

Como se ensina na graduação? Mapeamento de práticas pedagógicas em uma universidade portuguesa

CARINA AMORIM CABRAL^I

MAGDA ROCHA^{II}

MAITÉ MORAES GIL^{III}

DIANA SOARES^{IV}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v17i56.5078>

Resumo

Uma educação inclusiva e inovadora tem ocupado a agenda das Instituições de Ensino Superior. Nesse contexto, este estudo visa identificar as práticas pedagógicas em implementação nos cursos de graduação de uma universidade portuguesa. A metodologia adotada foi de natureza quantitativa e a amostra não probabilística por conveniência foi composta por 170 docentes; na análise, partiu-se da estatística descritiva para a inferencial. Os resultados revelam as práticas mais privilegiadas pelos docentes, destacando-se o método expositivo e as estratégias de aprendizagem colaborativa e em equipe, em detrimento de abordagens mais experienciais, como o voluntariado e a aprendizagem através de projetos de responsabilidade social. Os resultados permitem delinear ações concretas de capacitação pedagógica dos docentes.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; ensino superior; inovação pedagógica.

Submetido em: 18/09/2024

Aprovado em: 04/08/2025

^I Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0009-0001-6511-4944>; e-mail: carinaamorim9@gmail.com.

^{II} Universidade Lusíada de Lisboa (ULL), Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-2319-3197>; e-mail: psi.magdarocha@gmail.com.

^{III} Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-2814-2540>; e-mail: mmgil@ucp.pt.

^{IV} Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-0379-2213>; e-mail: dsoares@ucp.pt.

How do we teach undergraduates? Mapping pedagogical practices at a Portuguese university

Abstract

Inclusive and innovative education has been on the agenda of Higher Education Institutions. In this context, this study aims to identify the pedagogical practices being implemented in the undergraduate programmes of a Portuguese university. The methodology adopted was quantitative and the non-probabilistic sample for convenience was made up of 170 teachers; in the analysis, descriptive and inferential statistics were used. The results reveal the practices most favoured by teachers, highlighting the expository method and collaborative and team learning strategies, to the disadvantage of more experiential approaches such as volunteering and learning through social responsibility projects. The results make it possible to outline concrete actions for the pedagogical training of teachers.

Keywords: pedagogical practices; higher education; pedagogical innovation.

¿Cómo se enseña a los estudiantes universitarios? Mapeo de las prácticas pedagógicas en una universidad portuguesa

Resumen

La educación inclusiva e innovadora ha estado en la agenda de las Instituciones de Educación Superior. Este estudio pretende identificar las prácticas pedagógicas que se están implementando en los programas de pregrado de una universidad portuguesa. La metodología fue de naturaleza cuantitativa y la muestra no probabilística por conveniencia estuvo constituida por 170 profesores; en el análisis se utilizó estadística descriptiva e inferencial. Los resultados revelan las prácticas más favorecidas por los profesores, destacando el método expositivo y las estrategias de aprendizaje colaborativo y en equipo, frente a enfoques más experienciales como el voluntariado y el aprendizaje a través de proyectos de responsabilidad social. Los resultados permiten esbozar acciones para la formación pedagógica del profesorado.

Palabras clave: prácticas pedagógicas; educación superior; innovación pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

As renovadas necessidades de formação e qualificação profissional após a vivência de um período pandêmico, a par das mudanças constantes da sociedade contemporânea (Pokhrel; Chhetri, 2021; Soares; Menezes; Santos, 2024), têm desafiado as Instituições de Ensino Superior (IES) a refletirem sobre as suas práticas de ensino-aprendizagem (European Higher Education Area, 2024) e de avaliação pedagógica (Fernandes; Machado; Abelha, 2023). Os resultados de aprendizagem esperados dos egressos de cursos de graduação também passam por um processo de ampliação, visto que, atualmente, assume-se que a construção de um perfil profissional integra, juntamente com competências e conhecimentos técnicos específicos, as dimensões inerentes ao próprio desenvolvimento intra e interpessoal do estudante, a sua cultura e seu posicionamento cívico face a problemáticas sociais (Dias; Soares; Marinho-Araújo; Almeida, 2018).

Apesar da relevância da inovação pedagógica no Ensino Superior (ES), encontra-se, na literatura, escassez de estudos sobre instrumentos empiricamente validados em Portugal para avaliar a inovação pedagógica, estudos práticos nas IES, bem como a validação de instrumentos de recolha de dados capazes de captar a inovação pedagógica (Carvalho; Soares; Palmeirão; Magalhães; Oliveira; César; Veiga; Azevedo; Oliveira; Castro, 2021).

Nesse contexto, e de forma a contribuir para colmatar esta lacuna, desenvolveu-se o estudo apresentado, que analisa o caso específico de uma universidade portuguesa através do mapeamento das práticas pedagógicas nos cursos de graduação no ano letivo de 2021/2022. O presente artigo apresenta parte dos resultados obtidos na dissertação de mestrado de Cabral (2023). Considerando o contexto de mudança em que o ES está inserido, a questão norteadora a que este estudo busca responder é: que práticas pedagógicas são utilizadas pelos docentes de uma universidade portuguesa nos cursos de graduação, considerando as diferentes áreas científicas de lecionação?

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para melhor compreender as transformações das políticas educativas ao nível do ES no contexto português, é incontornável a necessidade de se revisitar a Declaração de Bolonha e as subsequentes Declaração de Lisboa (Almeida; Castro, 2016; Keeling, 2006) e de Tirana (European Higher Education Area, 2024). Estas

reformas educativas têm trazido para o ES, em Portugal e na União Europeia, mudanças ao nível da estrutura dos cursos, da organização do currículo, dos processos de ensino-aprendizagem e dos resultados de aprendizagem esperados (Sousa-Pereira; Leite, 2018; Dias; Soares; Marinho-Araújo; Almeida, 2018).

Uma das questões centrais do processo de Bolonha é a mudança de perspectiva do modelo de ensino-aprendizagem passando da aquisição de conhecimentos ao desenvolvimento de competências (Dec-Lei nº74/2006, de 24 de março). Tal modelo implica que o aluno passe a desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem e, o docente, um papel facilitador, orientando o aluno na construção do seu conhecimento (Stroher; Henckes; Gewehr; Strohschoen, 2018). Mais recentemente, em consequência da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2, tornou-se ainda mais relevante este papel ativo do estudante de ES (Federação Acadêmica do Porto, 2021).

Com efeito, a pandemia, em Portugal (e demais países), obrigou ao encerramento das instituições escolares e de ES, desafiando estas instituições a organizarem, de forma abrupta e imediata, todas as suas aulas e atividades letivas em formato *online*. Este modelo foi caracterizado como um Ensino Remoto de Emergência (ERE) (Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020), em virtude de não ter sido possível realizar o planejamento e a projeção necessária a um ensino verdadeiramente *online* (Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020; Soares; Menezes; Santos, 2024). Assim, o ERE acabou por se constituir uma prática alternativa, associada a situações de crise, em que não se verificou mais nenhuma opção a não ser o recurso *online*, síncrono e assíncrono (Bond; Bedenlier; Marín; Händel, 2021). Ainda que associado a situações de crise, estudos anteriores indicam que o ERE intensificou a ampliação da inserção tecnológica no campo educacional, potenciando uma maior presença de recursos tecnológicos e digitais nas práticas do ES (Soares; Menezes; Santos, 2024). Especificamente no contexto português, Fernandes, Machado e Abelha (2023) destacam que a inovação tecnológica na área da avaliação no ES está fortemente alinhada a perspectivas teóricas que destacam a importância do *feedback*, da autoavaliação e, em especial, da avaliação por pares nos processos avaliativos.

Esta mudança abrupta do ensino-aprendizagem para um modelo *online* ou de ERE pareceu, de acordo com a perspectiva dos estudantes, contribuir de forma significativa para o seu envolvimento mais ativo no processo de aprendizagem

(Federação Acadêmica do Porto, 2021). Tal comportamento pode dever-se ao maior nível de responsabilização e autonomia por parte dos estudantes (Cole; Lennon; Weber, 2021). Ademais, também os docentes foram desafiados a inovar as suas práticas pedagógicas e métodos de avaliação, adequando-os a este novo formato, o que contribuiu para acelerar, de forma significativa, a inovação pedagógica no ES (Pokhrel; Chhetri, 2021).

Efetivamente, torna-se imprescindível as IES inovarem as suas práticas e modelos de ensino-aprendizagem, não somente para fazer face aos desafios trazidos pelo período pandêmico, mas também, e de forma mais transversal, às mudanças constantes da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho (Pokhrel; Chhetri, 2021).

Ademais, a transformação tecnológica não está restrita ao contexto universitário e, dessa forma, com a sua abrangência na sociedade, altera-se, também, o mundo do trabalho, gerando novas necessidades de formação, novos perfis profissionais e novas qualificações. São esperados trabalhadores mais qualificados, indivíduos com mais competências, para se adaptarem à mudança e à inovação (Dias; Soares; Marinho-Araújo; Almeida, 2018). Essas alterações pressupõem estratégias de intervenção pedagógica que respondam a uma comunidade estudantil cada vez "mais massificada, heterogênea, globalizada e tecnologicamente evoluída" (Federação Acadêmica do Porto, 2021, p. 101).

2.1 Inovação Pedagógica

Para melhor se compreender o conceito de inovação pedagógica, importa analisar, num primeiro momento, o conceito de inovação em educação. Este, mais abrangente e sistêmico, integra vários níveis e tipologias de inovação que vão desde as reformas políticas (Azevedo, 2016), liderança e culturas organizacionais (Carvalho; Soares; Palmeirão; Magalhães; Oliveira; César; Veiga; Azevedo; Oliveira; Castro, 2021), questões curriculares (Bajada; Kandlibinder; Trayler, 2019) e digitalização do ensino (Selwyn, 2016), aos métodos de avaliação da aprendizagem (Santos; Oliveira; Rodrigues; Almeida, 2022; Castro; Soares, 2020). Esta multiplicidade de dimensões possibilita diferentes enfoques conceituais. Considera-se, neste estudo, a proposta de Santos Guerra (2018), em alinhamento com Sebarroja (2008). Para estes autores, a inovação educacional remete para a combinação de estratégias e procedimentos pedagógicos a serem integrados a práticas educativas vigentes, que permitam

contribuir para melhores aprendizagens por parte dos estudantes. Acresce a esta definição, a perspetiva de Findikoğlu e Ilhan (2016), que salienta a transformação do papel do estudante, passando de consumidor para construtor de seu próprio conhecimento.

Assim, o conceito de inovação em educação é “multidimensional e multinível”, sendo problematizado em diferentes escalas e níveis, considerando sempre a interdependência entre todos (Jesus; Azevedo, 2021, p. 46). Estes níveis podem ser: (i) macro – plano mundial e nacional; (ii) meso – sistema de ES; (iii) micro – instituição educativa (escola ou universidade); e (iv) nano – sala de aula (Jesus; Azevedo, 2021).

Considerando o objetivo deste estudo, o nível de análise a que se remete é o da prática pedagógica em contexto de aula (nível nano), mais concretamente à decisão do docente quanto à organização das atividades de ensino-aprendizagem-avaliação. O enfoque é dado à melhoria da aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes, de forma justa e igualitária (Jesus; Azevedo, 2021).

A inovação nas práticas pedagógicas assenta no princípio de que a “forma” de ensinar do docente irá ter um impacto direto no modo como os estudantes irão aprender (Soares; Cabral; Alves, 2019). Por esse motivo, as inovações pedagógicas podem incluir uma grande diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem (Carvalho; Soares; Palmeirão; Magalhães; Oliveira; César; Veiga; Azevedo; Oliveira; Castro, 2021). Na literatura, é possível identificar algumas tendências na utilização de determinadas práticas pedagógicas em função das áreas científicas e disciplinares consideradas (Iyer-Raniga, 2020; Sin; Soares, 2017, Vo; Zhu; Diep, 2020; Zou; Law; Chu, 2023). Importante referir que não é consensual que seja a condicionante epistemológica a nortear a orientação de determinadas práticas pedagógicas (Trowler, 2014), podendo serem incluídos outros fatores, como os associados às características dos estudantes e dos próprios docentes. Acresce, ainda, a dificuldade de identificar uma tendência única por área científica, dada a matriz cada vez de maior interdisciplinaridade na formação de nível superior (Iyer-Raniga, 2020).

Inerente à inovação pedagógica está o papel de agência do estudante na construção da sua aprendizagem (Soares; Cabral; Alves, 2019). O professor deixa de ser visto como detentor único do conhecimento, passando a ser perspetivado como facilitador das aprendizagens dos seus estudantes (Stroher; Henckes; Gewehr; Strohschoen, 2018). Para tal, a pedagogia a adotar deverá ter em conta o incentivo

à participação dos estudantes e a criação de oportunidades efetivas de envolvimento nas atividades pedagógicas propostas (Leite; Ramos, 2010). Assim, torna-se saliente a necessidade e o valor da utilização de metodologias alicerçadas aos métodos ativos nas IES (Carvalho; Teixeira; Olim; Campanella; Costa, 2021).

Os métodos ativos referem-se às estratégias, práticas e processos de ensino e aprendizagem em que os estudantes são os protagonistas e os docentes os mediadores/facilitadores, que aliciam estes para o processo de aprendizagem, trata-se, portanto, de métodos em que o aluno aprende a aprender e a participar ativamente na sua aprendizagem bem como na procura e na construção do conhecimento (Stroher; Henckes; Gewehr; Strohschoen, 2018).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste contexto e diante da questão norteadora proposta, o objetivo geral deste estudo foi mapear as práticas pedagógicas realizadas no ES, particularmente ao nível dos cursos de graduação em uma universidade portuguesa. Deste objetivo geral, derivaram os seguintes objetivos específicos:

- (i) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes;
- (ii) analisar associações entre as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes;
- (iii) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, discriminando-as por áreas científicas dos cursos de graduação;
- (iv) analisar as potenciais diferenças, por área científica, nas práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza quantitativa, uma vez que buscou aferir as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes que lecionam disciplinas nesta universidade portuguesa (Freire; Almeida, 2008). O *design* de investigação foi de cariz não experimental, nomeadamente *design* correlacional e diferencial, pois pretendeu-se avaliar a associação das práticas pedagógicas nas diferentes áreas científicas dos cursos de graduação (Martins, 2011), bem como diferenças de implementação entre grupos de docentes da amostra por área de formação Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (Portugal, 2005).

A população alvo deste estudo foram os docentes da universidade em questão, que lecionaram disciplinas em cursos de graduação nos 12 meses anteriores à realização do estudo, correspondendo ao ano letivo de 2021/2022. O procedimento de amostragem foi não probabilístico por conveniência, dado que os participantes foram aqueles que voluntariamente aceitaram integrar o estudo (Creswell, 2007).

Participaram, neste estudo, 170 docentes de graduação, sendo 50% das áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito, conforme se pode analisar na Tabela 1.

Tabela 1 - Características da amostra – variáveis associadas a área científica que leciona

Dados demográficos	n	%
Principal área científica que leciona (CNAEF 1 dígito)		
Artes e Humanidades	28	16.5
Ciências Sociais, Comércio e Direito	85	50
Ciências, Matemáticas e Informática	19	11.2
Engenharias, Indústria Transformadora e Construção	4	2.4
Saúde e Proteção Social	32	18.8
Serviços	2	1.2

Fonte: As autoras (2025).

3.1 Instrumentos

Dada a inexistência de instrumentos de avaliação que cumpram os objetivos deste estudo, foi necessário proceder à construção e validação de um novo instrumento^v que permitisse identificar práticas pedagógicas e estratégias de avaliação (Carvalho; Soares; Palmeirão; Magalhães; Oliveira; César; Veiga; Azevedo; Oliveira; Castro, 2021).

No que concerne à descrição do instrumento, o Inventário de Práticas Pedagógicas é constituído por duas partes. A primeira consiste na "Identificação do/da docente", constituída por cinco itens, dentre os quais estão a área científica que leciona, o número de disciplinas em cursos de graduação que lecionou nos últimos 12 meses e o tempo de experiência como docente de Ensino Superior. A segunda parte do instrumento destina-se à avaliação acerca do interesse em formação e da implementação de "Práticas e Estratégias Pedagógicas". Estão presentes 23 itens que correspondem a práticas ou estratégias pedagógicas e respectiva descrição, sendo pedido a cada docente que, tendo por referência os últimos 12 meses de docência em cursos de graduação, indique o número de

^v A referência do instrumento será incluída posteriormente, a fim de não comprometer a avaliação às cegas.

disciplinas em que utilizou cada uma das práticas ou estratégias pedagógicas listadas. Além disso, é solicitado que, para cada uma delas, identifique o grau de interesse em receber formação sobre o tema, recorrendo a uma escala de resposta *Likert* de três pontos, em que 1 = "Sem interesse", 2 = "Algum interesse" e 3 "Muito interesse". Por fim, há ainda uma possibilidade de resposta curta na opção "Outra. Qual?".

3.2 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados teve lugar entre 1 de abril de 2022 e 30 de maio de 2022, em formato *online*, através da plataforma *Qualtrics*. Foi adotado um procedimento de mapeamento transversal, isto é, um único instrumento a ser administrado num único momento de tempo, de forma individual e com duração prevista de 10 minutos.

Antecedendo a recolha de dados, foi enviado um convite, por *email*, a todos os docentes que lecionaram, nos 12 meses anteriores, disciplinas em cursos de graduação, convidando-os a participarem no "Mapeamento de Práticas Pedagógicas". Todos os respondentes deram seu consentimento informado para participação no estudo. Para o preenchimento do inventário, a plataforma assegurou apenas a possibilidade de uma resposta por participante, tendo cada docente o prazo de uma semana para submeter a resposta final após o início do preenchimento.

3.3 Tratamento e análise de dados

Dado que o presente estudo recorreu à metodologia quantitativa, o procedimento de tratamento de dados foi iniciado com a inserção automática e acondicionamento dos dados *online*. O *Qualtrics* permitiu a recolha da base de dados em formato *.sav*, facilitando a análise de dados posterior, conduzida com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS statistics)*, versão 28.

Face a cada objetivo, a Tabela 2 apresenta os procedimentos estatísticos aos quais se recorreu neste estudo.

Tabela 2 - Análise de dados – procedimentos estatísticos associados aos objetivos do estudo

Objetivo geral	(i) mapear as práticas pedagógicas no ensino superior, particularmente nos cursos de graduação, considerando o ano letivo de 2021/22.	Estatística descritiva: frequências (<i>f</i>) de acordo com as respostas referentes a lecionação em cursos de graduação
Objetivos específicos	(i) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes;	Estatística descritiva: média (<i>M</i>) e desvio padrão (<i>DP</i>)
	(ii) analisar como as três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes se associam;	Estatística inferencial: correlação de Pearson (<i>r</i>)
	(iii) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, discriminando as áreas científicas;	Estatística descritiva: média (<i>M</i>) e desvio padrão (<i>DP</i>)
	(iv) analisar as potenciais diferenças, por área científica, nas três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes.	Estatística paramétrica: análise univariada de variância. Em alternativa não paramétrica: teste de Kruskal-Wallis (χ^2) e testes de Follow Up com recurso ao teste de Dunn com ajustamento de Bonferroni

Fonte: As autoras (2025).

4 RESULTADOS: COMO SE ENSINA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO?

Transversalmente e considerando todos os cursos de graduação (objetivo 1), os resultados apontam para uma maior implementação do método expositivo ($M=.87$; $DP=.26$), seguido do ensino híbrido ($M=.70$; $DP=.40$) e da aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe ($M=.61$; $DP=.42$). As práticas pedagógicas menos implementadas nesta amostra de docentes foram o voluntariado e projetos de responsabilidade social ($M=.09$; $DP=.26$), o *shadowing* ($M=.10$; $DP=.25$), a aprendizagem-serviço ($M=.10$; $DP=.25$), as competições e concursos ($M=.10$; $DP=.26$) e as tecnologias de realidade virtual ($M=.10$; $DP=.27$). Os resultados totais relativos à intensidade de utilização ou implementação das práticas pedagógicas encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas nos cursos de graduação

Práticas Pedagógicas	M	DP
Método Expositivo	.87	.26
Estudo de Caso	.51	.43
Simulação/Role-Playing	.22	.36
Ensino Prático	.29	.39
Aprendizagem Baseada em Jogos/Gamificação	.19	.35

Continua

Práticas Pedagógicas	Conclusão	
	M	DP
Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/Em Equipe	.61	.42
Aprendizagem Interdisciplinar	.32	.41
Aprendizagem Baseada em Projetos	.29	.39
Aprendizagem Baseada em Problemas	.29	.39
Linguagem/Literacias Múltiplas	.37	.44
Aulas Globais/Multiculturais	.11	.28
Shadowing	.10	.25
Networking Profissional	.14	.31
Seminários, Webinars e Conferências	.25	.36
Competição e Concursos	.10	.26
Visitas de Estudo/De Campo	.12	.27
Voluntariado e Projetos de Responsabilidade Social	.09	.26
Aprendizagem-Serviço	.10	.25
Ensino Híbrido	.70	.40
Sala de Aula Invertida	.22	.37
Fóruns Online e Comunidades Virtuais de Aprendizagem	.16	.33
Tecnologias de Realidade Virtual	.10	.27
Audience Response Systems	.27	.38

Fonte: As autoras (2025).

Partindo das três práticas mais implementadas pelos docentes (método expositivo, o ensino híbrido e a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe), procurou-se analisar como estas práticas se relacionam entre si (objetivo 2). Os resultados das correlações entre as três práticas mais implementadas em termos médios proporcionais (Tabela 4) indicam que o método expositivo está positiva e significativamente correlacionado com a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe ($r = .29, p < .001$), e com o ensino híbrido, ($r = .36, p < .001$). Tal indica que os docentes tendem a combinar abordagens mais expositivas com estratégias de aprendizagem colaborativa, integrando, ainda, o ensino híbrido.

Já ensino híbrido encontra-se ainda positivamente relacionado com a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe ($r = .27, p < .001$). Todas as correlações são fracas em intensidade.

Tabela 4 - Matriz de correlações de Pearson

Práticas Pedagógicas	1.	2.	3.
1. Método Expositivo	-	.361**	.285**
2. Ensino Híbrido		-	.265**
3. Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/Em Equipe			-

** $p < .01$

Fonte: As autoras (2025).

Numa análise por área científica de docência das práticas pedagógicas mais implementadas (objetivo 3), verificou-se que os docentes da amostra pertencentes à área científica das *Artes e Humanidades* reportaram, por ordem decrescente, as seguintes: método expositivo ($M=.93$; $DP=.21$), ensino híbrido ($M=.82$; $DP=.34$) e a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe ($M=.61$; $DP=.40$). Por outro lado, as práticas reportadas como menos utilizadas em média proporcional foram o *shadowing* ($M=.01$; $DP=.05$), a aprendizagem-serviço ($M=.03$; $DP=.08$), o voluntariado e projetos de responsabilidade social ($M=.03$; $DP=.11$) e as tecnologias de realidade virtual ($M=.03$; $DP=.11$).

Relativamente aos docentes da área científica de *Ciências Sociais, Comércio e Direito*, as implementações médias proporcionais mais elevadas de práticas pedagógicas reportadas foram o método expositivo ($M=.91$; $DP=.24$), o ensino híbrido ($M=.72$; $DP=.42$) e o estudo de caso ($M=.66$; $DP=.43$). As que menos foram reportadas em média proporcional foram o *shadowing* ($M=.10$; $DP=.28$), as competições e concursos ($M=.12$; $DP=.30$), as aulas globais/multiculturais ($M=.12$; $DP=.31$), a aprendizagem-serviço ($M=.12$; $DP=.31$) e as tecnologias de realidade virtual ($M=.12$; $DP=.32$).

Quanto à implementação média das práticas pedagógicas que os docentes da área científica de *Ciências, Matemática e Informática* desta amostra reportaram ser as que mais utilizam ao lecionarem em cursos de graduação, destacaram-se: o método expositivo ($M=.84$; $DP=.31$), a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe ($M=.62$; $DP=.43$) e o ensino híbrido ($M=.54$; $DP=.37$). As reportadas como de menor implementação média foram a aprendizagem-serviço ($M=.01$; $DP=.06$), o *networking* profissional ($M=.04$; $DP=.13$) e as aulas globais/multiculturais ($M=.04$; $DP=.13$).

Finalmente, as práticas pedagógicas que os docentes desta amostra da área científica de *Saúde e Proteção Social* reportaram mais implementar em termos médios foram o método expositivo ($M=.71$; $DP=.27$), o ensino híbrido ($M=.66$; $DP=.32$) e a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe ($M=.53$; $DP=.39$). As menos implementadas em média proporcional foram a competição e concursos ($M=.09$; $DP=.21$), as tecnologias de realidade virtual ($M=.10$; $DP=.22$) e o voluntariado e projetos de responsabilidade social ($M=.10$; $DP=.22$). Os resultados totais relativos a todas as áreas podem ser consultados na Tabela 5.

Tabela 5 - Resultados intensidade do uso das práticas pedagógicas por área científica

Práticas Pedagógicas	Artes e Humanidades		Ciências Sociais, Comércio e Direito		Ciências, Matemáticas e Informática		Saúde e Proteção Social	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Método Expositivo	.93	.21	.91	.24	.84	.31	.71	.27
Estudo de Caso	.34	.39	.66	.43	.32	.41	.40	.30
Simulação/Role-Playing	.24	.36	.24	.41	.12	.27	.25	.30
Ensino Prático	.22	.34	.22	.38	.37	.44	.50	.36
Aprendizagem Baseada em Jogos/Gamificação	.17	.29	.22	.40	.17	.30	.15	.32
Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa/Em Equipe	.61	.40	.62	.45	.62	.43	.53	.39
Aprendizagem Interdisciplinar	.30	.43	.29	.42	.38	.44	.35	.34
Aprendizagem Baseada em Projetos	.17	.33	.37	.44	.18	.28	.26	.31
Aprendizagem Baseada em Problemas	.14	.23	.35	.44	.23	.34	.29	.34
Linguagem/Literacias Múltiplas	.45	.46	.39	.45	.21	.35	.31	.38
Aulas Globais/Multiculturais	.10	.27	.12	.31	.04	.13	.11	.22
Shadowing	.01	.05	.10	.28	.07	.16	.16	.26
Networking Profissional	.09	.21	.17	.36	.04	.13	.16	.28
Seminários, Webinars e Conferências	.24	.31	.27	.40	.18	.29	.29	.33
Competição e Concursos	.08	.21	.12	.30	.08	.17	.09	.21
Visitas de Estudo/De Campo	.08	.14	.14	.32	.08	.17	.16	.27
Voluntariado e Projetos de Responsabilidade Social	.03	.11	.13	.33	.07	.16	.10	.23
Aprendizagem-Serviço	.03	.08	.12	.31	.01	.06	.17	.23
Ensino Híbrido	.82	.34	.72	.42	.54	.37	.66	.32
Sala de Aula Invertida	.34	.44	.27	.40	.05	.13	.14	.27
Fóruns Online e Comunidades Virtuais de Aprendizagem	.24	.37	.16	.35	.12	.31	.14	.27
Tecnologias de Realidade Virtual	.03	.11	.12	.32	.08	.19	.10	.22
Audience Response Systems	.33	.40	.30	.43	.14	.20	.25	.33

Fonte: As autoras (2025).

Por último, a fim de analisar as potenciais diferenças, por área científica, nas três práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes (objetivo 4), testou-se a normalidade da distribuição das variáveis que nos objetivos anteriores se identificaram como sendo as mais utilizadas ou implementadas em termos proporcionais médios pelos docentes desta amostra. Essa etapa foi fundamental para identificar a medida estatística mais adequada à natureza dos dados.

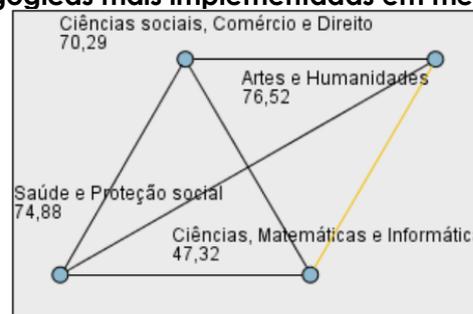
Submeteram-se então as variáveis relativas às práticas do método expositivo, da aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe, aos testes de Kolgomorov-

smirnov e *Shapiro - Will*. Os resultados indicaram o incumprimento destes pressupostos, não permitindo a utilização de testes diferenciais paramétricos^{VI}. Calcularam-se assim os resultados diferenciais com recurso ao teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*, verificando as comparações entre todos os grupos (*Pairwise Comparisons*) utilizando o teste de *Dunn* com ajuste de *Bonferroni*.

Os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para amostras independentes indicou existirem diferenças entre grupos no que respeita à implementação da prática pedagógica do ensino híbrido ($\chi^2_{(gl)} = 9.08_{(3)}$, $p = .03$). Quanto à aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe ($\chi^2_{(gl)} = 1.27_{(3)}$, $p = .74$) e ao ensino expositivo não se encontraram diferenças significativas.

As comparações emparelhadas relativas à implementação da prática pedagógica do ensino híbrido, levadas a cabo através do teste de *Dunn* para comparação entre todos os grupos (com ajuste de *Bonferroni*) deram conta da existência de diferenças significativas entre os grupos de docentes da amostra das áreas científicas Ciências, Matemáticas e Informática e Artes e Humanidades ($h = 29.20$, $EP = 10.23$, $h_{Est} = 2.85$, $p = .004$, $p_{ajust.} = .026$). Os docentes da amostra cuja área de formação são as Artes e Humanidades apresentaram uma classificação média da proporção média de implementação do ensino híbrido ($M_R = 76.52$) mais elevada que os seus pares cuja formação é na área das Ciências, Matemáticas e Informática ($M_R = 47.32$). Não se encontraram mais diferenças entre grupos nas comparações testadas ($p_{ajust.} > .05$). A Figura 1 apresenta os resultados de todas as comparações das classificações médias entre os grupos.

Figura 1 - Comparações emparelhadas em resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as três práticas pedagógicas mais implementadas em média proporcional



Fonte: Elaborado pelas autoras.

^{VI} Método expositivo ($KS = .43$, $gl = 170$, $p = .00$; $SW = .58$, $gl = 170$, $p = .00$); aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe ($KS = .29$, $gl = 170$, $p = .00$; $SW = .76$, $gl = 170$, $p = .00$); e ensino híbrido ($KS = .31$, $gl = 170$, $p = .00$; $SW = .72$, $gl = 170$, $p = .00$).

Os resultados interpretam-se como classificações médias. A linha amarela representa os resultados da diferença significativa encontrada. As restantes linhas representam as comparações entre pares de grupos. Os valores da figura correspondem à classificação média de cada um dos grupos testados.

A seguir, apresentamos discussão dos resultados apresentados em diálogo com estudos anteriores.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O QUE APRENDEMOS SOBRE COMO SE ENSINA?

De maneira geral, os resultados apontam para uma implementação proporcional média mais elevada de três práticas pedagógicas, nomeadamente, por ordem decrescente, o método expositivo, o ensino híbrido e a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe. Por oposição, entre as práticas cuja implementação em proporção média relatada pela amostra em estudo foi menor, encontram-se o voluntariado e projetos de responsabilidade social, o *shadowing*, a aprendizagem-serviço, as competições e concursos e as tecnologias de realidade virtual.

Esse resultado corrobora estudos anteriores, em que o ensino expositivo é evidenciado como a estratégia de aprendizagem amplamente mais utilizada no ES (Roemintoyo; Miyono; Budiarto, 2022). Tal poderá dever-se ao fato de esta experiência de ensino poder servir de "suporte" às restantes práticas, bem como ser transversal a todas as áreas científicas, as condições de ensino e as características do estudante. Para além do referido, esta prática pedagógica apresenta algumas possíveis vantagens em detrimento das restantes: (i) o docente consegue controlar a ordem e a amplitude do conteúdo lecionado conforme os estudantes compreendem os temas abordados; (ii) é uma estratégia de ensino-aprendizagem altamente eficaz, caso exista domínio total do conteúdo por parte dos estudantes; (iii) permite simultaneamente, por exemplo, a audição do conteúdo e a visualização por meio de demonstrações; e (iv) é possível ser utilizada em contextos com um número elevado de alunos e com diferentes turmas em simultâneo.

O segundo método mais utilizado pelos docentes foi o ensino híbrido e tal se poderá dever ao fato de a pandemia ter "obrigado" a que o segundo semestre letivo de 2020, em Portugal, ocorresse em formato *online*, levando a que as IES se organizassem de acordo com o ERE (Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020; Soares; Menezes; Santos, 2024). Tal poderá ter contribuído para que existisse uma

familiaridade e aproximação ao ensino híbrido (Vo; Zhu; Diep, 2020). Por sua vez, pandemia também poderá ter potenciado o uso da aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe (terceiro método mais utilizado), dado que, em algumas disciplinas, o método de avaliação passou a contemplar a realização de trabalhos de grupo. Outra razão deve-se ao fato de cada vez mais o mundo do trabalho exigir o trabalho em equipe, pelo que é fundamental os estudantes desenvolverem competências que advém do trabalho em grupo, indo além dos resultados de aprendizagem técnico-científicos (Dias; Soares; Marinho-Araújo; Almeida, 2018).

No que concerne às práticas pedagógicas menos utilizadas, o que a literatura nos informa é que existem diversos obstáculos à implementação de práticas pedagógicas inovadoras (e.g., *shadowing*, tecnologias de realidade virtual), sendo que os principais motivos poderão ser a escassez de recursos (e.g., tecnológicos), a necessidade de apoio de parceiros externos e toda a logística que envolve este estabelecimento de contatos (empresas, profissionais). Desse modo, é levantada a hipótese de carência de recursos, que poderá ser o principal obstáculo à disseminação de certas práticas pedagógicas no ES, suportando os resultados em estudo, em virtude de as práticas pedagógicas menos utilizadas por estes docentes serem as que necessitam de mais recursos comparativamente com outras (por exemplo: ensino híbrido, método expositivo). Assim, alguns obstáculos à implementação de práticas pedagógicas inovadoras apontadas por estudos na área são, por exemplo, a escassez de recursos informáticos, tempo limitado de duração das aulas e preparação das mesmas por partes dos docentes, a existência de muito conteúdo para lecionar num curto espaço de tempo, a falta de formação dos professores para o uso destas experiências de aprendizagem, a falta de motivação dos estudantes para adotarem um papel ativo na aprendizagem, bem como a sua resistência à mudança (Carvalho; Soares; Palmeirão; Magalhães; Oliveira; César; Veiga; Azevedo; Oliveira; Castro, 2021; Pokhrel; Chhetri, 2021; Vincent-Lancrin; Urgel; Kar; Jacotin, 2019; Sin; Soares, 2017).

Em relação ao segundo objetivo formulado, as três estratégias pedagógicas identificadas como sendo as mais implementadas pelos docentes desta amostra em proporção média encontram-se correlacionadas fraca, significativa e positivamente entre si. A literatura apresenta algumas razões pelas quais a correlação entre o método expositivo, o método híbrido e a aprendizagem

cooperativa/colaborativa/em equipe pode ser fraca, significativa e positiva, nomeadamente: (i) complementaridade: estes métodos complementam-se entre si, por exemplo, o ensino expositivo pode ser uma “base sólida” para o conhecimento teórico; por sua vez o ensino híbrido permite incorporar a aprendizagem *online* desse conteúdo e, por fim, a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe permite aos estudantes, através do trabalho em equipe, desenvolverem competências exigidas pelo mundo do trabalho; (ii) flexibilidade: a possibilidade de os docentes, de acordo com os objetivos de aprendizagem, poderem utilizar diferentes métodos de aprendizagem. Dessa forma, a correlação positiva pode predizer que os docentes estão a usar uma combinação destes métodos para alcançarem resultados de aprendizagem mais significativos; (iii) interação: tanto o ensino híbrido como a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe poderão integrar o uso de tecnologia, por esse motivo a correlação positiva pode refletir a tendência crescente da utilização dos meios tecnológicos com o intuito de apoiar a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe e o método expositivo por meio de uma aprendizagem híbrida. Assim, os resultados parecem apontar para a combinação e recurso, em simultâneo, destas três abordagens, aproximando-se de uma abordagem pedagógica expositiva ativa e/ou interativa (Gregory, 2013; Oermann, 2003; Rahman, 2020), procurando um maior envolvimento dos estudantes com as atividades pedagógicas.

Num olhar sobre potenciais diferenças nas práticas pedagógicas utilizadas por docentes das diferentes áreas científicas de lecionação, os resultados indicaram que o método expositivo é o de maior implementação independentemente do grupo de formação de base considerado, seguindo-se tendencialmente o ensino híbrido, também ele podendo associar-se teoricamente à exposição de conteúdo. As práticas menos implementadas, também independentemente da área científica, associam-se, em grande parte, a estratégias pedagógicas que têm lugar em contextos externos à universidade ou que exigem o estabelecimento de parcerias, o que muitas vezes se constitui um obstáculo à sua implementação (Gallagher; Savage, 2023; Strier, 2011).

Nesse sentido, os resultados deste estudo não permitem identificar diferenças entre áreas científicas nas práticas pedagógicas mais e menos adotadas pelos docentes, como se esperaria por sugestão de anteriores estudos (Iyer-Raniga, 2020; Sin; Soares, 2017, Vo; Zhu; Diep, 2020; Zou; Law; Chu, 2023). Ainda assim, é importante

retomar-se a ressalva de que não é consensual que seja a condicionante epistemológica a nortear a orientação de determinadas práticas pedagógicas (Trowler, 2014). Com efeito, apenas o ensino híbrido parecer variar significativamente em função da área científica dos docentes, não se encontrando resultados diferenciais significativos nem quanto ao método expositivo (valores de categorização média elevados em todas os grupos testados) nem para com a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe. As diferenças significativas são indicadores de que a classificação média dos docentes que reportaram pertencer ao grupo das Ciências, Matemáticas e Informática apresentam uma categorização média mais elevada quanto à implementação proporcional média da estratégia pedagógica de ensino híbrido quando comparados aos seus pares do grupo cuja formação base é na área das Artes e Humanidades. Estes resultados podem, de acordo com a literatura, dever-se a fatores como: (i) a natureza das disciplinas na área de Ciências, Matemáticas e Informática associada a experiências de aprendizagem com base tecnológica, estando, já, mais plenamente integrado por oposição às disciplinas área de Artes e Humanidade; e (ii) a formação mais técnica que, provavelmente, os docentes da área de Ciências, Matemáticas e Informática apresentam, tendo, assim uma maior familiaridade com ferramentas e recursos tecnológicos, o que pode facilitar esse uso de práticas (Iyer-Raniga, 2020; Sin; Soares, 2017; Vo; Zhu; Diep, 2020; Zou; Law; Chu, 2023).

Por fim, é importante referir que, apesar do método expositivo ser a prática mais usada por todos os docentes deste estudo, esta abordagem surge em associação com as demais, aproximando-se de um modelo de aula expositiva mais ativa e/ou dialogada (Gregory, 2013; Oermann, 2003; Rahman, 2020). Entende-se, ainda, que esta prática serve de “alicerce” às restantes, isto é, uma prática transversal a todas as áreas científicas e, por esse motivo, amplamente implementada nos diversos níveis e contextos de educação e formação. Importante, todavia, reforçar a necessidade de a complementar com outras metodologias pedagógicas ativas, no sentido de concretizar um ensino centrado no estudante, capaz de potenciar o seu envolvimento e a co-construção de aprendizagens verdadeiramente significativas.

6 CONCLUSÃO

Como se ensina em cursos de graduação? Este estudo permitiu, partindo da perspectiva dos docentes participantes, identificar as práticas pedagógicas mais e menos implementadas e as associações encontradas entre elas.

Para os participantes deste estudo, é o método expositivo associado ao ensino híbrido e à aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe que mais se destacam positivamente. Por outro lado, abordagens pedagógicas que integram o voluntariado e projetos de responsabilidade social, o *shadowing*, a aprendizagem-serviço, as competições e concursos foram as menos referenciadas. Estes resultados parecem ainda ser independentes da área científica de lecionação dos docentes, aparecendo como tendência que trespassa as diversas áreas científicas em análise.

Em síntese, foi possível responder de forma clara aos objetivos propostos, nomeadamente: (i) as práticas mais utilizadas foram o método expositivo, o ensino híbrido e a aprendizagem cooperativa/colaborativa/em equipe, evidenciando uma preferência por abordagens que combinam exposição de conteúdo com interação e flexibilidade; (ii) essas três práticas mostraram-se positivamente associadas, ainda que com correlações fracas, sugerindo que os docentes tendem a integrá-las de forma complementar em suas estratégias de ensino; (iii) a análise por área científica revelou padrões semelhantes, com o método expositivo predominando em todas as áreas, seguido por variações pontuais nas demais práticas; e (iv) apenas o ensino híbrido apresentou diferenças estatisticamente significativas entre áreas, sendo mais utilizado por docentes das Ciências, Matemáticas e Informática que por aqueles das Artes e Humanidades.

Assim, como principal contributo, esta investigação permitiu mapear práticas pedagógicas ao nível dos cursos de graduação de uma universidade portuguesa, possibilitando obter o "retrato" da inovação pedagógica neste contexto e, com esses dados, delinear intervenções e iniciativas de capacitação pedagógica para docentes, partindo das áreas fortes e daquelas que carecem maior investimento institucional. Face à escassez de estudos acerca das práticas inovadoras que estão a ser implementadas no ES português, bem como as lacunas em termos de instrumentos empiricamente validados em Portugal para avaliar práticas pedagógicas inovadoras (Carvalho; Soares; Palmeirão; Magalhães; Oliveira; César; Veiga; Azevedo; Oliveira; Castro, 2021), este estudo parece-nos apresentar uma contribuição significativa para a consolidação do conhecimento na área do ES.

Ademais, este estudo também poderá contribuir para a sensibilização da utilização de práticas pedagógicas inovadoras no ES e as suas vantagens para os estudantes (como, por exemplo, promover o envolvimento do estudante, desenvolver o pensamento crítico e criativo, maior envolvimento com o conteúdo da disciplina e do curso) (Santos; Figueiredo; Vieira, 2019).

Entende-se como limitação o processo de amostragem utilizado, não sendo possível assegurar a representatividade e significância da amostra (Creswell, 2007), pelo que os resultados apenas se circunscrevem às percepções dos participantes do estudo efetuado. No mesmo sentido, no que concerne à análise por área científica, face ao reduzido número de docentes nas áreas de “engenharias, indústria transformadora e construção” e “serviços” não foi possível realizar análises estatísticas com esses grupos. Estes pontos permitem identificar próximas etapas para este estudo, visando conseguir uma amostra significativa e representativa da instituição em análise, bem como a possibilidade de combinar diversas técnicas de recolha de dados, como a realização de grupos de discussão focalizada com docentes de diferentes áreas científicas para análise e debate “*in loco*” dos resultados obtidos no Inventário de Práticas Pedagógicas.

Por fim, salientamos a relevância de estudos como este, por permitirem a compreensão das tendências atuais dos modelos de ensino-aprendizagem no ES, abrindo caminho para novas iniciativas de capacitação pedagógica dos docentes. Conseguiremos, assim, uma maior e melhor diversificação e inovação das práticas pedagógicas, em prol do desenvolvimento integral dos estudantes, concretizando a visão de um ES inclusivo, interconectado e inovador.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. de (org.). *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42103/1/EBOOK-Ser-Estudante-Ensino-Superior-2016.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- AZEVEDO, J. *Ha uma brecha no dique: "Horizonte 2020": descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2016.
- BAJADA, C.; KANDBINDER, P.; TRAYLER, R. A general framework for cultivating innovations in higher education curriculum. *Higher Education Research & Development*, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 465-478, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2019.1572715>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2019.1572715>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- BOND, M.; BEDENLIER, S.; MARÍN, V. I.; HÄNDEL, M. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International journal of educational technology in higher education*, [S. l.], v. 18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00282-x>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- CABRAL, C.A. *Mapeamento das práticas pedagógicas ao nível das licenciaturas na Universidade Católica Portuguesa*. 2023. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/43290/1/203348656.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- CARVALHO, A.; TEIXEIRA, S. J.; OLIM, L.; CAMPANELLA, S.; COSTA, T. Pedagogical innovation in higher education and active learning methodology: a case study. *Education and Training*, Londres, v. 63, n. 2, p. 195–213, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-05-2020-0141>. Disponível em: <https://www.emerald.com/et/article-abstract/63/2/195/91685/Pedagogical-innovation-in-higher-education-and?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- CARVALHO, M.; SOARES, D.; PALMEIRÃO, C.; MAGALHÃES, A.; OLIVEIRA, A.; CÉSAR, B.; VEIGA, F.; AZEVEDO, H.; OLIVEIRA, M.; CASTRO, R. Práticas pedagógicas inovadoras: proposta de um projeto de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Porto, v. 20, p. 11–20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9682>. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/9682>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- CASTRO, R.; SOARES, D. Using a computer based LSQ as a tool to improve students learning performance. In: INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE, 14., 2020, Sevilha. *Proceedings [...]*. Sevilha: IATED,

2020, p. 8136-8142. DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2020.2216>. Acesso em: 19 ago. 2024.

COLE, A. W.; LENNON, L.; WEBER, N. L. Student perceptions of online active learning practices and online learning climate predict online course engagement. *Interactive Learning Environments*, [S. l.], v. 29, n. 5, p. 866-880, 2021. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10494820.2019.1619593>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2019-29219-001>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2007.

DIAS, D.; SOARES, D.; MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. S. O que se “ensina” no ensino superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. *Meta: avaliação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 318-337, maio/ago 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v10i29.1592>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1592>. Acesso em: 19 ago. 2024.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Tiraná Communiqué. In: EHEA MINISTERIAL CONFERENCE, 2024, Tiraná. *Comunicação [...]*. Tiraná: EHEA, 2024. Disponível em: <https://www.ehea.info/Immagini/Tiraná-Communique.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

FEDERAÇÃO ACADÊMICA DO PORTO. *Inovação pedagógica: ventos de mudança no ensino superior - 2021*. Porto: FAP, 2021. Disponível em: https://www.fap.pt/sites/default/files/u29/fap_estudo_inovacao_pedagogica.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

FERNANDES, S. R. G.; MACHADO, E. A.; ABELHA, M. Student assessment in higher education: a review of thesis carried out in portuguese public universities. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 46, p. 165-193, jan./mar. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3844>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3844>. Acesso em: 19 ago. 2024.

FINDIKOĞLU, F.; İLHAN, D. Realization of a desired future: innovation in education. *Universal Journal of Educational Research*, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 2574-2580, 2016. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041110>. Disponível em: https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=5255. Acesso em: 19 ago. 2024.

FREIRE, T.; ALMEIDA, L. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições, 2008.

GALLAGHER, S. E.; SAVAGE, T. Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, Oxfordshire, v. 28, n. 6, p. 1135-1157, 2023.

GREGORY, J. L. Lecture is not a dirty word: how to use active lecture to increase student engagement. *International Journal of Higher Education*, Amsterdã, v. 2, n. 4, p. 116-122, 2013.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCASE Review*, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 19 ago. 2024.

IYER-RANIGA, U. Interdisciplinary engagement in higher education: opportunities explored. In: PARRISH, D.; JOYCE-MCCOACH, J. (ed.). *Innovations in higher education: cases on transforming and advancing practice*. Londres: IntechOpen, 2020. p. 1-18.

JESUS, P.; AZEVEDO, J. Inovação educacional: o que é? porquê? onde? como?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Braga, n. 20, p. 21-55, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/9683>. Acesso em: 19 ago. 2024.

KEELING, R. The Bologna process and the Lisbon research agenda: the european commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education*, Oxford, v. 41, n. 2, p. 203-223, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1465-3435.2006.00256.X>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2006.00256.x>. Acesso em: 19 ago. 2024.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate. In: LEITE, C. (ed.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIEE, 2010. p. 29-45.

MARTINS, C. *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilibrios, 2011.

OERMANN, M. Using active learning in lecture: best of "both worlds". *International Journal of Nursing Education Scholarship*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2003. DOI: <https://doi.org/10.2202/1548-923X.1001>. Disponível em: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.2202/1548-923X.1001/html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

POKHREL, S.; CHHETRI, R. A literature review on the impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 133-141, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2347631120983481>. Acesso em: 19 ago. 2024.

PORTUGAL. Portaria nº 256/2005, de 16 de março. Aprova a actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF). Revoga a Portaria nº 316/2001, de 2 de abril. *Diário da República*, Lisboa, n. 53, p. 2281-2313, 16 mar. 2005. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/256-2005-572672>. Acesso em: 19 ago. 2024.

RAHMAN, S. Improving the power of lecture method in higher education. In: VARGHESE, N. V.; MANDAL, S. (ed.). *Teaching learning and new technologies in*

higher education. Singapura: Springer, 2020. p. 135-147. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-4847-5_10. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-4847-5_10. Acesso em: 19 ago. 2024.

ROEMINTOYO, R.; MIYONO, N.; BUDIARTO, M. K. Implementation of blended learning model based on expository learning and small group discussion in university. *International Journal of Educational Management and Innovation*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 225-236, 2022.

SANTOS GUERRA, M. Á. Inovar o morir. In: PALMEIRA, C.; ALVES, J. M. (org.). *Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização: os desafios essenciais*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2018. p. 20-43.

SANTOS, J.; FIGUEIREDO, A. S.; VIEIRA, M. Innovative pedagogical practices in higher education: an integrative literature review. *Nurse Education Today*, Oxford, v. 72, p. 12-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691718307755>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SANTOS, S. E.; OLIVEIRA, M. M. F. de; RODRIGUES, S. C.; ALMEIDA, S. C. D. Avaliação da aprendizagem na educação superior: cooperação e inovação. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 44, p. 580-602, 2022.

SEBARROJA, J. C. *Una educación para mañana*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.

SELWYN, N. *Is technology good for education?*. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2016.

SIN, C.; SOARES, D. Disciplinary differences in university teaching. In: TEIXEIRA, P. N.; SHIN, J-C. (ed.). *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Netherlands: Springer, 2017. p. 1-5.

SOARES, D.; CABRAL, I.; ALVES, J. M.; Analysing "pedagogical practices" through the lens of portuguese academia. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION, 12., 2019, Sevilha. *Proceedings [...]*. Sevilha: IATED Academy, 2019. p. 10719-10724.

SOARES, R. B. N.; MENEZES, S. M. R.; SANTOS, A. L. F. Práticas avaliativas na educação superior e o ensino remoto emergencial. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 50, p. 156-179, mar. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i50.4310>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4310>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SOUSA-PEREIRA, F.; LEITE, C. Formação de professores e processo de Bolonha nas oportunidades de inovação educacional. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 163-174, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v13i28.1408>. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1408>. Acesso em: 19 ago. 2024.

STRIER, R. The construction of university-community partnerships: entangled perspectives. *Higher Education*, [S. l.], v. 62, p. 81-97, 2011.

STROHER, J. N.; HENCKES, S. B. R.; GEWEHR, D.; STROHSCHOEN, A. A. G. Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. *Revista Thema*, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 734-747, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.734-747.891>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/891>. Acesso em: 19 ago. 2024.

TROWLER, P. Depicting and researching disciplines: strong and moderate essentialist approaches. *Studies in Higher Education*, Oxfordshire, v. 39, n. 10, p. 1720-1731, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801431>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.801431>. Acesso em: 19 ago. 2024.

VINCENT-LANCRIN, S., URGEL, J.; KAR, S.; JACOTIN, G. *Measuring innovation in education 2019: what has changed in the classroom?*. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en. Acesso em: 19 ago. 2024.

VO, M. H.; ZHU, C.; DIEP, A. N. Students' performance in blended learning: disciplinary difference and instructional design factors. *Journal of Computers in Education*, [S. l.], v. 7, p. 487-510, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00164-7>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-020-00164-7>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ZOU, T. X.; LAW, L. Y. N.; CHU, B. C. B. Are some disciplines 'hard to engage'? A cross-disciplinary analysis of university teachers' approaches to internationalisation of the curriculum. *Higher Education Research & Development*, [S. l.], v. 42, n. 5, p. 1267-1282, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2217092>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2023.2217092>. Acesso em: 19 ago. 2024.