet: um repositório vivo de inovação pedagógica

Para garantir a partilha e disseminação, foi criado um **Padlet colaborativo** que funcionou como um repositório de conhecimento coletivo. Este espaço inclui além de outros: apresentações das sessões, microprojetos desenvolvidos pelos participantes, recursos didáticos, vídeos de apresentação, contratos de convivência e compromisso, modelos de rubricas, exemplos de utilização da IA e PC em diferentes áreas e material de apoio.

Acesso: <https://padlet.com/celestinomagalhaes3/lab-sobre-intelig-ncia-artificial-e-pensamento-critico-8u20oih59ulc3b5n>

7. Muito mais do que formação

O Laboratório consolidou uma verdadeira comunidade de aprendizagem que extravasou as sessões síncronas através de grupos de comunicação e partilha contínua. Os resultados mostraram uma mudança na forma como os docentes encaram a inovação, baseando-a na experimentação sustentada por evidências.

8. Impacto e continuidade

O legado desta primeira edição materializa-se nos microprojetos implementados, no repositório colaborativo, na brochura final e nas apresentações públicas e na comunidade docente que continua a partilhar conhecimento. O projeto demonstra que a IA é um aliado poderoso quando integrada de forma transparente, ética e humanista, promovendo simultaneamente o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão fundamentada e da literacia digital. Desta forma, abre caminho para novas formas de ensinar e aprender, preparando docentes e estudantes para uma utilização responsável, consciente e inovadora das tecnologias emergentes.

9. Do compromisso ético à sustentabilidade

A integração da Inteligência Artificial na educação exige uma visão que ultrapassa a inovação tecnológica, assente em princípios éticos, responsabilidade e sustentabilidade. Este compromisso traduz-se na promoção de práticas que valorizam a transparência, a inclusão, o pensamento crítico e a utilização consciente da tecnologia, contribuindo para uma transformação digital centrada nas pessoas e alinhada com os desafios do futuro. Na figura 4 uma síntese do percurso pedagógico do Laboratório.

Figura 4 - Síntese do percurso pedagógico do Laboratório.



LVDP_METODOLOGIAS ATIVAS E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Leitão (Instituto Piaget)

António Ferreira (ESSNorteCVP)

Ensino Superior: um ecossistema em (constante) mutação

*The university is in total motion:
it lives in the here-and-now and in the future [...].*
(Barnett, 2022, p. 34).

A educação superior enfrenta atualmente um contexto de profunda transformação, impulsionado por mudanças sociais, demográficas, tecnológicas e culturais que desafiam as suas finalidades, modelos pedagógicos e formas de organização. Neste cenário, as instituições são chamadas a assumir um papel cada vez mais ativo na formação de profissionais capazes de mobilizar conhecimentos, agir de forma crítica e colaborar na resolução de desafios multifacetados, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades em que se inserem. Mais do que formar diplomados, as instituições de ensino superior devem ser campo fértil para o incremento de competências para contextos reais, complexos e imprevisíveis.

Muito embora frequentemente associada às transformações digitais e à inteligência artificial, esta necessidade de reinvenção não constitui ainda assim uma realidade inédita. Ao longo da sua história, a universidade tem sido sucessivamente convocada a responder a novas exigências sociais, procurando equilibrar a preservação do conhecimento científico com a inovação pedagógica e a preparação para contextos profissionais em permanente mudança (Barnett, 2022). Persistem, contudo, expectativas crescentes relativamente à qualidade da formação proporcionada, refletidas tanto nas políticas públicas como nas exigências da sociedade e do mercado de trabalho.

Neste contexto, a missão do ensino superior ultrapassa claramente a transmissão de conhecimentos disciplinares. A formação proporcionada constitui, de resto, uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento pessoal, cultural e ético, desafiando os estudantes a interpretar criticamente a realidade e a intervir de forma responsável sobre ela. Desta forma, pressupõe-se o desenvolvimento integrado de competências académicas, pessoais e relacionais, frequentemente assumidas como adquiridas à entrada no ensino superior, mas cuja consolidação continua a revelar-se determinante para o sucesso académico e profissional: com destaque particular para a autonomia, a autorregulação, a gestão do tempo, a criatividade, a liderança e a capacidade de estabelecer relações interpessoais eficazes (Brown & Pickford, 2013).

É certo que, se tem assistido, recentemente, a um investimento crescente, deliberado e notório na qualificação pedagógica dos docentes do ensino superior e na adoção de metodologias centradas na aprendizagem. Ainda assim, persistem desafios significativos relacionados com o envolvimento dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico, a autenticidade das aprendizagens e a participação ativa nos processos de ensino e avaliação, agravados por

fatores como a heterogeneidade e dimensão das turmas, as transformações nas formas de acesso à informação, a hiperestimulação digital e as exigências colocadas pela inteligência artificial. Importa, contudo, evitar uma leitura centrada exclusivamente no défice ou na responsabilização dos estudantes. Como sublinham Zabalza e Zabalza Cerdeiriña (2010), a qualidade da docência universitária conheceu uma evolução significativa, traduzindo-se numa crescente valorização do desenvolvimento integral dos estudantes e da dimensão pedagógica do trabalho docente. Neste sentido, torna-se necessário reconhecer que a inovação pedagógica não depende apenas do esforço individual dos professores, mas também da criação de espaços institucionais de reflexão, colaboração e desenvolvimento profissional que favoreçam a construção coletiva de respostas aos desafios contemporâneos.

Neste quadro, a inovação pedagógica deixa de corresponder à adoção pontual de novas metodologias, passando a exigir uma intencionalidade docente renovada, capaz de articular objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas e avaliação em torno do desenvolvimento efetivo dos estudantes. É precisamente neste enquadramento que emerge o **Lab MAPa - Metodologias Ativas e Avaliação Pedagógica**, concebido como uma comunidade de prática orientada para a reflexão crítica, a partilha de experiências e a coconstrução de soluções pedagógicas capazes de responder aos desafios atuais do ensino superior.

Lab MAPa: da comunidade de prática à construção de uma agenda comum para o ensino superior

Emergindo da convicção de que muitos dos desafios atualmente enfrentados pelos docentes do ensino superior dificilmente encontram resposta no trabalho desenvolvido de forma isolada, o Lab MAPa assumiu-se progressivamente como um espaço colaborativo de problematização, desconstrução e recriação da docência no ensino superior. Espaço de diálogo interdisciplinar e interinstitucional, as dinâmicas propostas orientavam para a reflexão crítica sobre a docência universitária e para a coconstrução de soluções pedagógicas sustentadas na experiência e na investigação. O impulso inicial foi fortemente favorecido pelas oportunidades formativas proporcionadas pelo Centro para a Excelência e Inovação Pedagogia XXI, que permitiram consolidar um grupo progressivamente mais coeso, comprometido com a melhoria das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Distintamente de comunidades de prática organizadas em torno de áreas disciplinares específicas, o Lab MAPa reuniu docentes provenientes de diferentes instituições e domínios científicos — saúde, educação, desporto e humanidades — unidos por inquietações comuns relativamente ao envolvimento dos estudantes, à qualidade das aprendizagens e ao papel transformador da pedagogia no ensino superior. Esta diversidade revelou-se particularmente fecunda, permitindo confrontar diferentes culturas académicas, desconstruir pressupostos instalados e reconhecer que muitos dos desafios sentidos nas salas de aula transcendem áreas científicas, cursos ou instituições. Neste sentido, o laboratório consolidou-se enquanto comunidade de aprendizagem, onde o diálogo, a reflexão crítica e a valorização do conhecimento profissional favoreceram a emergência de novas perspetivas sobre a inovação pedagógica (Tummons, 2025; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020).



Figura 1 - Logotipo identificativo, criado com apoio de IA Generativa.

Desde as primeiras sessões, os participantes foram convidados a identificar palavras-bússola que traduzissem o espírito do laboratório — crescimento, descoberta, parceria, sinergia — criando um vocabulário comum que rapidamente ultrapassou a mera partilha de experiências para sustentar uma identidade coletiva. À medida que as sessões de trabalho evoluíam, tornou-se evidente que as preocupações inicialmente apresentadas pelos participantes convergiam para questões estruturantes. Para além da discussão em torno de metodologias ativas ou estratégias de avaliação, emergiu uma reflexão mais profunda sobre aquilo que o ensino superior deve efetivamente proporcionar aos estudantes numa sociedade profundamente marcada pela transformação digital, pela inteligência artificial e por contextos profissionais cada vez mais incertos e interdependentes. A discussão deslocou-se, assim, do plano metodológico para uma reflexão sobre as finalidades da formação superior.

Neste contexto, afirmou-se progressivamente a necessidade de construir uma base comum de entendimento sobre o **Perfil dos Estudantes à Saída do Ensino Superior**. Recuperando o alcance dos Descritores de Dublin, dos referenciais da OECD relativos ao desenvolvimento de competências para os desafios sociais do futuro (2019b) e ao benchmarking dos sistemas de ensino superior (2019a), bem como da Convenção Global da UNESCO sobre o Reconhecimento das Qualificações (2025), os participantes reconheceram que a missão do ensino superior ultrapassa largamente a aquisição de conhecimentos técnico-científicos. Espera-se que os diplomados evidenciem capacidade de pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração, aprendizagem ao longo da vida e responsabilidade social e cultural, articulando conhecimentos disciplinares com competências pessoais e interpessoais indispensáveis à intervenção em contextos complexos (Rigo et al., 2020). Foi precisamente desta reflexão coletiva que emergiu um consenso fundamental: mais do que multiplicar experiências pedagógicas inovadoras, importa construir ecossistemas de aprendizagem coerentes, capazes de alinhar currículo, metodologias de ensino e processos de avaliação com o desenvolvimento destas competências. O Lab MAPa deixou, assim, de constituir apenas um espaço de partilha de práticas para assumir uma função prospetiva, orientada para a identificação de prioridades comuns e para o desenho colaborativo de propostas suscetíveis de serem implementadas em diferentes contextos institucionais. Deste processo resultou a convergência em torno de dois eixos estratégicos de intervenção, que passaram a orientar o trabalho colaborativo desenvolvido pelo grupo e que sustentam a agenda de inovação pedagógica apresentada nas secções seguintes.

Dois eixos para transformar a aprendizagem

A reflexão desenvolvida no âmbito do Lab MAPa conduziu progressivamente à identificação de duas linhas de intervenção consideradas prioritárias pelos participantes, decorrendo não de pré-conceções ou de opções impostas, mas antes da convergência natural de preocupações, experiências e possibilidades de implementação em contextos reais de ensino. Refira-se que a diversidade de formações e culturas académicas do grupo revelou-se, neste processo, particularmente fecunda, permitindo identificar desafios comuns que atravessam cursos, instituições e áreas científicas.

Em ambos os casos, tornou-se evidente que a inovação pedagógica dificilmente se esgota na introdução de metodologias ativas ou de novas tecnologias. Pressupunha, antes de mais, uma reconsideração do próprio desenho curricular, da organização dos ambientes de aprendizagem e da natureza da avaliação, assumindo que o foco deixa de residir predominantemente na transmissão de conteúdos para se centrar na construção de experiências de aprendizagem significativas, contextualizadas e orientadas para o desenvolvimento integral do estudante. Deste modo, a avaliação deixa igualmente de ocupar um lugar terminal no processo formativo para assumir uma função reguladora da aprendizagem, exigindo maior coerência entre objetivos, estratégias pedagógicas e competências a desenvolver (Brown & Pickford, 2013).

Acresce que a crescente complexidade dos desafios contemporâneos reforça a necessidade de ultrapassar modelos de formação excessivamente fragmentados, ainda marcados por fronteiras disciplinares rígidas. Se a realidade profissional exige cada vez mais trabalho colaborativo, comunicação eficaz, tomada de decisão partilhada e integração de diferentes saberes, importa criar, desde a formação inicial, oportunidades de aprendizagem que simulem contextos autênticos de intervenção, favorecendo o desenvolvimento destas competências em situações próximas da realidade.

Foi neste enquadramento que se consolidaram duas hipóteses de ação estruturantes. Uma, **Práticas Colaborativas Interprofissionais em Saúde Centradas na Pessoa**, procura responder à necessidade de promover culturas de colaboração entre futuros profissionais de diferentes áreas da saúde, recorrendo a experiências de colaboração online interinstitucional (COIL/Virtual Exchange) e à exploração de casos clínicos complexos e contextualizados. Para além da mobilização de conhecimentos técnico-científicos, visa designadamente desenvolver competências de comunicação, negociação, trabalho em equipa e tomada de decisão colaborativa, indispensáveis a uma prática profissional efetivamente centrada na pessoa.

Outra, **Empreendedorismo e Inovação com Impacto Social**, emerge da convicção de que o ensino superior deve estreitar a sua relação com os territórios e com os problemas concretos das comunidades. Através do desenvolvimento de projetos com impacto social, procura-se estimular nos estudantes a capacidade de identificar necessidades, cocriar soluções sustentáveis e assumir um papel ativo enquanto agentes de transformação social. Esta linha de ação encontra-se particularmente alinhada com os princípios da Aprendizagem em Serviço, articulando objetivos curriculares com respostas efetivas a desafios identificados em contextos educativos, sociais e de saúde.

Como se observa, ainda que apresentados em traços muito gerais, ambas as hipóteses de ação convergem na ambição de transformar a academia num verdadeiro ecossistema de aprendizagem colaborativa, onde diferentes áreas científicas dialogam em torno de problemas reais. Embora distintos nos seus contextos de aplicação, ambos os eixos partilham uma mesma matriz conceptual: a valorização de ambientes de aprendizagem que promovem autonomia, iniciativa, pensamento crítico, criatividade, colaboração, responsabilidade social e capacidade de adaptação. A inovação deixa, assim, de corresponder à simples introdução de novas metodologias para assumir uma transformação mais profunda da experiência educativa, aproximando-se da perspetiva do pensamento complexo defendida por Morin. Ensinar passa, conseqüentemente, a significar criar condições para que os estudantes aprendam a compreender, integrar e intervir em realidades marcadas pela incerteza, pela interdependência e pela permanente mudança.

Mais do que resultados concluídos, estes dois eixos representam uma agenda de trabalho em

construção (Figura 2). A sua implementação em diferentes instituições, cursos e unidades curriculares durante o ano letivo de 2026-2027 constitui simultaneamente um espaço de experimentação pedagógica e uma oportunidade para produzir evidência sobre o potencial transformador de abordagens colaborativas, interdisciplinares e centradas no desenvolvimento de competências para o futuro.



Figura 2 - Síntese das dinâmicas desenvolvidas e dos horizontes em perspetiva.

Considerações finais

Se há um denominador comum que atravessa este percurso, ele reside na convicção de que a transformação do ensino superior começa pela transformação das pessoas e das comunidades que o habitam. Os testemunhos aqui reunidos dão voz a esse movimento coletivo, onde a reflexão partilhada se converte em ação e a inovação pedagógica deixa de ser um objetivo abstrato para se afirmar como prática quotidiana. Neste sentido, a qualidade educativa dificilmente poderá depender apenas da resiliência individual dos docentes; exige, antes, culturas institucionais que valorizem a reflexão crítica, a colaboração entre pares e o desenvolvimento profissional contínuo.

VOZES DO LAB MAPA



RESULTADOS GLOBAIS DOS LABORATÓRIOS DE VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Daniela Gonçalves (ESE de Paula Frassinetti e CIDTFF)

Joana Cruz (Universidade Lusíada e CIPD)

Os LVDP organizam-se em torno de eixos temáticos com os seguintes objetivos:

- Apoiar o desenvolvimento profissional por meio de colaboração significativa.
- Cultivar uma cultura de cocriação, onde as ideias crescem por meio do diálogo.
- Fortalecer rotinas de pensamento colaborativo que estimulem a inovação.
- Incentivar práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em evidências e criatividade.
- Estimular a metacognição, a reflexão e a troca de experiências.
- Integrar o conhecimento entre disciplinas e instituições.

No seu conjunto, **estes quatro laboratórios configuraram-se, deste modo, como espaços de desenvolvimento profissional situado. Ao promoverem o diálogo entre diferentes domínios da docência e profissionais de instituições distintas, contribuem para o fortalecimento de comunidades que aprendem conjuntamente, produzem conhecimento sobre a ação educativa e reorientam a prática a partir de evidências, intencionalidade e responsabilidade pedagógica.**

Figura 1 – Eixos temáticos estratégicos do LVDP



Fonte: elaboração própria

Para avaliar as percepções dos docentes participantes sobre sua experiência de desenvolvimento profissional por meio da participação nos LVDP, aplicou-se um questionário online estruturado, via *Microsoft Forms*. O questionário compreendia três seções distintas. A primeira seção continha quatro itens que avaliavam em que medida os participantes percebiam os laboratórios como alinhados a quatro objetivos institucionais fundamentais, apresentados como afirmações declarativas nas quais os respondentes indicavam seu nível de concordância utilizando uma escala tipo *Likert* ordinal de cinco pontos com as seguintes âncoras: Concordo totalmente, Concordo, Não concordo nem discordo, Discordo e Discordo totalmente. Os quatro itens eram: (1) Promover práticas de ensino inovadoras por meio do intercâmbio de experiências e metodologias; (2) Promover a integração de conhecimentos na formação de diferentes profissionais; (3) Apoiar o desenvolvimento profissional e o reconhecimento de professores no Ensino Superior; e (4) Criar uma cultura colaborativa que fortaleça o compromisso dos professores e da instituição com a Pedagogia XXI.

A segunda seção utilizou uma medida de item único para avaliar o nível de compromisso autorrelatado dos participantes em relação aos LBVP e solicitou-se que classificassem seu compromisso em uma escala ordinal de cinco pontos, variando de 1 (mais baixo) a 5 (mais alto), sendo que valores mais elevados indicavam maior compromisso percebido. Esse item foi imediatamente seguido por uma pergunta aberta convidando os participantes a justificar sua resposta numérica.

A terceira seção solicitava aos docentes participantes que avaliassem a contribuição dos laboratórios para sua prática profissional utilizando a mesma escala ordinal de cinco pontos (1–5) e com um campo aberto subsequente que exigia que os respondentes detalhassem e justificassem sua avaliação.

O questionário foi aplicado de forma anônima e preenchido por dezoito professores que participaram dos diferentes laboratórios ao longo do tempo. O desenho de métodos mistos do instrumento permitiu a triangulação de dados atitudinais quantitativos com dados narrativos qualitativos, aumentando assim a validade e a abrangência dos resultados.

A análise das respostas dos docentes participantes evidencia uma percepção globalmente positiva da participação nos LVDP, destacando-se o investimento pessoal e profissional realizado pelos participantes e o reconhecimento do seu impacto no desenvolvimento docente (cf. Figura 2). Os testemunhos recolhidos sugerem que a experiência no laboratório proporcionou oportunidades relevantes de aprendizagem, contribuindo para o reforço da autoconfiança e da percepção de competência profissional. Paralelamente, foi atribuída à participação nos laboratórios uma função importante na valorização da visibilidade dos docentes e na consolidação do domínio da inclusão e do bem-estar no contexto da educação superior.

Figura 2 - Percepção sobre a participação LVDP



Os dados apontam igualmente para a existência de um compromisso significativo com os laboratórios, traduzido numa participação descrita como ativa, colaborativa e reflexiva (cf. Figura 3).

Figura 3 - Percepção sobre o compromisso com os LVDP



Este envolvimento manifesta-se na valorização da partilha de experiências pedagógicas, na co-construção de conhecimento e na implementação de práticas inovadoras orientadas para a melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem: “tenho investido muito no laboratório e tenho aprendido muito com esta experiência, além de me sentir mais confiante e competente enquanto docente. Sinto que este laboratório permite melhorar a visibilidade dos docentes e do domínio da inclusão e bem-estar na educação superior”.

Emerge com particular relevância a ideia de transferência da aprendizagem para a prática, sugerindo que os participantes reconhecem no laboratório um espaço de experimentação e aplicação concreta de saberes adquiridos: “o meu compromisso com os laboratórios traduz-se numa participação ativa, colaborativa e reflexiva, valorizando a partilha de experiências pedagógicas, a co-construção de conhecimento e a implementação de práticas inovadoras que promovam a melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Os participantes referem, ainda, contribuir para a construção de um ambiente assente na confiança, no respeito e na abertura, valorizando a escuta atenta, a curiosidade face às perspetivas dos colegas e a participação responsável nas dinâmicas do grupo. A partilha entre pares é descrita como positiva e proveitosa, o que reforça a importância do laboratório enquanto comunidade de prática e espaço de desenvolvimento profissional coletivo.

Não obstante a avaliação favorável, os resultados também indicam a consciência de que o compromisso individual não depende exclusivamente da vontade ou motivação de cada participante, sendo condicionado por um contexto mais amplo: “o meu compromisso, não depende exclusivamente de mim, mas de um contexto mais alargado que pode influenciar este mesmo compromisso”.

Esta referência sugere a existência de fatores institucionais, organizacionais ou circunstanciais que podem influenciar o grau de envolvimento e a sustentabilidade da participação. Assim, embora a percepção geral seja marcadamente positiva, os dados sublinham que a consolidação do compromisso com o laboratório exige condições contextuais facilitadoras.

No que se refere ao contributo dos laboratórios no exercício profissional (cf. Figura 3) os testemunhos evidenciam a relevância destes espaços como dispositivos relevantes para o desenvolvimento profissional docente, promovendo aprendizagem, confiança, colaboração e inovação pedagógica: “O laboratório promove experiências práticas, colaborativas e centradas na inovação. A participação nestes espaços permite reforçar competências técnicas, científicas e relacionais, essenciais para uma atuação profissional mais crítica, reflexiva e fundamentada. Além disso, favorecem a partilha de experiências, o desenvolvimento de soluções criativas e a melhoria contínua da prática profissional”.

Figura 4 - Percepção sobre o contributo dos LVDP no exercício profissional



Simultaneamente, os resultados salientam a importância dos laboratórios na reflexão institucional e na maximização do impacto desta iniciativa no exercício profissional: “o contributo do laboratório tem sido relevante não apenas em termos profissionais, mas também institucionais, fomentando a reflexão e tomada de decisão informada e baseada em práticas baseadas em evidência e em boas práticas já implementadas noutras IES do consórcio”.

Os resultados obtidos evidenciam que **os LVDP constituíram um dispositivo estruturante para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento docente contínuo no âmbito do CEIP – Pedagogia XXI**. A percepção amplamente positiva dos participantes confirma que esta iniciativa ultrapassa modelos tradicionais de formação pontual, aproximando-se de abordagens colaborativas e sustentadas de desenvolvimento profissional, tal como defendido no *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Chick et al., 2025).

A natureza colaborativa dos laboratórios revelou-se central. Os docentes destacaram a relevância da cocriação, da partilha de práticas e da construção conjunta de soluções pedagógicas, bem como a dinâmica interinstitucional que permitiu integrar conhecimentos provenientes de diferentes áreas científicas e contextos organizacionais, reforçando a ideia de que a inovação pedagógica emerge da diversidade e da interação entre perspetivas.

Os resultados mostram igualmente que **os laboratórios estimularam rotinas de pensamento colaborativo, essenciais para a experimentação pedagógica e para a adoção de práticas fundamentadas em evidências. A estrutura progressiva dos encontros, da partilha à investigação, da experimentação à consolidação, favoreceu a emergência de práticas inovadoras, alinhadas com recomendações internacionais sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior** (OECD, 2023). Esta abordagem confirma que **a docência é um processo relacional, reflexivo e situado, exigindo espaços que promovam diálogo, análise crítica e monitorização contínua.**

Outro contributo relevante prende-se com o reforço da metacognição e da reflexão crítica. Os participantes referiram que **a participação nos laboratórios permitiu-lhes analisar a sua prática, observar os efeitos das estratégias implementadas e ajustar decisões pedagógicas com base em evidências.** Este movimento reflexivo é central para a melhoria contínua (Chick et al., 2025; Trigwell et al., 2012).

Importa ainda destacar que **os laboratórios contribuíram para a integração do conhecimento entre disciplinas e instituições, fortalecendo o Pedagogia XXI enquanto movimento nacional de inovação pedagógica.** Esta orientação está alinhada com tendências internacionais que defendem a criação de ecossistemas colaborativos para a transformação da educação superior (UNESCO, 2021). Apesar da avaliação amplamente favorável, os **resultados mostram que o compromisso individual dos docentes é influenciado por fatores institucionais e organizacionais. A sustentabilidade da participação depende, portanto, de condições contextuais que valorizem o desenvolvimento profissional, reconheçam o tempo dedicado à inovação pedagógica e integrem estes dispositivos nas políticas internas das IES** (Korthagen, 2017).

Referências

- Barnett, R. (2022). *The philosophy of higher education*. Routledge.
- Bowden, J. & Marton, F. (2012). *La Universidad: un espacio para el aprendizaje más allá de la calidad y la competencia*. Narcea.
- Brown, S. & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Narcea.
- Boud, D., & Brew, A. (2013). Reconceptualizing academic work as professional practice: implications for academic development, *International Journal for Academic Development*, 18, 3, 208–221. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>
- CAST (2014). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author
- Chick, N. L., Felten, P., & Mårtensson, K. (2025). *The SoTL Guide: (Re)Orienting the Scholarship of Teaching and Learning*. Elon University Center for Engaged Learning. doi.org/10.36284/celelon.oa10.
- Felten, P. Lambert, L. M., Artze-Vega, I. and Miranda Tapia, O. R. (2023). *Connections Are Everything: A College Student's Guide to Relationship-Rich Education*. Johns Hopkins University Press. <https://dx.doi.org/10.56021/9781421443126>.
- Filippou, K., Acquah, E. O., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13, e70034. <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>
- Freire, P. (1986). *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Educação como Prática de Liberdade*. Paz e Terra.
- Garrido, M. & Prada, M. (2016). *Manual de competências académicas: da adaptação à universidade à excelência académica*. Ed. Sílabo.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
- Mateus, A. (2023). *Sucesso e Inclusão: Medidas e Iniciativas de Apoio aos estudantes do ensino superior*. DGES.
- Mora, A. M. M., Chiva, I., & Lloret Catala, C. (2021). Faculty Perception of Inclusion in the University: Concept, Policies and Educational Practices. *Social Inclusion*, 9(3), 106–116. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4114>
- OECD (2023). *Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills*. International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d6b3d234-en>.
- OECD (2025). Education for Human Flourishing. A Conceptual Framework. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/11/education-for-human-flourishing_cb043494/73d7cb96-en.pdf
- OECD (2019a). Benchmarking Higher Education System Performance, Higher Education. OECD Publishing.
- OECD (2019b). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Paris, <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>. Pires, M. L. B. (2007). *Ensino Superior: da ruptura à inovação*. Universidade Católica Editora.
- Perrenoud, F. (2013). *Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? Penso*.
- Rigo, R. et al. (2020). *Engagement académico no ensino superior: entre competências, pedagogias e tecnologias*. Whitebooks.
- Rogers, C. (2010). *Tornar-se pessoa*. Padrões Culturais.

- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Ágora.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes
- Trigwell, K., Caballero, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development program. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37, 499-511.
- Tummons, J. (2025). *Communities of practice in higher education – learning, teaching, and research*. Routledge.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2025). Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education. Operational Guidelines. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395680>
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. & Zabalza Cerdeiriña, M. (2010). *Planificación de la docência en la universidad*. Narcea.



PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS / BOAS PRÁTICAS

Anabela Pinto (ISCET)

Linda Cardoso (ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo)

Conceição Graça (ESSNorteCVP)

Joana Carreiro (Universidade da Maia)

Maria Eva Gomes de Sousa e Nóbrega (Escola Superior de Enfermagem de São José de Cluny)

Patrícia Ribeiro (ESE de Paula Frassinetti e CIPD)



LAB VDP
Relação Pedagógica e Ações
Estratégias de Ensino

Anabela Garcia Pinto
Instituto Superior de Ciências Empresariais e de Turismo

Contexto da ação estratégica

Licenciatura em Gestão de Empresas, 3º ano
UC de Inglês de Negócios

- **Conteúdos:** utilização de linguagem não violenta em contexto de reunião de equipa para elaboração de plano de negócios utilizando dois a três ODS.
- **Atividade:** simulação de reunião - constituição de pares, produção de texto e apresentação oral do plano.
- **Objetivos:** reforçar/retificar as competências de escrita e oralidade em língua inglesa; ajustar competências sociais; proporcionar atividade de simulação em contexto real de trabalho; promover a autocritica e a autorregulação.

Relação/ articulação com teorias públicas

A atividade em sala de aula segue duas premissas:

1. Todo o contexto de saberes profissionais do docente (cf. Tardiff) atua antes de desafiar os estudantes para o desenvolvimento de competências complexas.
2. As situações de aprendizagem, essencialmente, exigem reflexão, mobilizam conhecimento e promovem o espírito crítico (cf. Tardiff e Perrenoud).

Boa prática

- Na atribuição de tarefas aos estudantes, estes são colocados em situações em que eles mesmos descobrem o seu posicionamento face à tarefa atribuída e, consequentemente, se colocam em situações de (auto)regulação do conhecimento e da atitude perante esse mesmo conhecimento.
- Os estudantes apontam em si e nos outros o que se adequa ao objetivo pretendido e reorientam a sua ação ao longo do processo para que o resultado seja não apenas um resultado, mas uma situação visível e clara de uma estratégia que cada um seguiu.

Resultado da abordagem

- As tarefas atribuídas exigem trabalho de equipa (fundamental para promover a abordagem necessária em vida real);
- A avaliação de cada tarefa é sempre individual:
 - As competências interpessoais são trabalhadas;
 - O desafio em nome próprio é promovido;
 - A procura da mobilização de competências pessoais promovem o bom desempenho da equipa;
 - O resultado da avaliação coaduna-se com os objetivos pessoais de cada estudante, individualmente.

Relação/ articulação com teorias públicas

A atividade em sala de aula segue duas premissas:

1. Todo o contexto de saberes profissionais do docente (cf. Tardiff) atua antes de desafiar os estudantes para o desenvolvimento de competências complexas.
2. As situações de aprendizagem, essencialmente, exigem reflexão, mobilizam conhecimento e promovem o espírito crítico (cf. Tardiff e Perrenoud).



LAB VDP
Relação Pedagógica e Ações
Estratégias de Ensino

Linda Cardoso
ISCE - Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Contexto da ação estratégica

- ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
- Licenciatura em Educação Básica
- 3.º ano – 2.º semestre
- Integrado na UC de Projetos em Contextos
 - Prática pedagógica em contexto real
 - Orientação na instituição do ensino superior
- Objetivos da UC:
 - Promover a compreensão crítica de diferentes contextos educativos e o desenvolvimento de competências profissionais em contexto real de prática
 - Desenvolver competências de conceção, implementação e avaliação de projetos educativos, sustentadas por princípios éticos e reflexivos da profissão docente

Contexto da ação estratégica

- **Motivação e pertinência**
 - Criar um ambiente colaborativo de partilha e reflexão entre estudantes inseridos em diferentes contextos de prática pedagógica.
 - Promover a discussão crítica de desafios emergentes, valorizando a reflexão e o diálogo entre participantes com papéis distintos.
- **Ação estratégica**
 - Desenvolvimento de um processo formativo de natureza colaborativa e reflexiva: **estudo de aula**.

Registos

"esta reflexão foi diferente (...) mais (ligado) com a prática (...) aprendizagem para o meu futuro, enquanto profissional (...) o que a professora disse também ajudou a orientar (...) e partilhar com as colegas" (M, Sessão 5)

Relação/articulação com as teorias públicas

- **Freire**
 - Diálogo, partilha de experiências e construção coletiva de conhecimento.
- **Perrenoud**
 - Reflexão sobre a prática e desenvolvimento de competências profissionais.
- **Tardif**
 - Valorização dos saberes experienciais e articulação entre teoria e prática.
- **Zabalza**
 - Criação de um clima colaborativo, reflexivo e promotor da aprendizagem.

Boa prática

O estudo de aula promove:

- Aprendizagem colaborativa e partilha de experiências;
- Reflexão crítica sobre situações reais de prática pedagógica;
- Articulação entre teoria e prática;
- Desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade docente;
- Construção coletiva de conhecimento.

Boa prática

O estudo de aula configura-se como um dispositivo de desenvolvimento profissional que transforma a experiência individual em conhecimento partilhado, potenciando processos de reflexão crítica, regulação da ação pedagógica e construção coletiva de saberes profissionais.

LAB_VDP Relação Pedagógica e Ações Estratégias de Ensino

Isabel Carreira
Universidade de Maia (UNAM)



Contexto da ação estratégica

- **Universidade de Maia – Licenciatura em Psicologia, 2º ano – UC Psicologia das Emoções**
- Unidade Curricular centrada no desenvolvimento de conhecimentos técnico-científicos e de competências emocionais, autorregulação e compreensão dos processos afetivos.
- Estudantes do 1.º ciclo, com diversidade do perfil emocional, maturidade académica e estilos de aprendizagem.
- Inserida no **Modelo Pedagógico Integrado da UNAM**, que valoriza metodologias ativas, aprendizagem significativa e relação pedagógica humanizada.
- **Desafios identificados:**
 - Necessidade de promover relações positivas e colaborativas e participação ativa dos estudantes.
 - Articulação entre teoria e prática emocional – Dinâmicas de grupo, exercícios de visualização guiada, debates, role-plays.
 - Desenvolvimento de competências socioemocionais e relacionais (soft skills) essenciais à futura prática psicológica.
- Oportunidade pedagógica: criação de um **E-book Emocionário** como produto final colaborativo, integrando reflexão, aprendizagem colaborativa, criatividade e feedback profissional.

Relação/articulação com as teorias públicas

- **2.1. Paulo Freire – Pedagogia Dialógica e Humanizadora**
 - Ação estratégica assente no **diálogo horizontal**, na co-construção do conhecimento e na autonomia e valorização da experiência emocional dos estudantes.
- O **E-book Emocionário** concretiza a ideia freireana de **educação como prática de liberdade**, permitindo que os estudantes sejam autores e não apenas receptores do conhecimento.
- A relação pedagógica é construída com **empatia, escuta ativa e validação**, promovendo autonomia e consciência crítica.
- **2.2. Maurice Tardif – Saberes Docentes e Profissionalidade**
 - O professor mobiliza **saberes experienciais, articulares e relacionais** para orientar o processo.
- Ação estratégica integrada:
 - Saberes relacionais + gestão da comunicação e interação interpessoal, clima emocional, mediação.
 - Saberes pedagógicos + metodologias ativas, feedback formativo (superior – especialista).
 - Saberes profissionais + articulação entre teoria psicológica e prática emocional, em contexto real.
- O feedback profissional de um especialista, no final do projeto, reforça a dimensão de **profissionalidade reflexiva**.

Relação/articulação com as teorias públicas

- **2.3. Miguel Zabalza – Qualidade da Prática Docente e Portefólios**
- O **E-book Emocionário** funciona como **portefólio reflexivo**, permitindo evidenciar aprendizagens e competências desenvolvidas.
- A boa prática articula-se com os princípios de Zabalza:
 - **Planejamento intencional**
 - **Coerência pedagógica**
 - **Participação ativa**
 - **Avaliação formativa e contínua**
- A relação pedagógica é vista como **núcleo da qualidade docente**, influenciando a motivação, o envolvimento dos estudantes e aprendizagem efetiva.

Registos – fotos, testemunhos, ...



Boa prática

- É uma boa prática porque... (cont.)
- Articula teoria e prática
 - conceitos emocionais aplicados a situações reais
 - reflexo crítico sobre emoções em diferentes contextos aplicados
- Inclui feedback formativo e profissional
 - reforça a qualidade do processo de ensino e aprendizagem
 - promove auto-regulação e melhoria contínua
- Gera evidências concretas de aprendizagem
 - E-book Emocional

Registos – fotos, testemunhos, ...



Boa prática

- É uma boa prática porque... (cont.)
- Alinha-se com as Teorias Públicas de Freire, Tardif e Zabalza e a CHV
 - diálogo, co-autoria, saberes docentes, qualidade pedagógica
- É replicável e sustentável
 - pode ser implementada noutras UC's
 - exige poucos recursos
 - tem impacto emocional e académico (promove dos estudantes, resultados de aprendizagem)

Uma prática pedagógica que integra emoção, aprendizagem colaborativa e reflexão, fortalecendo a relação pedagógica e promovendo aprendizagens significativas na formação de futuros psicólogos.

Boa prática

- "E-book Emocional: Uma Estratégia de Ensino Colaborativa para o Desenvolvimento da Consciência Emocional e da Relação Pedagógica na Licenciatura em Psicologia - UNIAM"
- É uma boa prática porque...
- Promove uma relação pedagógica humanizada
 - acolhe o aluno, emprega, validação emocional
 - ambiente seguro para aprender e refletir
- Integra metodologias ativas
 - trabalho colaborativo
 - aprendizagem experiencial
 - construção de um produto final significativo

LAB VDP Relação Pedagógica e Ações Estratégias de Ensino

Conceição Graça - ESSNorteCVP



Contexto da ação estratégica

- No contexto do Curso de Licenciatura em Fisioterapia da ESSNorteCVP, a Relação Pedagógica do professor coordenador de curso tem um papel importante na integração dos estudantes a frequentar o 1º ano do Ensino Superior do 1º Ciclo de Estudos na área da Fisioterapia.
- Os desafios colocam-se no reconhecimento dos diferentes papéis do professor coordenador de curso que acumula as funções de gestão pedagógica com a função de regência de unidades curriculares.

Contexto da ação estratégica

- As necessidades dos estudantes ao nível de deveres e direitos que estão explícitos nos estatutos, oferecem momentos constrangedores devido às resistências de alguns estudantes.
- Os desafios colocam-se no cruzamento dos papéis, que resultou numa perceção menos positiva para a função de gestão pedagógica. Em consequência, foram percebidas tensões que afetaram a perceção dos estudantes a relação pedagógica.

Contexto da ação estratégica

- Promoção da relação pedagógica em contexto extracurricular por dinâmicas do Grupo de Teatro na IES, demonstra que o teatro não é apenas uma atividade lúdica, mas um espaço de desenvolvimento pessoal, competências relacionais e saúde mental dos intervenientes (professores e estudantes).
- A participação do professor coordenador no Grupo de Teatro pretende ser um facilitador de interação com os estudantes pela desconstrução dos papéis e regulação de emoções. Promove a centralidade das relações e da dimensão humana na Educação Superior.

Contexto da ação estratégica

- **Indicador de monitorização:** Feedback dos estudantes da turma em análise Swot no final do semestre e unidades curriculares.
- **Efeito esperado:** Feedback mais positivo sobre a relação pedagógica e potencial contributo para o envolvimento, integração e condições de aprendizagem dos estudantes.
- **Perceções recolhidas:** Manifestações informais dos estudantes aderentes ao programa de teatro.
- **Resultados efetivamente observados:** Na análise Swot os estudantes na pergunta sobre "Qual a qualidade do desempenho do coordenador do curso?" a média das respostas quantitativas (1-10) foi 6,15 no 1º semestre e 6,50 no 2º semestre.

Relação/articulação com as teorias públicas

- O grupo de teatro, enquanto atividade extracurricular, cria um espaço de relação pedagógica autêntica, onde professor e estudantes se encontram para além da sala de aula.
- Na perspectiva de Felten (2025), a aprendizagem no ensino superior é profundamente relacional, assentando na confiança, no diálogo e no reconhecimento mútuo como bases de experiências educativas transformadoras.
- Mais do que formar atores, o teatro forma pessoas: promove expressão, empatia, autonomia e sentido de pertença, contribuindo para um percurso educativo mais humano, participativo e transformador (Chick et al., 2025).

Relação/articulação com as teorias públicas

Teatro como espaço de relação pedagógica

- Aproxima professor e estudantes num contexto informal e humano, favorecendo uma interação mais autêntica e significativa (Felten, 2025).
- Valoriza o diálogo, a confiança e o desenvolvimento pessoal, em linha com uma aprendizagem entendida como profundamente relacional (Felten, 2025).
- Reforça a empatia, a autonomia, o sentimento de pertença e o sentido de comunidade, contribuindo para uma experiência educativa mais humana e transformadora (Chick et al., 2025).



Ambientes do Grupo de Teatro ESSNorteCVP

- Espírito de equipa e partilhas informais de desafios ...

Boa prática

- A participação do professor em contextos extracurriculares demonstrou poder fortalecer a relação pedagógica, criando proximidade, confiança e melhores condições para o envolvimento dos dois estudantes aderentes.
- Quando o docente conhecer melhor os estudantes nas suas dimensões pessoal, social e emocional, poderá conseguir responder de forma mais ajustada às suas necessidades e favorecer melhores resultados de aprendizagem.

Premissas da boa prática

- Relações pedagógicas mais próximas geram maior confiança e envolvimento dos estudantes.
- Conhecer os estudantes para além da sala de aula permite apoiar melhor a sua aprendizagem.
- O grupo de teatro revela-se, assim, uma boa prática com valor formativo e impacto no sucesso académico.

Conclusão



LAB VDP Relação Pedagógica e Ações Estratégias de Ensino

Maria Eva Gomes de Sousa e Nóbrega
Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny



Contexto da ação estratégica

- Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny (ESES/JC).
- Estudantes do 1.º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (42 estudantes).
- Unidade Curricular: Comunicação em Enfermagem e Educação para a Saúde (76 horas de contacto).
- Unidade curricular lecionada por dois docentes, com apoio da psicóloga no Bootcamp.
- Unidade curricular focada no desenvolvimento de competências de comunicação terapêutica, interpessoal e grupal, articuladas com processos de autoconhecimento, inteligência emocional e desenvolvimento pessoal.
- Inserida numa abordagem pedagógica que privilegia a aprendizagem ativa, a participação dos estudantes e a articulação entre teoria e prática.

Contexto da ação estratégica

- **Desafios identificados:**
 - Promover a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.
 - Desenvolver competências de comunicação terapêutica e educação para a saúde em contextos simulados.
 - Favorecer a integração dos conhecimentos teóricos em situações próximas da prática profissional.
 - Estimular a reflexão crítica, a criatividade e o trabalho colaborativo.
- **Oportunidade pedagógica:**

Implementação de metodologias ativas diversificadas que permitiram aos estudantes experienciar situações de comunicação clínica e educação para a saúde, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências profissionais.

Planeamento da UC e Metodologias de utilizadas

Planeamento Pedagógico:

Storyboard

Inicialmente, foi desenvolvido um storyboard de UC para apoiar a planificação das atividades pedagógicas.

Metodologias de Ensino-Aprendizagem:

Rúpted Classroom

Disponibilização prévia de conteúdos e materiais de estudo, permitindo que o tempo da aula fosse dedicado à aplicação prática dos conhecimentos, discussão de casos e resolução de problemas.

Aprendizagem Cooperativa

Desenvolvimento de atividades em pequenos grupos, promovendo interdependência positiva, responsabilidade individual e construção colaborativa do conhecimento.

Role Play

Simulação de situações de comunicação terapêutica e educação para a saúde, permitindo o treino de competências comunicacionais, empatia, escuta ativa e adaptação da comunicação ao interlocutor.

Recuperação Pedagógica (fórmulas, com possibilidade de dar-nos a local)

Promover o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências emocionais e fortalecer a coesão e o sentimento de pertença ao grupo.

A combinação destas metodologias permitiu criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e centrado no estudante, contribuindo para o desenvolvimento de competências comunicacionais e emocionais.

Avaliação

A avaliação privilegiou metodologias autênticas e formativas, integrando:

- Mini-textos reflexivos sobre as aprendizagens realizadas
- Avaliação das atividades de role play
- Participação nas atividades cooperativas
- Feedback formativo contínuo ao longo das aulas

Relação/articulação com as teorias públicas

Paulo Freire – Pedagogia Dialógica e Humanizadora

A estratégia pedagógica privilegiou o diálogo, a participação ativa e a construção partilhada do conhecimento.

Os estudantes assumiram um papel central no processo de aprendizagem, através da discussão de problemas, da reflexão crítica e da apresentação de soluções para situações reais ou simuladas.

Miguel Zabalza – Qualidade da Prática Docente

A estratégia pedagógica assentou no planeamento intencional, na coerência entre objetivos, metodologias e avaliação, bem como na utilização de feedback contínuo como elemento promotor da aprendizagem e da melhoria do desempenho dos estudantes.



Boa prática

Esta experiência constitui uma boa prática pedagógica porque:

- Promove uma aprendizagem ativa, significativa e centrada no estudante;
- Desenvolve competências comunicacionais, emocionais e relacionais essenciais à prática de Enfermagem;
- Integra metodologias ativas diversificadas e estratégias de avaliação diversificadas;
- Favorece o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e o autoconhecimento;
- Articula de forma consistente teoria e prática em contextos simulados;
- Evidencia resultados positivos ao nível do desempenho académico, satisfação dos estudantes e qualidade dos produtos desenvolvidos;
- Apresenta potencial de transferência para outras unidades curriculares.

TESTEMUNHO

“Participar no Laboratório “Relação Pedagógica e Ações Estratégicas de Ensino” constituiu uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre a minha prática docente e sobre o lugar da relação pedagógica no ensino superior. Saio deste percurso com a convicção reforçada de que a aprendizagem acontece sempre dentro de uma relação e que a qualidade dessa relação influencia profundamente a participação, a autonomia e o envolvimento dos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem.

Um dos aspetos que mais valorizo neste laboratório foi a possibilidade de pensar a liderança pedagógica não como exercício de autoridade, mas como capacidade de criar condições para que os estudantes se sintam envolvidos, responsabilizados e parte de uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Este olhar ganha particular relevância perante os desafios que frequentemente encontro na promoção do trabalho de grupo, nomeadamente quando surgem conflitos, dificuldades de comunicação ou reduzida capacidade de cooperação entre os estudantes. Levo comigo a vontade de investir mais intencionalmente na construção de ambientes de aprendizagem seguros, dialogantes e colaborativos, onde o desenvolvimento das competências relacionais seja entendido como parte integrante da formação académica.

Para além dos conceitos e estratégias explorados, este laboratório recordou-me algo essencial: os docentes que permanecem na memória dos estudantes são, muitas vezes, aqueles que souberam estabelecer relações significativas, baseadas na escuta, no respeito e na presença genuína. Esta consciência reforça o meu compromisso de continuar a refletir criticamente sobre a minha prática, experimentando abordagens pedagógicas que promovam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de sentido, a cooperação e o crescimento humano dos estudantes e dos próprios docentes.”

Patrícia Ribeiro, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

VOLTAR



TESTEMUNHOS DA PARTICIPAÇÃO NO LABORATÓRIO

“A participação da nossa instituição no Laboratório de Inclusão, no âmbito da Pedagogia XXI, constituiu até o momento uma oportunidade privilegiada para refletir criticamente sobre as práticas institucionais de inclusão no Ensino Superior e indiretamente sobre esta prática na nossa instituição, ESESJCluny.

Este percurso permitiu-nos analisar os dados disponíveis, nomeadamente os resultados do Inquérito relativo às Necessidades Especiais de Educação no Ensino Superior da DGEEC, aprofundar o conhecimento sobre os desafios atuais da inclusão e identificar novos indicadores que importa considerar na construção de ambientes educativos cada vez mais equitativos, acessíveis e promotores do sucesso académico.

O trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito deste laboratório incentivou-nos a repensar estratégias, consolidar práticas e delinear medidas que contribuam para uma resposta mais eficaz às necessidades de todos os estudantes, promovendo não só a sua participação plena na vida académica, mas também o seu bem-estar, a sua saúde física e psicológica e o seu sentimento de pertença à comunidade educativa.

Acreditamos que a construção de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva exige um compromisso contínuo, assente na reflexão, na partilha de experiências e na implementação de práticas sustentadas pela evidência. É, por isso, nossa expectativa continuar a integrar este Laboratório no próximo ano letivo, reforçando esta parceria e contribuindo para o desenvolvimento de recursos, políticas e práticas que promovam a inclusão, a equidade e a valorização da diversidade no Ensino Superior.”

Luísa Gonçalves e Ana Sofia Rodrigues, Escola Superior de Enfermagem de São José de Cluny

“A participação no Laboratório de Inclusão, constituiu, para mim, uma oportunidade de aprendizagem colaborativa entre docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior. Desde a primeira sessão, o laboratório configurou-se como um espaço de diálogo interinstitucional, reflexão crítica e partilha de experiências, permitindo discutir diferentes perspetivas sobre o significado da inclusão na educação superior e sobre a forma como esta pode ser promovida através das políticas institucionais, das práticas pedagógicas e da organização dos serviços de apoio aos estudantes.

Ao longo dos encontros mensais, tornou-se importante perceber que, apesar da diversidade de contextos institucionais, muitas das preocupações eram comuns às diferentes instituições. Paralelamente, as partilhas e os desafios lançados pelas coordenadoras do laboratório proporcionaram momentos de reflexão sobre as respostas institucionais e as estratégias pedagógicas que implementávamos internamente. Este processo reforçou também a consciência da importância de investir na formação pedagógica dos docentes, de melhorar a monitorização dos processos de inclusão e de consolidar os mecanismos de acompanhamento dos estudantes.

Entre os aspetos mais enriquecedores desta experiência, destaco a oportunidade de conhecer diferentes realidades institucionais, a partilha de práticas e a reflexão conjunta entre os profissionais das diversas áreas científicas e institucionais. Saliento igualmente o trabalho desenvolvido em torno dos indicadores de inclusão e da sua monitorização, que demonstrou a importância da criação de mecanismos capazes de conhecer melhor os percursos dos estudantes, identificar barreiras à sua

participação e apoiar a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Considero, por isso, que este laboratório constituiu um primeiro passo para a construção de uma comunidade de prática, assente na cooperação e na aprendizagem entre pares. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a promoção da inclusão na educação superior depende da construção coletiva de conhecimento, da reflexão crítica sobre as práticas e do compromisso institucional com o bem-estar, a participação e o sucesso académico de todos os estudantes.”

Alexandra Nascimento; ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

“A participação no Laboratório de Valorização e Desenvolvimento Profissional Pedagogia XXI – Inclusão constituiu uma oportunidade de integrar um grupo de docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e de diversas áreas científicas, unidos por um objetivo comum: potenciar, de forma contínua, práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de identificar e ultrapassar as barreiras à aprendizagem decorrentes da crescente heterogeneidade das/os estudantes.

A diversidade de experiências dos participantes, provenientes de IES em diferentes fases de implementação de políticas e projetos de inclusão, aliada a um ambiente de confiança, de partilha genuína de desafios e de reflexão conjunta sobre possíveis soluções, permitiu o desenvolvimento colaborativo de uma comunidade de prática comprometida com a transformação das práticas pedagógicas. Este trabalho assentou na conceção e desenvolvimento de instrumentos de diagnóstico e de monitorização, orientados para promover uma educação mais inclusiva e garantir que todas e todos os estudantes tenham efetivas oportunidades de aprendizagem e sucesso.

Esta experiência consolidou o meu compromisso com uma prática mais intencional, inclusiva e sensível à diversidade dos estudantes, orientada para promover oportunidades efetivas de aprendizagem para todas e todos, e reforçou o desejo de dar continuidade a este trabalho colaborativo e de aprofundar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas”.

Joana Oliveira, Universidade Lusíada



GALERIA FOTOGRÁFICA DAS SESSÕES



Para Além do Algoritmo

LAB_VDP - Inteligência Artificial e Pensamento Crítico

Sessão 5: Consolidação, disseminação e sustentabilidade

Data: 23 de junho de 2020 (4.ª feira) | 13h30 - 14h30 (Síncrona, em linha)

Coordenação Científica: Magalhães & Lúcia Chivallier

Programa: Laboratórios de Valorização e Desenvolvimento Profissional - Pedagogia XXI

VOLTAR

VOZES DO LAB MAPA

Porque as comunidades de prática constroem-se também através das narrativas de quem as vive, reunimos dois testemunhos que traduzem, a partir de percursos distintos, o impacto do Lab MAPa na forma de pensar e viver a docência no ensino superior.

“A verdadeira força motriz da nossa ação pedagógica é sermos agentes de mudança.”

Ana Margarida Ianhes Caldeira, ESS Viseu (Instituto Piaget)

Ao refletir sobre o meu percurso docente, reencontro inevitavelmente professores que marcaram profundamente a minha formação na Universidade de Coimbra. Mais do que os conhecimentos científicos que me transmitiram, recordo a forma como ensinaram: a paixão pelo conhecimento, a clareza na comunicação, a empatia, a disponibilidade e a capacidade de transformar cada aula numa experiência memorável. São essas referências que continuam a orientar a minha prática pedagógica. Também os contributos de Piaget, Vygotsky e Ausubel permanecem presentes na forma como compreendo a aprendizagem: um processo ativo, socialmente construído e sustentado na articulação entre novos conhecimentos e saberes prévios. Num tempo profundamente marcado pela digitalização e pela inteligência artificial, estes princípios mantêm plena atualidade, lembrando-nos que a tecnologia só faz sentido quando colocada ao serviço de uma pedagogia intencional e humanista.

O Lab MAPa reforçou em mim a convicção de que a docência no ensino superior exige uma permanente disponibilidade para questionar práticas, experimentar novas abordagens e aprender com os pares. Num contexto de mudança acelerada, torna-se imprescindível formar profissionais capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade ética e responder à complexidade dos desafios contemporâneos. O verdadeiro desafio já não reside apenas na utilização competente da inteligência artificial, mas na preservação daquilo que continua a ser exclusivamente humano: o discernimento, a empatia, o compromisso com o bem comum e a capacidade de colocar o conhecimento ao serviço das pessoas. É nesta responsabilidade coletiva de formar cidadãos e profissionais preparados para transformar a sociedade que encontro a verdadeira força motriz da ação pedagógica: sermos, nós próprios, agentes de mudança.

“Ensinar é também cuidar.”

Andrea Ribeiro, ISAVE

Entrei no Lab MAPa com experiência acumulada, mas também com muitas interrogações sobre a coerência entre aquilo que valorizamos enquanto docentes e aquilo que efetivamente promovemos nas nossas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. O laboratório constituiu, por isso, mais do que um espaço de formação: foi uma oportunidade para revisitar a minha identidade docente. A minha forma de ensinar foi profundamente marcada pela Fisioterapia, onde aprendi que qualquer intervenção exige conhecimento da pessoa, intencionalidade, monitorização e ajustamento contínuo. Com o tempo, compreendi que ensinar exige o mesmo cuidado. Não cuidar para facilitar ou diminuir a exigência, mas criar condições para que cada estudante possa aprender, crescer, errar, reconstruir e chegar mais longe. Foi também essa convicção que sempre me aproximou das metodologias ativas, entendidas não como uma tendência pedagógica, mas como uma resposta à necessidade de formar profissionais capazes de pensar e agir em contextos complexos, incertos e profundamente humanos. O Lab MAPa reforçou esta forma de compreender a docência ao desafiar-me a questionar a intencionalidade das minhas escolhas pedagógicas, a olhar para a avaliação como parte integrante da aprendizagem e a reconhecer o valor da reflexão crítica entre pares. Mais do que apresentar soluções, proporcionou um espaço seguro para construir melhores perguntas e repensar o papel

do docente num tempo marcado pela inteligência artificial e pela rápida transformação do ensino superior. Se a tecnologia veio recentrar a atenção sobre aquilo que permanece exclusivamente humano, então torna-se ainda mais importante formar estudantes críticos, autónomos, colaborativos e eticamente responsáveis. Saio deste percurso com maior consciência das minhas escolhas e com a convicção de que a transformação pedagógica se constrói em comunidade. O Lab MAPa não me ofereceu um modelo fechado de boa docência; ajudou-me, antes, a redesenhar o meu próprio mapa, reafirmando uma bússola que sempre me acompanhou: ensinar é, também, cuidar da aprendizagem.



