



Dossiê Inovação Pedagógica no Contexto Educacional durante e no pós-crise pandêmica

O lugar da Inovação Pedagógica no ensino superior: desafios e oportunidades

The place of Pedagogical Innovation in higher education: challenges and opportunities

El lugar de la Innovación Pedagógica en la educación superior: desafíos y oportunidades

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira
 Nuno Miguel da Silva Fraga

RESUMO

Esta investigação aborda a inovação pedagógica no ensino superior. Nas últimas décadas, o aumento do fluxo de estudantes no ensino superior tem criado desafios e alguns problemas de enquadramento no que concerne às tradicionais metodologias de ensino e aprendizagem. O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, em que, a partir de um estudo de caso, utilizando-se da técnica do questionário, se apurou a perspectiva dos participantes, estudantes da Universidade da Madeira. Concluiu-se que a inovação pedagógica, sendo orientada por uma visão transformadora, desencadeou uma mudança dos cenários emergentes de aprendizagem, cujas abordagens pedagógicas enfatizaram a criticidade e a autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: inovação pedagógica; ensino superior; desafios; oportunidades.

ABSTRACT

This research focuses on pedagogical innovation in higher education. in recent decades, the increase in student enrollment at this level has posed significant challenges to traditional teaching and learning methodologies. The study presents the results of a qualitative investigation, based on a case study, in which a questionnaire was used to gather the perspectives of participants — students from the university of madeira. it was found that pedagogical innovation, guided by a transformative vision, promoted changes in emerging learning environments, with pedagogical approaches that emphasize students' critical thinking and autonomy.

Keywords: pedagogical innovation; higher education; challenges; opportunities.

RESUMEN

Esta investigación aborda la innovación pedagógica en la educación superior. En las últimas décadas, el aumento del flujo estudiantil en la educación superior ha generado desafíos y problemas de encuadre con respecto a las metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje. El estudio presenta los resultados de una investigación cualitativa que, a partir de un estudio de caso y mediante la técnica del cuestionario, determinó la perspectiva de los participantes, estudiantes de la Universidad de Madeira. Se concluyó que la innovación pedagógica, guiada por una visión transformadora, impulsó un cambio en los escenarios de aprendizaje emergentes, cuyos enfoques pedagógicos enfatizaron la criticidad y la autonomía del alumnado.

Palabras-clave: innovación pedagógica; educación superior; desafíos; oportunidades.

Introdução

Nesta investigação, refletimos sobre a inovação pedagógica no ensino superior, os seus desafios e as oportunidades emergentes. Nas últimas décadas, o ensino superior tem enfrentado grandes desafios resultantes do afluxo crescente de estudantes com percursos e trajetórias diversificadas, das políticas e orientações decorrentes do processo de Bolonha, com implicações nas práticas curriculares e pedagógicas, e da crescente imposição da integração de novas tecnologias e da circulação de estudantes em múltiplos contextos de aprendizagem.

Por outro lado, a atual conjuntura global, as múltiplas crises e os desafios emergentes têm imputado alterações substanciais ao sistema de ensino superior a quem se exige “um papel cada vez mais diversificado, aberto e comprometido com a sociedade” (Guerreiro, 2022, p, 1).

Gradualmente, a pedagogia tem ganho visibilidade e o trabalho docente arreigado em práticas tradicionais vai sendo questionado. A discussão em torno da aprendizagem, que atribui um novo estatuto ao estudante, leva à “tímida” implementação de novas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como à referenciação de outros requisitos associados à pedagogia.

A pesquisa desenvolvida insere-se numa linha de reflexão e apuramento dos modelos de ensino e práticas pedagógicas implementados, na Universidade da Madeira (UMa). O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), “[...] enfatiza a

descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

A análise dessas percepções permitiu a construção da narrativa das vivências, estratégias, práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagem emergentes. A partir de um estudo de caso (Yin, 2003), olhamos para o fenômeno em estudo no seu contexto natural e, através da técnica do questionário, apuramos a perspectiva dos participantes, estudantes da Licenciatura em Educação Básica da UMa. Procedemos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1995) dos dados recolhidos. A reflexão emerge, portanto, do confronto de ideias dos estudantes, sujeitos da pesquisa.

A presente investigação, elaborada em resposta a algumas inquietações, centra-se no lugar da inovação pedagógica no ensino superior, reconhecendo-se a atualidade do tema e a sua pertinência na reflexão sobre a pedagogia e as práticas instituídas. O texto estrutura-se em diferentes tópicos: Ambientes Inovadores de Aprendizagem e a Inovação Pedagógica; A Inovação Pedagógica no Ensino Superior; Metodologia, Apresentação e Discussão dos Resultados e Considerações Finais. Globalmente, propomos o desvelar do conceito e a panorâmica da inovação pedagógica, propondo-se uma análise cuidada aos desafios e oportunidades emergentes no ensino superior, ou seja, a partir das práticas instituídas na Licenciatura em Educação Básica.

Ambientes inovadores de aprendizagem e a inovação pedagógica

A pós-modernidade impõe às Instituições do Ensino Superior a renúncia das velhas pedagogias e um “pensar e agir fora da caixa”. Reclamam-se ambientes inovadores, simultaneamente disruptivos, capazes de reimaginar as abordagens pedagógicas em vigor, reconhecendo-se o estudante e os processos de aprendizagem como a força motriz do sistema.

Neste quadro de metamorfose do sistema de ensino superior, aponta-se a inovação pedagógica como indispensável, para responder a este novo mundo que se desenha a cada dia. Revisitando Kuhn (1970), que numa perspectiva incrementadora, reconhece o “*failure of existing rules is the prelude to the search for new ones*” (p. 68) e a emergência de novos desafios e princípios disruptivos, vimos impor-se, concomitantemente, a criação de ambientes inovadores de

aprendizagem. Contudo, a criação destes novos ambientes de aprendizagem pode revelar-se uma tarefa árdua, em que no quadro disruptivo que se vislumbra ganha alguma consistência a ideia da emergência da inovação pedagógica como contexto da mudança educativa.

Mas o conceito de inovação nem sempre tem sido utilizado na sua acepção mais adequada. É frequentemente considerado como sinônimo de mudança ou de renovação ou de reforma, embora seja muito mais do que isso. A inovação reveste-se, portanto, de um carácter intencional, deliberado e consciente, afasta do seu campo todas as mudanças que ocorrem a partir de uma evolução natural e distingue-se de reforma, que consiste no resultado do exercício de um poder instituído, geralmente exterior à escola (Cardoso, 1997).

A inovação como contexto da mudança educativa é uma das exigências prioritárias do presente. Etimologicamente, a palavra inovação provém do latim *innovatio*, significando introduzir algo de novo e, ainda, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, refere o “ato ou efeito de inovar; introdução de qualquer novidade na gestão ou no modo de fazer algo; mudança; renovação; criação de algo novo; [...]. Inovar é sinônimo de “tornar novo; introduzir inovações [...] inventar; criar.” (Costa; Melo, 1993, p. 943), sendo que inovador é aquele que inova.

Fino (2008) encara a inovação pedagógica como a ruptura de natureza cultural, num cenário de culturas escolares tradicionais. É também a abertura para a emergência de culturas novas, que poderão provocar estranheza aos conformistas das tradições, aos olhares enviesados pela tradição (Pereira, 2013). Neste contexto, é complicado definir inovação pedagógica e torná-la consensual porque “[...] o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação” (Fino, 2008, p. 278).

Numa perspectiva disruptiva, também Christensen *et al.* (2015) relembra que as metáforas da crise, caos (confusão, desordem, perturbação) e equilíbrio ecológico propiciam a compreensão dos processos de mudança, podendo a inovação ser perspectivada como um processo disruptivo.

Posicionando-se criticamente em relação às práticas pedagógicas tradicionais e comprometendo-se com os processos matéticos, a inovação

atribui a primazia da ação e construção da aprendizagem ao próprio aprendiz, o que, segundo Toffler (1998), deverá ser capaz de aprender, desaprender e reaprender. Reconhecendo a importância da aprendizagem, Papert (1997; 2008) relembra que esta tem de ser prazerosa e o aprendiz, o seu sujeito.

Na procura por novos ambientes de aprendizagem ganham vitalidade as comunidades de prática e os espaços de afinidade como lugares excepcionais para a aprendizagem em interação. Atribuindo a função de sujeito aos aprendizes e conjugando inovação e matéтика, estaremos mais próximos do discurso pedagógico congruente com a inovação pedagógica, o que traz melhorias aos resultados da aprendizagem, segundo afirma a OCDE (2016, p. 13):

[...] Educational innovations can improve learning outcomes and the quality of education provisions. [...] changes in the educational system or in teaching methods can help customize the educational process. New trends in personalised learning rely heavily on new ways of organizing schools and the use of ICT. [...] Innovations could help enhance equity in the access to and use of education, as well as equality in learning outcomes.

Todavia, inovar em educação é um processo de alguma complexidade. Como reconhece Fino (2009, p. 14), “a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela”, destacando a cultura da escola como o primeiro constrangimento a ser desconstruído. Por outro lado, está ainda o currículo, cujo conceito é considerado por Fino (2008) como antagônico da inovação.

Pereira (2016, p. 61) afirma que “a Inovação Pedagógica ocorre na eclosão de ambientes de aprendizagem e não de ensino” e Fino (2008, p. 16) define inovação pedagógica como “[...] heterodoxia, rutura paradigmática, disruptão”. Ainda para o autor, é impossível inovar no “[...] território curricularizado da escola”, impondo-se uma ruptura cultural e a criação de contextos de aprendizagem inovadores e desafiantes, dado que a “[...] inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito e implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008, p. 1).

É por isso que a idealização de ambientes inovadores de aprendizagem se constitui em um grande desafio à criatividade de todos os envolvidos, que, segundo Freeman *et al.* (2017, p. 10) pode assumir diversos formatos

Pedagogical approaches that Shift the paradigm from passive to active learning help students to develop original ideas, improve information retention, and build higher order thinking skills. These approaches include problem-based learning, project-based learning, challenge-based learning, and inquiry-based learning, which encourage creative problem-solving and actively implementing solutions.

Esta vontade de quebrar o paradigma levou Toffler (1998, p. 328) a imaginar instituições educativas com arranjos variados designadamente, “[...] salas com vários professores e um único estudante; salas com diversos professores e um grupo de estudantes; estudantes organizados em forças-tarefas e equipes de projetos; estudantes passando de grupos de trabalho para o trabalho individual ou independente”. Esta proposta de organização de Toffler antecipa a necessidade de respeitar o ritmo de cada aprendiz, os seus interesses e motivações, bem como o respeito pela diversidade. Também a UNESCO (2014, p. 47) reitera uma atenção especial a esta necessidade:

[...] reorienting education so that it gives everyone the opportunity to acquire the knowledge, skills, attitudes and values needed to contribute to sustainable development. This requires substantial changes in what is taught and how it is taught. ESD (Education for Sustainable Development) entails integrating into the curriculum critical issues such as climate change, biodiversity, disaster risk reduction and sustainable development agenda.

Deste modo, os ecos do pensamento pedagógico contemporâneo apontam para um aprendiz sujeito da sua aprendizagem, participante ativo na construção de um currículo à sua medida, no respeito pela diversidade e individualidade, esperando-se a transformação da escola e da universidade, que passam a ser lugares de diálogo e reflexão crítica, habitat de criatividade e inovação pedagógica.

Assumindo a urgência da construção de ambientes de aprendizagem inovadores, o futuro da renovação do ensino superior passa pelo reconhecimento de como aprendem os humanos e pela implementação de

“estratégias pedagógicas para além da aula expositiva tradicional e do modelo de transmissão vigente” (UNESCO, 2022, p. 58). Com efeito,

o trabalho cooperativo entre estudantes, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, a resolução de problemas, o estudo individual, o diálogo em seminário, o estudo de campo, a redação, a pesquisa-ação, os projetos comunitários – essas e muitas outras formas pedagógicas – devem estar presentes na educação superior. Para trazer a pedagogia de volta ao primeiro plano, é necessário dar maior valor ao trabalho docente dos professores e apoiar sua aprendizagem e crescimento pedagógicos (UNESCO, 2022, p. 58).

Esta proposta de reorganização converge para uma visão de inovação pedagógica emancipatória, contrária à abordagem tradicional, extremamente regulatória de toda a ação pedagógica, e que prevê mudanças estruturais na reconstrução, organização e sistematização de conhecimentos, que conduzem os sujeitos a aprendizagens transformadoras e emancipatórias (Freire, 2014).

Fundada na ética, no respeito pela dignidade e autonomia dos educandos, através de uma relação horizontal promotora de curiosidade e capacidade crítica (Macedo *et al.*, 2001), a proposta de Freire induz os sujeitos a aprendizagens transformadoras de si, dos seus espaços educativos e comunitários e consequente emancipação.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2014) salienta a positividade de uma educação inclusiva, sustentada na autonomia pedagógica e no respeito pelos saberes dos educandos relega todo o ensino e ato de ensinar que estejam ligados ao treino de competências técnicas de inspiração neoliberal.

A inovação pedagógica no ensino superior

A formação ajustada à complexidade do mundo atual, requer mudanças na oferta formativa e nas práticas educativas por parte das IES. As empresas e as instituições sociais requerem uma mão de obra altamente qualificada face à economia global e aos problemas de desenvolvimento e coesão social. Neste sentido, para além de responder às necessidades do mercado de trabalho, o ensino superior deverá atender ao desenvolvimento de pessoas autônomas, com pensamento crítico e criativo, com espírito de iniciativa e de autorregulação,

tornando a sua educação contínua, a condição para lidar com um mundo incerto, cada vez mais exigente, competitivo e desafiante (Almeida *et al.*, 2022).

Por outro lado, de acordo com os autores supracitados, face à diversidade e heterogeneidade dos estudantes que acedem ao ensino superior, impõe-se às IES a criação de condições de sucesso educativo para todos, sendo fundamental diferenciar as metodologias de ensino, a aprendizagem e a avaliação, de acordo com as competências visadas, dos projetos pessoais e da motivação dos estudantes.

Neste cenário, as IES são atualmente convocadas a criar uma cultura de inovação que esbata fronteiras entre as suas diferentes missões, como o ensino e a investigação, e que assuma a simbiose entre elas como fator de transformação e de sustentabilidade (Almeida *et al.*, 2022, p. 6).

Em Portugal, as IES têm sido incentivadas, a promover mudanças nas suas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, estando a inovação pedagógica referenciada como um parâmetro de qualidade das instituições. Não obstante, o reconhecimento da inovação pedagógica como dimensão estruturante do desenvolvimento estratégico das IES ainda não é um objetivo alcançado, conforme se constata no modelo pedagógico dominante:

- unidirecional, onde as aulas são essencialmente de exposição do docente para o discente;
- pouco participado, em que os alunos não intervêm com frequência e poucas vezes assumem uma postura de partilha de conhecimento;
- com uma carga horária elevada, sendo Portugal um dos países da União Europeia que oferece, em média, mais horas em contexto de sala de aula (21 horas semanais), enquanto a média europeia está nas 17 horas e há mesmo países que apresentam apenas 10 horas semanais;
- perpetuador de elevados níveis de ansiedade por se tratar de um modelo assente na competitividade onde se apresenta como objetivo final de todo o processo de aprendizagem a realização de exames;
- pouco valorizador da utilização de ferramentas digitais de apoio ao ensino para a partilha de conteúdos e momentos assíncronos (Conselho Nacional de Educação/Portugal, 2022, pp. 7-8).

Por tudo isto, a competência pedagógica dos professores deverá incluir a capacidade de promover aprendizagens significativas em ambientes que

favoreçam o envolvimento ativo dos estudantes. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação de Portugal (CNE/Portugal) reconhece a necessidade de se oferecer modelos pedagógicos centrados na aprendizagem e promotores da autonomia dos estudantes:

Explorar contextos em que a aprendizagem seja significativa, com impacto e qualidade, constitui um desafio para a pedagogia. É consensual a necessidade de evoluir para um modelo de autonomia do estudante, deixando cair o modelo expositivo, passivo e pouco inovador, assente na dependência enraizada de reter apenas o que é apresentado. Aos estudantes exigem-se novas competências: filtrar a informação, interpretar, identificar ideias falsas, ter sentido crítico e criatividade e um sentido de agência pessoal que impele a ação. Para tal, os estudantes carecem de novos modelos de ensino, com compreensão de fenómenos e articulação de conhecimentos, que propiciem feedback constante e com espaços de colaboração e reflexão (CNE/Portugal, 2022, p. 97).

Renegando as práticas pedagógicas tradicionais, designadamente a pedagogia assente na transmissão do professor, no saber enciclopédico conservado em manuais que se tornam a ferramenta essencial, as recomendações emergentes da Declaração de Bolonha, relativas ao ensino superior, apontam para a necessária apropriação de novos paradigmas educacionais que “defendem que a aprendizagem do estudante é mais determinada pela sua ação do que pelo que o professor faz” (Almeida *et al.*, 2022, p. 7).

E deste modo, a aprendizagem centrada no estudante e no desenvolvimento de competências, atitudes, valores, conhecimentos e capacidades ganha um novo fulgor em oposição a uma visão transmissiva de ensino. Para os autores, a formação, estruturada num sistema de créditos (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*) alicerçados no trabalho do estudante, converge para cenários de aprendizagem ativa e de promoção do desenvolvimento de competências disciplinares específicas e competências transversais, no quadro de abordagens reflexivas, dialógicas e orientadas para valores humanistas e democráticos.

Apesar dos avanços registados, no ensino superior, a atividade docente é reconhecida como uma atividade solitária, pouco alicerçada nos conhecimentos sobre pedagogia e em processos de investigação da prática, e

em que se subvalorizada as carreiras docentes (Almeida *et al.*, 2022). Para os autores, têm pouca expressão as estruturas e mecanismos institucionais de apoio à inovação, bem como as oportunidades de formação pedagógica dos professores, o que contribui para a fragmentação do currículo e para a perpetuação de práticas pedagógicas tradicionais, que não envolvem os estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida.

Reconhecendo a necessidade de criação de novos ambientes educativos, muito diferentes daqueles que, ainda hoje, predominam nas universidades, Nóvoa (2021, p. 38) assegura que:

O ambiente não se define apenas numa dimensão espacial, mas também em dimensões temporais e relacionais. A criação destes ambientes é o caminho necessário para valorizar o estudo, a conversa informada, a partilha, a experiência de pesquisa, a descoberta, a co-construção do conhecimento, numa palavra, para valorizar a pedagogia universitária.

No plano internacional e no quadro de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale, 2004) e a *European Commission* (2022), têm-se alertado para o necessário apoio ao ensino, à internalização da cultura da inovação pedagógica e a atenção aos cenários emergentes. Com efeito, e apesar de, desde 2007 se tem assumido a urgência na adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas centradas no estudante; porém, estas nunca foram suficientemente alcançadas, pois carecem sempre de maior aprofundamento e outros incentivos. Os excertos das reuniões ministeriais de 2007, 2009, 2012, 2015, 2017 e 2018 revelam que “a pedagogia é o instrumento político por excelência que garantirá a almejada competitividade económica europeia” (Almeida *et al.*, 2022, p. 19).

Em Portugal, a realidade demonstra que a inovação pedagógica ocupa ainda um lugar marginal, constatando-se a permanência de práticas de ensino tradicionais e livrescas, e de velhos hábitos centrados na figura do professor, com aulas predominantemente expositivas. Persiste a resistência à mudança emergente de hábitos de trabalho arreigados, mais focados na conservação, acumulação e transmissão do saber, do que nas dinâmicas que sustentam a ideação e a construção de outros artefatos científicos e novos saberes. A

pedagogia continua, portanto, ausente dos debates e dos estudos nas IES. Para os autores supramencionados, “a rotina, a tradição incorporada e o empirismo mais vulgar tendem ainda a dominar muito do trabalho que é feito com os estudantes” (Almeida *et al.*, 2022, p. 21). Neste sentido, aponta-se o retrato do ensino superior em Portugal, publicado em 2019 num relatório da OCDE (2019, p. 181):

O sistema de ensino superior ainda não oferece cursos, estruturas e currículos suficientemente flexíveis e inovadores, especialmente para as populações de estudantes não-tradicionalis. Os cursos do ensino superior, incluindo o ensino politécnico, continuam a ser muitas vezes teóricos no seu foco, com uma cooperação limitada com o mundo exterior e uma falta de atenção ao desenvolvimento de competências-chave de que os estudantes necessitam na economia moderna. Frequentemente, os cursos apresentam estruturas rígidas e estão orientados para profissões específicas, proporcionando aos estudantes uma flexibilidade limitada para a combinação de disciplinas. Métodos tradicionais centrados no professor, com um elevado número de horas de contacto em aulas expositivas, ainda prevalecem. Os estudantes portugueses, especialmente os mais velhos, sentem-se sobrecarregados pelo número de horas de instrução. A investigação indica que a dificuldade em conciliar horários escolares e de trabalho/ familiares é a causa mais referida para o abandono entre os estudantes portugueses do ensino superior.

Pelo exposto, é visível que o caminho a percorrer é longo. No ensino superior, o compromisso com o futuro dos estudantes deverá forçar a sua mobilização e o envolvimento nos processos de aprendizagem. “É preciso transformar o ensino em objeto de reflexão, em matéria de estudo e investigação” (Nóvoa, 2021, p. 37). Neste sentido, Freire (2014, p. 39) recomenda que:

[...] na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, a opção recaiu na pesquisa qualitativa por ser a que melhor se ajustava aos objetivos da investigação, e pela riqueza e possibilidades de compreensão das representações dos sujeitos envolvidos: estudantes da Licenciatura em Educação Básica da UMa, a frequentar o 1º, 2º e 3º anos curriculares. Os participantes do estudo foram 28 estudantes. Foi criado um formulário online na plataforma *Google Forms* com as questões do Inquérito por questionário, que chegou aos sujeitos via *email*. Dos questionários enviados foram respondidos 28.

A partir de um estudo de caso (Yin, 2003), olhamos para o fenômeno em estudo no seu contexto natural, procurando identificar os diversos processos interativos relativos ao lugar da inovação no ensino superior, para assim compreender a sua fenomenologia.

As técnicas de recolha de dados utilizadas incidiram na análise documental do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica e da ficha de disciplina da UC de Tecnologia e Inovação na Educação (TIE), que integra o plano curricular do 3º ano curricular da licenciatura, e no inquérito por questionário. Esta técnica foi considerada, pela necessidade de aceder ao maior número de estudantes e ao apuramento dos modelos e práticas pedagógicas implementadas no contexto da Licenciatura em Educação Básica da UMa.

No cruzamento das vozes, da análise do seu conteúdo e significados, procuramos desvelar o lugar da inovação pedagógica no ensino superior, os desafios e as oportunidades que emergem da realidade atual dos contextos e das políticas nacionais e transnacionais. A análise das percepções permitiu igualmente a construção da narrativa das vivências, experiências, práticas pedagógicas desenvolvidas e experiências emergentes dos ambientes de aprendizagem edificados nos espaços de formação inicial de professores.

Procedemos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1995) dos dados recolhidos, com a finalidade de inferir o pensamento dos sujeitos da pesquisa sobre a temática em análise. Todas as considerações conceituais acerca da técnica de análise de dados utilizada determinaram a sua utilização no tratamento dos dados recolhidos. A reflexão emerge, portanto, do confronto de ideias dos estudantes, sujeitos da pesquisa.

Discussão dos resultados

A narrativa do estudo que aqui desvelamos reflete o lugar da inovação pedagógica no ensino superior. Cientes da atualidade desta temática, adentramos no espaço da pedagogia que tem ganho uma visibilidade crescente, nos últimos tempos. Nóvoa (2021) referindo-se à pedagogia universitária destaca a sua influência e revela que a mudança é necessária e inevitável. Apelando à criação de novos ambientes educativos reafirma a necessidade da sua valorização. A partir da voz de um grupo de estudantes da Licenciatura em Educação Básica, olhamos para os cenários de aprendizagem emergentes no ensino superior.

Desta análise pretendeu-se o apuramento dos desafios e das oportunidades derivadas das práticas vigentes no ensino superior no domínio da pedagogia. O tratamento de toda a informação recolhida incidiu na técnica de análise de conteúdo e resultou na sua reconfiguração em conformidade com os objetivos de investigação delineados. Adentrando nos procedimentos adotados, a formulação das categorias de análise teve por base as dimensões Inovação Pedagógica e Dimensão Pedagógica e os tópicos das questões do questionário.

Ao centrarmos num primeiro momento na análise da distribuição dos respondentes pelos anos curriculares da Licenciatura em Educação Básica, verifica-se o predomínio de estudantes a frequentar o 3º ano curricular da licenciatura, seguindo-se os estudantes de 1º ano e por último os estudantes do 2º ano curricular.

No campo das representações dos respondentes acerca do conceito de inovação pedagógica (primeira dimensão considerada), constata-se globalmente alguma dispersão conceitual. Alguns inquiridos associaram a inovação pedagógica ao uso da tecnologia e de ferramentas que revolucionam as práticas pedagógicas e as metodologias aplicadas. Esta abordagem instrumental do conceito de inovação pedagógica é recorrente, sendo este regularmente confundido com inovação tecnológica, o que é profundamente redutor da amplitude que seria desejável, com implicações nos ambientes de aprendizagem emergentes. Para Fino (2008), a inovação pedagógica não é sinónimo de inovação tecnológica, nem deve ser procurada em reformas de ensino ou reduzida a mudanças avulsas em currículos e programas. Não obstante, quando

conjugados estes elementos, podem verificar-se mudanças de qualidade na prática pedagógica. Ou seja, apesar de conscientes de que a inovação pedagógica não depende do uso da tecnologia, não se pode negar que permitir aos aprendizes a sua utilização poderá contribuir e potenciar a emergência de novos ambientes de aprendizagem. O formato da sua utilização, o estatuto atribuído aos seus atores é que vai definir o grau de implicação, inovação ou transformação dos contextos de aprendizagem.

Outros olhares para a inovação pedagógica destacam o seu importante papel na melhoria dos processos de aprendizagem e de renovação da educação atual ainda muito enraizada no paradigma tradicional. O desafio é provocar uma ruptura cultural, criando contextos de aprendizagem inovadores e desafiantes. Todavia, como reconhece Christensen (2018, p. 312), “as inovações são pródigas em dificuldades e incertezas” e podem perspectivar-se “como uma resposta de sobrevivência à crise e à necessidade de o sistema se reequilibrar, criando uma nova ordem” (Almeida *et al.*, 2022, p. 9).

Na voz de alguns respondentes:

A inovação pedagógica consiste na reflexão e na aplicação de estratégias inovadoras que pretendem renovar a educação atual, dado que esta permanece enraizada no paradigma tradicional (E4).

A inovação pedagógica refere-se à introdução de novas abordagens, métodos, práticas e tecnologias no campo da educação, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, proporcionando experiências de ensino mais eficazes e significativas para os alunos (E11).

A inovação pedagógica consiste na mudança e alteração das práticas existentes no sistema educativo, quer a nível do papel do professor, quer do aluno. Assim, visa romper com o paradigma fabril, atribuindo ao aluno um papel ativo, isto é, de construtor do seu conhecimento (E14).

Reportando-se aos seus autores, alguns sujeitos referiram as alterações aos papéis assumidos por alunos e professores, destacando a proatividade dos primeiros e aos segundos a incidência nos papéis de orientação e mediação. Esta ruptura com o tradicional impõe uma mudança e a introdução de novas práticas, outros métodos e tecnologias que propiciam aos alunos, experiências

de aprendizagem mais significativas e eficazes, criando espaços de diálogo, negociação e participação nos processos de mudança.

Ainda na dimensão inovação pedagógica, o olhar para os cenários de aprendizagem emergentes nos espaços pedagógicos associados às UC da Licenciatura em Educação Básica apurou o predomínio de abordagens tradicionais e métodos expositivos na generalidade das UC e “muita distância entre quem ensina e quem aprende” (E28). Não obstante, alguns respondentes, embora em menor número, reconhecem a emergência de abordagens mais inovadoras.

Numa fase inicial do curso as cadeiras apresentam uma abordagem tradicional, contudo, ao longo do segundo e terceiro ano as abordagens tornaram-se inovadoras (E17).

A maioria das UC ainda estão muito relacionadas a uma abordagem tradicional. Contudo, UC como as IPP e as Didáticas Específicas promovem aulas mais inovadoras e motivadoras (E4).

Como se infere no testemunho descrito abaixo, a opção por uma abordagem mais tradicional poderá resultar da extensão do próprio currículo da UC, que Fino (2016, p. 17) chama de conceito antagônico de inovação reiterando que “o currículo [...] é avesso à mudança qualitativa, que é a verdadeira mudança, ao ponto de se poder afirmar que, na educação formal, todas as tentativas verdadeiramente inovadoras esbarram, invariavelmente contra uma pulsão inexorável e unificadora”. Sobre isso, um dos respondentes manifesta:

[...] poderá ser por não terem aulas suficientes, pois existem muitos conteúdos para serem lecionados. Existem também professores que preferem manter uma distância em relação aos alunos e outros que interagem e estimulam-nos para aprender coisas novas a partir de várias fontes. Esses professores procuram ser inovadores e demonstram ser criativos, e na minha opinião, excepcionais no que fazem (E28).

Muitas opiniões apontam para o recurso abusivo da abordagem tradicional. Segundo E26: “Tradicional 100%, o professor 2:30h a dar aulas apenas a cada matéria e no final 1 ou 2 frequências e um trabalho”.

Nos depoimentos coletados, as UC onde se desenvolvem práticas mais inovadoras são as Didáticas Específicas (Português, Matemática, Estudo do

Meio e Expressões) e as IPP. Curiosamente são UC com grande pendor prático, que visam a inserção dos estudantes e o contacto com a realidade dos contextos de aprendizagem, em particular as UC de IPP. As 6 UC que compõem o Plano de Estudos da LEB - IPPI, IPPII, IPPIII, IPPIV, IPPV e IPPVI por incluírem um estágio de 10 horas, dão aos estudantes a possibilidade de experimentar diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem (Dimensão Pedagógica).

Os Descritores de Dublin (Comissão Europeia, 2008) descrevem, no âmbito do processo de Bolonha, os resultados esperados dos estudantes em termos de competências que se classificam de específicas ou disciplinares e genéricas ou transversais (Almeida *et al.*, 2022). Neste sentido, e no caso das IPP, dada à sua tradição epistemológica e aos objetivos que a integram, verifica-se a enfatização de elementos pedagógicos convergentes com abordagens inovadoras, designadamente: a autonomia do estudante, o desenvolvimento do pensamento crítico, a formulação de juízos, a aplicação de conhecimento, a resolução de problemas, as competências de comunicação, o papel ativo do estudante em oposição à passividade que urge combater. Estas competências são estruturantes da formação inicial dos estudantes, e incorporam a aquisição de aptidões que se aprende e aperfeiçoa, num contínuo entre as experiências em ambientes formais de aprendizagem, designadamente as escolas onde os estudantes realizam os estágios curriculares previstos. Na voz de E4: “As IPP são aquelas que, de longe, procuravam promover a minha autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico e um papel ativo entre outras competências. Foram estas disciplinas que mais me inspiraram e potenciaram a ser uma professora diferente do tradicional”.

Apesar da reconhecida permanência de abordagens tradicionais, foram igualmente mencionadas outras UC com grande potencial de desenvolvimento de abordagens mais inovadoras, para além das já referidas anteriormente (Didáticas e IPP), Tecnologia e Inovação na Educação, Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática, Seminário Interdisciplinar das Expressões, Teoria e Desenvolvimento Curricular e Psicologia da Educação. Na opinião de um dos sujeitos: “Ao longo da licenciatura foi possível observar ambas as abordagens. Relativamente à abordagem inovadora é possível observar em algumas das Didáticas Específicas - Matemática, Português e das Expressões, bem como nas IPP” (E14).

Uma afirmação coletada aponta para a necessária revisão organizacional, relativamente ao número de horas previstas para o estágio de IPP (10h). Conforme refere:

No caso da licenciatura que frequento, acho que a disciplina de Iniciação à Prática Profissional deveria ter mais tempo de prática (estágio), de modo que o aluno se torne mais autónomo nessa mesma prática, o que não é possível em apenas 10 horas de estágio por semestre. Não quero com isto dizer que a componente teórica da UC não seja importante, porque é, uma vez que é nesta que aprendemos as bases de como agir no contexto prático, mas acho que devia ser dado mais tempo para a parte prática (E27).

Diversos referenciais de educação da última década indicam competências para os cidadãos do futuro, que deverão ser inovadores, responsáveis e conscientes (Council of Europe, 2013; OCDE, 2018, 2021). As taxonomias que vêm sendo definidas, referem seis grandes domínios: pensamento crítico e inovador; capacidades interpessoais; capacidades intrapessoais; cidadania global; e literacia da informação e dos media (UNESCO, 2016).

Os dados que se referem às percepções dos aspectos positivos de uma abordagem inovadora em sala de aula confirmam a tendência de valorização e identificação de alguns domínios presentes em taxonomias reconhecidas e que integram a ação pedagógica quotidiana.

Pode, neste sentido, afirmar-se que os processos de aprendizagem significativa, ativa e criativa, que se desencadeiam nos espaços de intervenção pedagógica no ensino superior são amplamente reconhecidos pelos respondentes.

É importante para o desenvolvimento do pensamento crítico, visto que não é só uma exposição de conteúdos, mas sim um diálogo constante, auxiliado com recursos interativos, que promovem essa interação e motivação (E9).

Aumento da curiosidade e motivação para aprender, melhoria da autoestima e autoconfiança, estímulo à criatividade e pensamento crítico (E11).

Aumenta a nossa motivação para querer aprender como estudantes, ganhamos realmente uma aprendizagem que nos dará frutos e ferramentas como futuras docentes; proporciona a

um pensamento crítico e reflexivo; interação com os pares e realização de trabalhos em grupo (aprendizagem cooperativa); para além de construirmos o nosso conhecimento através das nossas capacidades (E16).

Em síntese, os aspetos positivos de uma abordagem inovadora no espaço pedagógico da sala de aula reportam-se a uma panóplia de competências disciplinares que na opinião dos sujeitos da pesquisa são extremamente benéficas à sua formação. Integra ainda uma combinação de competências e habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais que visam assegurar o sucesso na aprendizagem, na vida profissional e pessoal.

A análise das respostas relativas aos aspetos negativos, imputados à associação de abordagens inovadoras na sala de aula permitiu apurar que 21% dos respondentes consideram que não existem fatores negativos a reportar.

Outras respostas apontam, no entanto, potenciais ameaças que poderão afetar o regular funcionamento das aulas e respetivas dinâmicas a implementar, nomeadamente: (i) dificuldade de lecionação de todos os conteúdos planificados; (ii) muito trabalho autônomo, monotonia e desinteresse por parte do estudante; (iii) falta de orientação do professor; (iv) demasiada exposição ao ecrã; (v) desigualdades sociais no acesso à tecnologia, pois nem todos têm acesso aos mesmos bens e serviços; (vi) maior ruído e dispersão.

Algumas respostas revelam a existência de um quadro organizacional de escola mais tradicional associada à ênfase da lecionação em detrimento de outras abordagens metodológicas que envolvem o aprendiz nas suas aprendizagens. Na opinião de E24: “Os professores ficam com menos tempo para dar matéria nova pois perde-se imenso tempo e depois as coisas vão-se atrasando e os professores têm de ser “forçados a acelerar”.

Os dados recolhidos demonstram a anuênciia dos estudantes relativamente à adoção de algumas práticas pedagógicas mais inovadoras e distintas de uma abordagem mais tradicional. No entanto, foram apontados alguns alertas que demonstram a consciência e a elevada preocupação dos respondentes para com a dimensão pedagógica que compõe a sua formação. Na voz de E12: “É uma prática que requer muita mudança, não só de atitude, como também de mentalidade. No entanto, apesar do papel de aprendizagem

ser centralizado no aluno, é fundamental que os professores nunca deixem de suportar os alunos e participar na construção dos seus conhecimentos”.

Na Dimensão Pedagógica foram apuradas algumas premissas consideradas essenciais e que têm a ver com a discussão acerca de algumas estratégias de ensino/aprendizagem adotadas. Isto porque os métodos pedagógicos adquirem sentido em função de como são utilizados e a reflexão sobre eles em termos e usos concepções é decisiva para compreender que não são eles por si só que caracterizam uma abordagem pedagógica, seja qual for.

Quando questionados acerca dos métodos e da organização pedagógica mais utilizados e convergentes com uma abordagem inovadora, os estudantes apresentam algumas variáveis presentes em algumas UC e que são identitárias dos novos ambientes de aprendizagem, designadamente: autonomia proporcionada aos estudantes, práticas pedagógicas de incremento do desenvolvimento do pensamento crítico, investigação, criatividade, pensamento reflexivo, tomada de decisão, desenvolvimento competências de comunicação, fomento de práticas de aprendizagem baseadas na resolução de problemas, aprendizagem cooperativa.

Considerações finais

A preocupação com a Pedagogia no ensino superior ganhou algum destaque e tem permitido pensar as transformações pedagógicas dentro e fora das Universidades, tal como reconhece Nóvoa (2021). O olhar para os ambientes de aprendizagem permitiu-nos identificar alguns contextos favoráveis e estimulantes para os estudantes e professores da Licenciatura em Educação Básica, apesar da insatisfação manifestada por alguns respondentes. A abertura de um espaço de reflexão, emergente deste tipo de investigação, contribui para dar visibilidade ao ensino superior e aos seus contextos de aprendizagem e de formação. É isto que se espera das universidades enquanto “espaço de liberdade e pensamento crítico. Valorizar a pedagogia universitária implica não só “saber e ensinar bem”, mas ser capaz de refletir sobre este “saber” e sobre este “ensinar” (Nóvoa, 2021, p. 44).

A inovação pedagógica sendo orientada por uma visão transformadora desencadeia uma mudança dos cenários de aprendizagem e de formação,

sobretudo nas UC de cariz mais prático, como as Didáticas e as IPP, que abrangem as componentes dos descritores de Dublin (Comissão Europeia, 2008, p. 10), nomeadamente o desenvolvimento do “conhecimento e capacidade de compreensão, aplicação de conhecimentos e da capacidade de compreensão, realização de julgamento/tomada de decisões, comunicação e aptidões para a aprendizagem”.

É consensual que as respostas aos desafios impostos por um mundo globalizado passam pela flexibilidade e reforma curricular que sustentam percursos de aprendizagem individualizados e metodologias de ensino e avaliação centradas no estudante.

Nesses variados espaços de aprendizagem, no quadro de transformação do sistema de ensino superior, procura-se dotar os indivíduos de múltiplas visões da realidade e de pensamento crítico, e que sejam capazes de problematizar e transformar as práticas pedagógicas emergentes.

A dispersão conceitual apurada, relativamente ao conceito de Inovação Pedagógica, enquadra a pluralidade de opiniões e algumas inconsistências sobre o mesmo, como a confusão entre inovação pedagógica e inovação tecnológica, muito embora se tenha obtido maior concordância quanto ao propósito de melhoria da qualidade dos processos de formação que emergem da renúncia dos ditames do paradigma tradicional.

A mudança e a alteração das práticas pedagógicas visam romper com o paradigma tradicional, atribuindo aos sujeitos envolvidos na relação pedagógica outro estatuto e novos papéis. A discussão em torno da aprendizagem que atribui um novo estatuto ao estudante conduz à consciencialização para a implementação de novas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como à referenciação de outros requisitos associados à pedagogia.

Foram reportados alguns aspectos positivos de uma abordagem inovadora no espaço pedagógico da sala de aula, que integram competências e habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais, que visam assegurar o sucesso dos estudantes na aprendizagem, na vida profissional e pessoal.

Cerca de 21% dos respondentes não associaram qualquer tipo de indicador negativo à proliferação de propostas metodológicas mais desafiantes e inovadoras na sala de aula. Não obstante, foram identificadas algumas

fragilidades de natureza organizacional, didática e social que se constituem verdadeiros desafios à Pedagogia no ensino superior.

Tal como adverte Nóvoa (2021, p. 45), “as universidades ainda serão capazes de um rasgo de transformação. As sociedades do nosso século precisam desse lugar único, diferente, insubstituível, no qual, através do encontro, se formam as gerações futuras”. Conclui-se que é possível imaginar novos cenários e seguir na direção da mudança.

Referências

ALMEIDA, Leandro; GONÇALVES, Susana; RAMOS DO Ó, Jorge; REBOLA, Fernando; SOARES, Sandra; VIEIRA, Flávia. **Inovação Pedagógica no Ensino Superior. Cenários e Caminhos de Transformação**. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

CARDOSO, Ana Paula. Educação e Inovação. **Revista Millenium Problemáticas das Ciências da Educação**, ano 2, n. 6, 1997. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm.

CHRISTENSEN, Clayton M.. **O Dilema da Inovação**. Coimbra: Atual, 2018.

CHRISTENSEN, Clayton M.; RAYNOR, Michael E.; MCDONALD, Rory . What is disruptive innovation? **Harvard Business Review**, p. 44–53, 2015. Disponível em: <https://hbr.org/2015/12/what-is-disruptive-innovation>

COMISSÃO EUROPEIA. **Explicar o quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2008. Disponível em: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-PT.pdf>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Recomendação n.º 4/2022 – Participação dos jovens no ensino superior. **Diário da República**, Portugal, 2.a Série, N.º 124, 29 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.cnedu.pt>

COUNCIL OF EUROPE. **Reference Framework of Competences for Democratic Culture** (RFCDC), 2013. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

COSTA, José Almeida; MELO, Antonio Sampaio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 6 ed. Porto: Porto Editora, 1993.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação? **Educação & Sociedade**, n.º 87, vol. 25, 2004.

EUROPEAN COMMISSION. **Communication from the Commission to the European Parliament**: the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on A European Strategy for Universities. Disponível em:

<https://education.ec.europa.eu/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities>

FINO, Carlos. Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In: MENDONÇA, Alice; BENTO, António V. (Orgs.). **Educação em Tempo de Mudança**. Caniço: Grafimadeira, 2008. pp. 277-287.

FINO, Carlos. Inovação e Invariante (cultural). In: RODRIGUES, Liliana; BRAZÃO, Paulo. (Orgs.). **Políticas Educativas**: discursos e práticas. Caniço: Grafimadeira, 2009. pp. 192-209.

FINO, Carlos. Inovação Curricular e Ortodoxia Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n.º 18, p. 13-22, jan/abr. 2016.

FREEMAN, Alex *et al.* **NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. S. Paulo: Paz & Terra, 2014.

GUERREIRO, João. Prefácio. In: ALMEIDA, Leandro *et al.* Inovação Pedagógica no Ensino Superior. **Cenários e caminhos de transformação**. Lisboa: A3ES Readings n.16, 2022. Disponível em:
https://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf.

KUHN, Thomas S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

MACEDO, Eunice; VASCONCELOS, Lurdes; EVANS, Manuela; LACERDA, Manuela; PINTO, Margarida Vaz. **Revisitando Paulo Freire sentidos na educação**. Porto: Edições Asa, 2001.

NÓVOA, António. Pedagogia do Encontro. In: ALVES, Maria G. (coord.). **Pedagogia no Ensino Superior**: A (In) visibilidade do Trabalho Docente. Coleção Forças de Mudança em Educação. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2021. pp. 29-48.

PAPERT, Seymour. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças. Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

PEREIRA, Gorete. **O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica?** Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira. 2013. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/580>

PEREIRA, Gorete. Os espaços da Matéтика na Formação de Professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica. In: GOUVEIA, Fernanda; PEREIRA, Gorete (Orgs.). **Didática e Matéтика.** CIE-Uma, 2016. pp. 47-69. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/2078>

OCDE. **Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Techonologies and Skills.** OCDE Publishing, 2016.

OCDE. **The future of education and skills.** Education 2030: The future we want, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

OCDE. **Review of higher education and innovation:** Portugal, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/portugal/oecd-review-of-higher-education-research-and-innovation-portugal-9789264308138-en.htm>

OCDE. **How to measure innovation in education?** Exploring new approaches in survey development and in using Big Data, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/How-to-measure-innovation-in-education.pdf>

UNESCO. **Education Strategy 2014-2021.** United Nations Educational, UNESCO, 2014.

UNESCO. **Preparing and supporting teachers in the Asia-Pacific to meet the challenges of twenty-first century learning,** UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852>

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos.** Um novo contrato social para a educação. UNESCO, 2022.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro.** Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1998.

YIN, Robert. **Case Study Research.** Design and Methods. 3.ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

Recebido em: 16/07/2025.

Aceito em: 30/09/2025.

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Doutora em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira. Professora Auxiliar da Universidade da Madeira. Vice-Presidente da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

 goretepereira@staff.uma.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-1804-8104>

Nuno Miguel da Silva Fraga

Doutor em Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa. Professor Agregado em Educação pela Universidade da Madeira. Diretor do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional da Universidade da Madeira.

 nfraga@staff.uma.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-3382-6357>