Desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior: visões e iniciativas nas universidades portuguesas

Marta Mateus de Almeida & Joana Viana

Resumo

O artigo foca-se na inventariação e análise das políticas e práticas de desenvolvimento profissional docente promovidas pelas universidades públicas portuguesas. Num contexto de apelo à mudança e inovação do ensino superior por forma a atender aos desafios societais contemporâneos, procura-se compreender a visão institucional na matéria em estudo. Intenta-se também conhecer os objetivos associados às iniciativas e práticas dominantes no panorama universitário nacional. Enquadrado numa abordagem fenomenológica/interpretativa, recorre-se a técnicas de cariz qualitativo para análise sistemática dos Planos Estratégicos e Planos de Atividade (2014-2023). Exploram-se, ainda, as páginas web institucionais, bem como os documentos referentes à criação dos Centros de Excelência e Inovação Pedagógica (CEIP). Os resultados revelam a ausência de uma cultura institucional de desenvolvimento profissional dos professores na vertente pedagógica, identificando-se o predomínio de visões incipientes, fragmentadas e, frequentemente, associadas à ideia de formação avulsa, de curta duração e para treino de competências específicas, cenário que poderá vir a mudar com a criação dos CEIP.

Palavras-chave:

ensino superior; desenvolvimento profissional docente; universidades portuguesas; inovação pedagógica.

Professional development of higher education teachers: exploring visions and practices of Portuguese Universities

Abstract: The article focuses on the inventory and analysis of teacher professional development policies and practices promoted by Portuguese public universities. In a context calling for change and innovation in higher education to meet contemporary societal challenges, the aim is to understand the institutional vision on the subject under study. It also seeks to identify the objectives associated with the dominant initiatives and practices within the national university landscape. Based on a phenomenological/interpretive approach, qualitative techniques were used to systematically analyse the strategic plans and activity plans (2014-2023). We also studied the institutional websites and the documents related to the creation of the Centres of Excellence and Pedagogical Innovation (CEIP). The results reveal the absence of a professional development culture for teachers in pedagogical areas, with the prevalence of incipient, fragmented views, often associated with the idea of isolated, short-term training aimed at developing specific skills. This scenario could change with the creation of CEIPs.

Keywords - higher education; teacher professional development; Portuguese universities; pedagogical innovation

Développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur: explorer les visions et les pratiques des universités portugaises

Résumé: L'article se concentre sur l'inventaire et l'analyse des politiques et pratiques de développement professionnel des enseignants, promues par les universités publiques portugaises. Dans un contexte d'appel au changement et à l'innovation dans l'enseignement supérieur, afin de répondre aux défis sociétaux contemporains, il s'agit de comprendre la vision institutionnelle sur le sujet étudié. Il cherche également à connaître les objectifs associés aux initiatives et pratiques dominantes dans le paysage universitaire national. S'inscrivant dans une approche phénoménologique/interprétative, des techniques qualitatives ont été utilisées pour analyser systématiquement les Plans Stratégiques et les Plans d'Activités (2014-2023). Nous avons également exploré les sites web institutionnels, ainsi que les documents relatifs à la création des Centres d'excellence et d'innovation pédagogique (CEIP). Les résultats révèlent l'absence d'une culture de développement professionnel des enseignants dans le domaine de la pédagogie, mettant en évidence la prédominance de visions incertaines, fragmentées et souvent associées à l'idée de formation ponctuelle, de courte durée et axée sur le développement de compétences spécifiques. Ce scénario pourrait changer avec la création des CEIP.

Mots-clés - enseignement supérieur; développement professionnel des enseignants; universités portugaises; innovation pédagogique.

Desarrollo profesional de los docentes de educación superior: explorando visiones y prácticas de las universidades portuguesas

Resumen: El artículo se centra en el inventario y análisis de las políticas y prácticas de desarrollo profesional docente promovidas por las universidades públicas portuguesas. En un contexto de llamamiento al cambio e innovación en la enseñanza superior para atender a los desafíos sociales contemporáneos, se busca comprender la visión institucional sobre el tema en estudio. También se pretende conocer los objetivos asociados a las iniciativas y prácticas dominantes en el panorama universitario nacional. Enmarcado en un enfoque fenomenológico/interpretativo, se emplean técnicas cualitativas para el análisis sistemático de los Planes Estratégicos y Planes de Actividad (2014-2023). También se estudiaron las páginas web institucionales y los documentos relacionados con la creación de los Centros de Excelencia e Innovación Pedagógica (CEIP). Los resultados revelan la ausencia de una cultura de desarrollo profesional de los docentes en el ámbito pedagógico, identificando la prevalencia de visiones incipientes, fragmentadas y, a menudo, asociadas a la idea de formación aislada, de corta duración y orientada a desarrollar competencias específicas. Este escenario podría cambiar con la creación de los CEIP.

Palabras clave - Enseñanza Superior; Desarrollo Profesional Docente; Universidades Portuguesas; innovación pedagógica

Introdução

Em um cenário de profunda pressão política e social para que o ensino superior (ES) se empenhe na sua própria transformação, em resposta aos desafios colocados pelas sociedades contemporâneas, o texto propõe-se dar conta do posicionamento das universidades públicas portuguesas em torno do desenvolvimento profissional docente (DPD). O desempenho das instituições de ensino superior (IES) no domínio pedagógico ganha o estatuto de condição necessária para trazer o ES para uma nova era e para reforçar a sua capacidade de imaginar e construir novos futuros. Nesse quadro, os professores são apontados como agentes de transformação e inovação nas instituições (Pahn, 2021). Sinaliza-se, ainda, o reforço do escrutínio social sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e, consequentemente, da qualidade do desempenho dos professores (Patfield et al., 2022).

Assiste-se, também, à intensificação da permeabilidade das políticas nacionais a processos de regulação transnacional (Barroso, 2005; Djelic & Shalin-Andersson, 2006), de que é ilustrativo o ideário de fabricação da Europa (Grek & Lawn, 2009). Um caso icónico — o Processo de Bolonha (PB) — surge como cenário favorável para a intervenção de instâncias supranacionais na modelação do discurso em torno do ES, com a proposição de um conjunto de conceitos, de valores e de prioridades a inscrever nas políticas nacionais (Caena & Margiotta, 2010). A preparação pedagógica e o DPD ganham o estatuto de temas incontornáveis (Flores, 2021), ganhando destaque em fóruns de discussão nacionais e internacionais (Almeida & Costa, 2020).

A adesão de Portugal ao PB e a apologia da adoção de um novo profissionalismo pelos docentes exagita o espaço académico na procura de soluções para as novas orientações internacionais. O novo profissionalismo desejado, mais consentâneo com o paradigma de ensino-aprendizagem, confronta-se com um cenário antagónico, em que práticas de ensino tradicionais predominam (Almeida, 2020; Almeida et al., 2022).

Observa-se, também, a ausência de exigência de preparação pedagógica no acesso à profissão no ES em Portugal, bem como a incipiente atenção que o DPD vem recebendo (Almeida, 2021a; Nóvoa, 2017). Esses fatores, associados ao *paradoxo da produtividade* (Leich & Day, cit. Day, 2006) que marca o ES, têm contribuído para a secundarização da vertente docente da profissão no país. Inversamente ao que sucede em alguns países, em instituições prestigiadas no panorama internacional, este tema tem tido pouca expressão nas políticas nacionais e nas prioridades institucionais (Ó et al, 2019).

Estudos recentes, desenvolvidos no contexto português têm dado conta de iniciativas promovidas pelas Instituições de Ensino Superior Politécnico (Gomes & Alves, 2023) na matéria em apreço, bem como do trabalho desenvolvido pelas assessorias pedagógicas nas universidades portuguesas (Xavier & Leite, 2019). Apesar do

contributo dos estudos citados, a compreensão da visão institucional das universidades portuguesas sobre o DPD está, ainda, por explorar.

É, também, de assinalar um fenómeno singular e emergente em Portugal: a criação de Centros de Excelência e Inovação Pedagógica (CEIP), corporizando as orientações europeias e o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) para Portugal, orientados para a Inovação e Modernização Pedagógica no ES.

O estudo desenvolvido foi norteado pela questão: que lugar ocupa o DPD nas políticas institucionais das universidades públicas portuguesas? Mais especificamente, procurou-se: i) mapear as iniciativas de DPD promovidas pelas universidades públicas portuguesas, ii) caracterizar essas iniciativas em termos de modalidades e objetivos iii) identificar a concepção de DP subjacente às iniciativas caracterizadas.

Inscrito no paradigma fenomenológico, o estudo compreendeu três fases. Na primeira fase, procedeu-se à análise de um acervo documental constituído por dois dos instrumentos de gestão transversais a todas as universidades — os Planos Estratégicos (PE) e os Planos de Atividades (PA), cobrindo o período de 2014 a 2023. Na segunda fase, procedeu-se à análise exploratória das páginas *web* institucionais, com o intuito de detetar iniciativas não identificadas na fase anterior. A terceira fase surgiu por razões de ordem conjuntural, realizando-se uma análise exploratória para identificar as instituições envolvidas e os objetivos declarados para a criação de consórcios entre instituições de ensino superior sob a forma de Centros de Excelência e Inovação Pedagógica (CEIP).

O texto organiza-se em cinco partes. Para além da introdução, apresenta-se o quadro teórico norteador do estudo, dedicado à discussão dos sentidos do DP e das tipologias de iniciativas promotoras de DP. Segue-se uma nota metodológica, os resultados do estudo e a sua discussão. O texto encerra com uma breve nota final.

1. Sentidos para o Desenvolvimento Profissional

A conceptualização de uma profissão remete-nos para uma dimensão teórico-prática, implicando um conjunto específico de conhecimentos orientadores da prática docente. Esses saberes vão além do domínio dos conteúdos disciplinares das áreas de lecionação, sendo necessário dotar os docentes de um *corpus* de saberes especializado, sustentador da intervenção pedagógica do professor (Shulman, 2004).

Para além do facto de os saberes específicos da profissão serem estranhos aos próprios docentes — uma exigência fundamental para a constituição de qualquer profissão (Shulman, 2004) —, as IES nem sempre apostam em programas institucionalizados e consistentes de apoio ao DPD (Cunha, 2010).

O próprio entendimento do significado da expressão 'Desenvolvimento Profissional Docente' denota posições contrastantes (Almeida, 2021a; Almeida, 2021b). Por um

lado, encontramos uma conceptualização de DP em que este se confunde com a formação – tese da equivalência (Cruz Tomé, 2005). Por outro lado, encontramos uma perspetiva mais holística, onde se aceita que todos os processos e experiências que provocam mudanças na profissionalidade docente, em todas as fases da sua vida, fazem parte do processo de DP — tese da inclusão (Cruz Tomé, 2005).

Parte-se, então, do pressuposto que a adoção de uma conceptualização de DP pelas instituições de ES estrutura a sua visão sobre os processos indutores de DP, com repercussões no DPD de cada profissional, bem como no desenvolvimento da própria instituição (Almeida et al., 2022).

2. Intervenções promotoras do DPD

A diversidade de propostas para a promoção do DPD vem sendo apontada na literatura (Mulà, 2017, Flores, 2021; Zepeda, 2019), abrangendo proposições de DPD estandardizadas, processos em contexto e processos autodirigidos (Malik et al., 2015). O DPD estandardizado corresponde a uma intervenção centralizada, em que se incluem sessões de formação, workshops, entre outros, dirigidos a toda a população docente. O DPD em contexto ou situado corresponde a processos que têm lugar nos contextos de trabalho, envolvendo outros colegas e proporcionando um processo de aprendizagem mais regular. E os processos autodirigidos dependem da iniciativa e investimentos de cada um dos docentes no seu DPD.

Uma tipologia mais abrangente, apresentada por Sugrue e Day (2001), inclui diversas formas de desenvolvimento profissional: a aprendizagem pessoal, as iniciativas informais de desenvolvimento institucional, as oportunidades formais — como a formação contínua e a instrução direta — e a aprendizagem colaborativa entre pares.

De Ketele (2003) alarga a tipologia de Sugrue e Day (2001) com a introdução das categorias: processos de investigação, envolvimento em projetos de colaboração internacional, sistemas de apoio como a mentoria e a tutoria, as iniciativas pedagógicas inovadoras, e a avaliação do ensino pelos estudantes[1]. Muitas das modalidades patentes nas propostas anteriores são também consideradas por Cruz (2006): as de desenvolvimento profissional autónomo, as baseadas em itinerários formativos, as firmadas na aprendizagem profissional cooperativa, as assentes na reflexão, as centradas na melhoria da instituição, e as modalidades apoiadas na indagação.

Do cruzamento das propostas anteriores (De Ketele, 2003; Cruz, 2006), foi elaborada uma tipologia, composta por dez categorias, usada no estudo para interpretar os dados obtidos (Figura 1).

1. Processos de iniciativa individual
2. Esquemas de formação organizada;
3. Iniciativas de análise e reflexão sobre a prática;
4. Processos de investigação;
5. Projetos de colaboração interinstitucional;
6. Sistemas de apoio (e.g. mentoria e tutoria)
7. Aprendizagem profissional cooperativa;
8. Experiências pedagógicas inovadoras;
9. A avaliação do ensino pelos alunos;
10. Movimentos de mudança e melhoria organizacional.

Figura 1
Tipologia de práticas indutoras de desenvolvimento profissional (adap. de De Ketele, 20003; Cruz, 2006)

Alguns estudos sugerem que o DP eficaz deve atender a cinco elementos principais: duração, foco, coerência, paradigma de aprendizagem, nível de participação coletiva (e.g. Darling-Hammond et al., 2009; Garet et al., 2001), sendo considerado que os processos com maior ressonância se caracterizam por uma maior duração e continuidade (e.g Darling-Hammond et al., 2009; Faraclas, 2018; Yoon et al., 2007).

3. Metodologia

O estudo inscreve-se no paradigma fenomenológico (Creswell & Creswel, 2021), contemplando três fases. Numa primeira fase, foi constituído e analisado um acervo documental com 28 documentos, contendo os PE e os PA — documentos transversais às 14 universidades estudadas, cobrindo o período[2] de 2014 a 2023. Recorreu-se à análise de conteúdo (Amado, 2013; Bardin, 2009), estabelecendo uma grelha inicial de categorização para exploração do material empírico, inspirada nos critérios definidos na literatura sobre a eficácia das propostas de DPD (e.g. Darling-Hammond et al., 2009; Garet et al., 2001) e que permitisse atender aos objetivos do estudo. O processo de análise foi de natureza indutiva, o que possibilitou a emergência de subcategorias ilustrativas do conteúdo dos documentos analisados (Anexo 1 – matriz de análise de conteúdo).

A segunda fase, de exploração das páginas web institucionais das 14 universidades, visou o aprofundamento da caracterização das iniciativas identificadas na fase anterior, permitindo também a deteção de outras propostas não sinalizadas anteriormente.

Este exercício possibilitou a triangulação de dados obtidos em diferentes fontes, reforçando e complementando os resultados anteriores.

A terceira fase surgiu por razões de ordem conjuntural, inerente ao estabelecimento recente de consórcios entre instituições de ensino superior público e instituições do setor privado e cooperativo ou com outra figura jurídica. Os consórcios formados deram origem a cinco Centros de Excelência e Inovação Pedagógica no país, mudança e movimento que não se poderia ignorar considerando o envolvimento de todas as universidades públicas. Procedeu-se, então, a uma análise exploratória da página web da DGES e dos websites institucionais, com o intuito de identificar as instituições envolvidas e os objetivos declarados para a sua constituição.

4. Sentidos do desenvolvimento profissional docente nas Universidades Públicas Portuguesas

4.1 Natureza das práticas indutoras de DP em uso

Dez das 14 universidades analisadas referem, nos seus Planos Estratégicos e de Atividades, iniciativas que promovem o desenvolvimento profissional docente. A análise dos websites institucionais permitiu identificar mais uma universidade com esse tipo de iniciativas, elevando o total para 11.

Ao analisar a natureza das práticas indutoras de desenvolvimento profissional (Tabela 1), as modalidades de formação organizadas são as iniciativas mais comuns, tendo sido identificados 37 cursos em 11 universidades, seguidos de workshops (em oito universidades). Outras iniciativas, com maior expressão, são eventos de natureza científica, como seminários, conferências ou encontros, promovidos por dez universidades. Tendencialmente, são iniciativas de curta duração, maioritariamente de algumas horas ou de um dia. Apenas em duas universidades são promovidos programas de formação pedagógica de longa duração (com mais de 60 horas), com o propósito de "ampliar e desenvolver o ensino e a qualidade da aprendizagem, bem como de apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes" [U11].

Tabela 1.
Natureza das iniciativas indutoras de DPD

INICIATIVAS	TOTAL	NÚMERO DE UNIVERSIDADES
Cursos de formação	37	11
Seminários, Conferências, Encontros	21	10
Workshops	25	8
Prémios e suporte financeiro (inovação pedagógica)	15	7
Recursos pedagógicos	14	7
Grupos de trabalho	9	6
Observação entre pares	5	4
Consultoria pedagógica	2	2

N = 14 (corresponde ao total de universidades públicas portuguesas cujo acervo documental foi analisado).

De natureza distinta, sete universidades atribuem prémios e apoio financeiro a práticas de inovação pedagógica. Com igual expressão, destacam-se o desenvolvimento ou disponibilização de recursos pedagógicos para apoio à atividade docente e a criação de grupos de trabalho. Estas são iniciativas de média duração uma vez que requerem o envolvimento dos professores que nelas participam durante vários dias ou semanas.

Em quatro universidades são desenvolvidas iniciativas de observação de aulas entre pares e, em duas universidades, identificam-se atividades de consultoria pedagógica que visam "acompanhar os/as docentes na inovação das suas práticas pedagógicas adaptando esse apoio ao contexto, corpo docente e alunos/as (…)." [U8], e "esclarecer questões e dar apoio nos desafios pedagógicos, presentes ou futuros" [U11]. Essas iniciativas são caracterizadas por uma ação sistemática, cujo envolvimento e participação dos professores ocorre durante semanas ou meses.

4.2. Propósitos da intervenção das Universidades no DPD

Os propósitos das iniciativas de desenvolvimento profissional docente (DPD) identificadas (Anexo 2) são diversos, incluindo: melhorar o ensino e a aprendizagem, formar os docentes e contribuir para o desenvolvimento das suas competências na área pedagógica, partilhar recursos e práticas, reconhecer o mérito e a excelência pedagógica, promover a inovação pedagógica, apoiar a prática pedagógica, promover a colaboração docente, promover a reflexão sobre a prática, e mobilizar o conhecimento produzido pela investigação (na área da pedagogia do ensino superior).

Entre os propósitos de intervenção mais frequentemente referidos pelas universidades, destacam-se as intenções de disseminar e partilhar práticas pedagógicas (*n*=8) e

estimular ações que contribuam para a melhoria do ensino e da aprendizagem (*n*=6). Apenas uma universidade menciona o objetivo de "participar em parcerias e redes (multi)disciplinares centradas nas atividades docentes" [U11], e só numa outra foi identificado o propósito de investigar a prática para "produzir conhecimento relacionado com os novos desafios que se colocam à pedagogia no ensino superior nos diferentes ambientes de aprendizagem da sociedade digital" [U6].

Nas iniciativas promovidas com o objetivo de formar os professores na área pedagógica, distinguem-se iniciativas destinadas aos professores em exercício (*n*=5) e iniciativas com o objetivo de promover a indução e a integração profissional de professores em início de atividade (*n*=3). Os objetivos das iniciativas identificadas dirigem-se, ainda, à aquisição e desenvolvimento de competências de uso de tecnologias digitais no ensino (*n*=5); de criação de grupos de trabalho ou de comunidades de professores (*n*=5) e de promoção da interação entre docentes de diferentes contextos (institucionais ou áreas científicas) (*n*=5).

A aplicação da tipologia (adap. de De Ketele, 2003 e de Cruz, 2006, conforme Figura 1) aos objetivos das iniciativas identificadas (Anexo 2) fica patente na Tabela 2.

Tabela 2.
Propósitos das iniciativas de DPD (aplicação da tipologia adapt. pelas autoras)

CATEGORIAS	PROPÓSITOS
1.Processos de iniciativa individual	--- sem dados ----
2. Esquemas de formação organizada	Promover a indução e a integração profissional de professores em início de atividade
	Desenvolver formação pedagógica para professores em exercício
	Promover o desenvolvimento de competências pedagógicas
	Promover o desenvolvimento de competências de coordenação pedagógica
	Promover o desenvolvimento de competências de uso de tecnologias digitais no ensino
	Sustentar práticas pedagógicas na investigação
3. Iniciativas de análise e reflexão sobre a prática	Refletir para melhorar a prática pedagógica
	Refletir sobre o lugar do ensino no trabalho docente
4. Processos de investigação pedagógica	Produzir conhecimento fazendo investigação em contexto
5. Projetos de colaboração interinstitucional	Promover a interação entre docentes de diferentes instituições ou departamentos
	Promover a participação em redes e desenvolvimento de parcerias

CATEGORIAS	PROPÓSITOS
6. Sistemas de apoio, como mentoria e tutoria	Apoiar a prática pedagógica através de processos de consultoria
7. Aprendizagem profissional cooperativa	Promover a observação de aulas entre pares
	Promover a articulação curricular
	Promover a criação de grupos de trabalho ou de comunidades
8. Experiências pedagógicas inovadoras	Valorizar a inovação pedagógica
	Incentivar a implementação de práticas de ensino inovadoras
	Reconhecer o mérito e excelência de professores
	Reconhecer o mérito e excelência de práticas pedagógicas
9. (potencial regulador da) Aval. do ens. pelos alunos	--- sem dados ----
10. Abordagem centrada na melhoria organizacional	---
Outras	
11. Disseminação e partilha de recursos e práticas pedagógicas	Disseminar metodologias e práticas pedagógicas
	Divulgar recursos pedagógicos
12. Produção de recursos pedagógicos de apoio à atividade docente	Produzir documentação pedagógica de apoio à atividade docente
	Criar recursos pedagógicos em formato digital (vídeos, podcasts, …)

Com base na análise de conteúdo realizada identificam-se duas novas categorias: 11) disseminação e partilha de recursos e práticas pedagógicas; 12) produção de conteúdos e/ou de recursos pedagógicos de apoio à atividade docente.

Na categoria 11, incluem-se ações de disseminação e partilha através da organização de eventos ou da disponibilização de recursos pedagógicos, como por exemplo caixa de ferramentas online): "partilha de (...) boas práticas com vista ao desenvolvimento pedagógico dos docentes desta academia" [U5]; "diferentes experiências metodológicas de ensino praticadas (...) nas aulas, na avaliação dos alunos, na orientação de projetos finais de mestrado, em outros contextos de aprendizagem e pesquisa" [U6]; "partilha de experiências e boas práticas de cariz pedagógico; (...) entre os docentes das diferentes áreas científicas." [U13].

Na categoria 12, incluem-se iniciativas de produção quer de documentação de apoio à prática pedagógica, como por exemplo "guia de orientação e ajuda para os

docentes (...) que têm em sala de aula estudantes com NE derivadas de uma incapacidade permanente e/ou temporária" [U13], quer de recursos pedagógicos em formato digital tais como: "conjunto de vídeos (...), abordando temas como: *blended learning*, metodologias e tecnologias, avaliação na aprendizagem, avaliação da transformação da UC" [U11]; "produção de materiais de avaliação de processos pedagógicos e produtos de aprendizagem" [U9]".

Entre as iniciativas de DPD identificadas e classificadas de acordo com a tipologia aplicada (Tabela 3), observa-se que domina o recurso a esquemas de formação organizada, de natureza formal, maioritariamente cursos de formação e workshops de curta duração, destinados à promoção do desenvolvimento de competências pedagógicas com destaque para as vocacionadas para o uso de tecnologias digitais no ensino. Com menor expressão, são promovidas iniciativas de disseminação e partilha de recursos e práticas pedagógicas, experiências pedagógicas inovadoras e iniciativas baseadas em processos de análise e reflexão sobre a prática pedagógica.

O estudo realizado não permitiu caracterizar processos de iniciativa individual. Também não foram detetadas explicitamente iniciativas que considerem a avaliação do ensino feita pelos alunos, processos de investigação pedagógica ou ações centradas na melhoria organizacional.

Tabela 3.
Síntese das iniciativas de DPD identificadas (tipologia consolidada)

Aplicação da tipologia adaptada	N.º de iniciativas
1.Processos de iniciativa individual	--- sem dados ---
2. Esquemas de formação organizada	62
3. Iniciativas de análise e reflexão sobre a prática	14
4. Processos de investigação pedagógica	0
5. Projetos de colaboração interinstitucional	4
6. Sistemas de apoio, como mentoria e tutoria	2
7. Aprendizagem profissional cooperativa	5
8. Experiências pedagógicas inovadoras	15 (prémios)
9. (potencial regulador da) Avaliação do ensino pelos alunos	--- sem dados ---
10. Abordagem centrada na melhoria organizacional	0
Novos Tipos propostos	
11.Disseminação e partilha de recursos e práticas pedagógicas	21
12. Produção de recursos pedagógicos de apoio à atividade docente	14

4.3. Movimentos emergentes no espaço do ensino superior português

Um fenómeno muito recente em Portugal, como referido anteriormente, foi a abertura, no âmbito do PRR, de uma linha de financiamento para estímulo à criação de CEIP (Decreto-Lei n.º 55/2024, de 9 de setembro). De acordo com o *Website* da Direção Geral do Ensino Superior, a medida visa

> "a modernização das práticas pedagógicas no ensino superior, tendo em vista a promoção do sucesso académico, a redução do abandono e o bem-estar estudantil, contribuindo para um ensino de qualidade (ODS4) bem como a atualização tecnológica e modernização das condições de formação das IES".

São definidas três áreas prioritárias a considerar nas candidaturas a apresentar à tutela: i) promover a inovação pedagógica, com forte componente digital; ii) consolidar dinâmicas institucionais de modernização pedagógica; iii) adaptação de espaços a metodologias ativas de aprendizagem com utilização de recursos tecnológicos e digitais. É, ainda, anunciada a "criação do Conselho Nacional de Inovação Pedagógica no Ensino Superior, enquanto entidade permanente de promoção da inovação pedagógica e da formação pedagógica para docentes de ensino superior, a funcionar com o apoio da DGES" (DGES, 2024, p.4).

Na Tabela 4 caracterizam-se os CEIP no que se refere à sua composição.

Tabela 4.
Composição dos Centros de Ensino e Inovação Pedagógica (2024)

Designação do Centro (consórcio)	Ensino Superior Público		Particular e Cooperativo	Total
	Subsistema universitário	Subsistema politécnico		
EPIC - Excelência Pedagógica e Inovação em Cocriação	3	3	--	6
Inov@U — Centro de Excelência de inovação Pedagógica de Lisboa	1	2	--	3
INOV-Norte	2	3	1	6
Pedagogia XXI	--	--	25	25
CEIP — INOV3P (Pedagogia, Projeto e Promoção)	3	7	1	11
Sapien — South and Atlantic Pedagogical Innovation and excellence network	5	2	1	8

Como se observa na Tabela 4, são seis os consórcios formados, integrando entre três a 25 IES. Todos os CEIP integram universidades e institutos politécnicos, sendo de referir que todas as universidades públicas estão integradas em consórcios (ver Anexo 3 para mais detalhes).

Uma análise preliminar dos objetivos propostos pelos CEIP revela, como seria expectável, a aproximação das propostas às prioridades definidas pela DGES, sendo ainda apresentados objetivos focados na formação pedagógica e no DPD como:

> "assegurar a criação de estruturas e mecanismos institucionais que enquadrem a formação pedagógica de docentes e promovam a inovação" [Inov@U];
> "fornecer aos docentes em início de carreira conhecimentos atualizados no campo da pedagogia no ensino superior que possam vir a promover a adoção de práticas educativas validadas e potencialmente adequadas a um bom desempenho pedagógico e à promoção do sucesso académico dos estudantes" [INOV-Norte];
> "capacitação de docentes (sobretudo de áreas não-tecnológicas), valoriza, de forma particular, a transformação dos métodos de ensino-aprendizagem, de acompanhamento e de avaliação, bem como o ensino em ambientes não presenciais, a integração de ferramentas tecnológicas e de inteligência artificial nas práticas pedagógicas" [INOV3P].

Discussão

O estudo revela que a maioria das universidades estudadas apresenta um mosaico de iniciativas atinentes à dimensão pedagógica da profissão, embora desconexas e parcelares, inversamente às tendências internacionais (Ó et al, 2019). Não obstante, o trabalho realizado permite desvelar alguma atenção dada ao apoio aos docentes pelas IES, porventura decorrente do repto de criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, em que se manifestam processos de regulação transnacional (Barroso, 2005; Djelic & Shalin-Andersson, 2006).

O estudo indicia uma aproximação à Tese da Inclusão (Cruz Tomé, 2005) enquanto visão de DPD preferencial, ainda que incipiente dado não se encontrarem explicitamente programas estruturados de DPD nas universidades estudadas. A análise das iniciativas identificadas, decorrente da adaptação da tipologia proposta pelas autoras, é reveladora da pluralidade de práticas indutoras de DPD. Os resultados permitem a proposição de uma nova tipologia com 12 categorias, tendo sido adicionada a produção de recursos pedagógicos e a partilha de práticas pedagógicas.

Não obstante a diversidade de ações identificadas, as suas características apontam ainda para uma visão tecnicista e redutora da profissão na dimensão docente. Observa-se que o conhecimento necessário à profissionalização da vertente docente

da profissão se encontra disperso em ações tendencialmente curtas, de cariz tecnicista, esporádicas e de adesão voluntária, características desvantajosas para o DPD, como sugerido na literatura (Darling-Hammond et al., 2009; Faraclas, 2018; Yoon et al., 2007).

A identificação de processos de DPD de iniciativa individual, com caráter não formalizado, é limitada pela metodologia adotada no estudo. No entanto, considerando que todas as iniciativas identificadas são de caráter voluntário, pode-se avançar com a presunção de que os processos de DPD são essencialmente autodirigidos (Malik et al., 2015). Também não foram explicitadas iniciativas que considerem a avaliação do ensino feita pelos alunos, pese embora, a aplicação de questionários pedagógicos aos estudantes seja uma prática usual nas universidades públicas portuguesas.

Esses resultados, em linha com o estudo de Gomes e Alves[3] (2023), ilustram o cenário das IES públicas nacionais nesta matéria. O panorama encontrado poderá vir a sofrer novos desenvolvimentos decorrentes do recente surgimento dos CEIP, movimento transversal às universidades públicas, que promete elevar a dimensão da docência à condição de fator decisivo para o futuro do ES português.

Com a criação dos CEIP parece sair reforçada uma visão de DPD correspondente à Tese da Inclusão (Cruz, 2006), observando-se uma panóplia de propostas de natureza diversa, embora balizadas pelas prioridades estabelecidas pela agenda europeia e nacional. Mormente, uma leitura preliminar das propostas apresentadas no âmbito dos CEIP revela que as iniciativas anunciadas decorrem da integração de práticas anteriormente em uso nas IES, com o incremento das iniciativas que têm enfoque na componente digital no ensino. Este foco vai ao encontro do que é previsto nas prioridades da agenda europeia que orientam a aplicação de fundos europeus.

O movimento gerado pela medida de estímulo à criação dos CEIP, com prioridades pré-estabelecidas e a associação da medida a fontes de financiamento consideráveis, parece ser o motor para a atenção redobrada que o DPD passou a ter nas IES portuguesas. Com efeito, o processo que não parte das universidades, sendo espoletado externamente, induziu as IES a estabelecerem redes interinstitucionais, pouco usuais quando focadas na preparação dos docentes e na inovação pedagógica. Surgem, assim, coligações entre IES, numa mesma temporalidade, assumindo as prioridades estabelecidas a nível supranacional e nacional, fenómeno a explorar enquanto analisador de processos de regulação transnacional (Barroso, 2005; Djelic & Shalin-Andersson, 2006).

Sendo extemporâneo afirmar que os CEIP se inscrevem em outro tipo de visão sobre o DPD, é inegável o aumento do protagonismo dado aos docentes enquanto agentes de transformação e inovação nas IES (Pahn, 2021).

Nota de fecho

O estudo desenvolvido teve como objetivo principal analisar o lugar do desenvolvimento profissional docente nas políticas institucionais das universidades públicas portuguesas.

Através do mapeamento das iniciativas de DPD promovidas pelas universidades e da sua caracterização em termos de modalidades e objetivos, o estudo permitiu a proposição de uma tipologia de práticas indutoras de DPD consolidada, passível de ser aplicada em outros estudos.

Os resultados evidenciam uma relativa invisibilidade da dimensão pedagógica nas estratégias institucionais e nas prioridades delineadas pelas universidades públicas em Portugal. Esta realidade contrasta com as tendências internacionais observadas em instituições de referência, onde o investimento em programas de desenvolvimento profissional tem demonstrado impactos significativos tanto nos docentes como nas próprias universidades (Hanbury et al., 2008; Trigwell et al., 2012).

No contexto nacional, constata-se que a dimensão docente e a preparação pedagógica para o exercício da profissão permanecem incipientes. Com efeito, as iniciativas identificadas caracterizam-se pela fragmentação, dispersão, brevidade e uma orientação predominantemente técnica e instrumental, sugerindo uma visão reducionista da profissão docente.

A ausência de políticas institucionais de DPD que atendam às especificidades das diferentes fases da carreira, especialmente durante a fase de indução, aliada à inexistência de requisitos formais de preparação pedagógica para o acesso à profissão, parece corroborar o cenário de desinvestimento na vertente pedagógica da docência, como vem sendo assinalado na literatura (Almeida, 2020; Leite & Ramos, 2010).

Nesse contexto, a fragilidade dos mecanismos de regulação do exercício docente no ensino superior torna-se particularmente evidente, na medida em que não são exigidas credenciais que atestem uma formação pedagógica adequada, essencial ao reconhecimento e à legitimidade profissional. A ausência de critérios claros de qualificação e de certificação pedagógica pode contribuir para a perceção do ensino como uma atividade de acesso facilitado, desprovida da exigência formativa que caracteriza as profissões reguladas (Crowe, 2008; Darling-Hammond, 2006; Flores, 2021).

A oferta institucional de iniciativas de DPD, tal como caracterizada, poderá refletir uma tentativa de colmatar a ausência de formação pedagógica inicial, através da oferta de ações de aprendizagem contínua. No entanto, o número reduzido de propostas de indução sugere a prevalência do paradigma artesanal na formação dos professores universitários, baseado na crença de que os docentes desenvolvem as suas competências profissionais predominantemente através da experiência (Zeichner, 1983; Almeida, 2020; Almeida, 2021a; Almeida et al., 2022).

Apesar deste cenário, a inclusão da dimensão pedagógica na agenda europeia e nacional para o ensino superior poderá representar um ponto de inflexão, especialmente com o surgimento de novas arenas interinstitucionais dedicadas à inovação pedagógica e ao DPD, ilustrados pela criação dos Centros de Excelência de Inovação Pedagógica no país.

As orientações internacionais e os inerentes processos de recontextualização das políticas (Ball, 1994), poderão sustentar análises futuras, no quadro do fenómeno de europeização da educação (Grek & Lawn, 2009).

Dado o caráter recente dos CEIP, que iniciaram a promoção de atividades no primeiro semestre de 2025, permanece por avaliar o real impacto destas estruturas, cuja emergência poderá estar associada a intenções de natureza instrumental e conjuntural, visando o acesso a linhas de financiamento específicas. De facto, os fundos disponibilizados, nomeadamente através do Plano de Recuperação e Resiliência, são significativos e podem aliviar os desafios financeiros enfrentados pelas instituições de ensino superior públicas. Assim, subsiste a dúvida: estaremos perante uma verdadeira integração do DPD como componente vital nas políticas institucionais, ou trata-se apenas de uma resposta circunstancial e efémera, sem impacto duradouro na visão dominante do DPD nas instituições de ensino superior portuguesas?

Embora seja prematuro avançar com uma resposta definitiva, é inegável que nos encontramos numa conjuntura propícia à inscrição de uma visão mais robusta e abrangente do DPD nas agendas institucionais, alinhada com as necessidades dos docentes em diferentes fases da sua carreira.

Notas

[1] No sentido de reconhecer a função reguladora que a avaliação pode ter.

[2] Optou-se por iniciar a análise no ano de 2014, 1º ano em que a Universidade de Lisboa, resultante da fusão entre a Universidade Técnica e a Universidade de Lisboa entrou em pleno funcionamento. A fusão entre as duas universidades foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 266-E/2012, de 31 de dezembro. Os Estatutos da nova universidade foram homologados pelo despacho normativo n.º 5–A/2013 (2. ª série), de 19 de abril. A fusão produziu efeitos em 25 de julho de 2013.

[3] O estudo abrangeu todos os Institutos Politécnicos públicos portugueses.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020.

Referências

Almeida, M. (2020). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, *25,* 1-22, https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250008.

Almeida, M. (2021a). Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. *Educação e Pesquisa*, *47*, 1-20. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147220814

Almeida, M. (2021b). Desenvolvimento profissional docente: anatomia de um conceito. In M.G. Alves, (Coord.), *Pedagogia do Ensino Superior - a (in)visibilidade do trabalho docente* (pp .49-68). UIDEF.

Almeida. M., & Costa, E. (2020). A arquitetura de uma política transnacional de Ensino Superior para a Europa: o Processo de Bolonha. *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality*, (nº Especial), 17-38.

Almeida, M., Viana, J., & Alves, M. (2022). Exploring teaching conceptions and practices: a qualitative research with academics in Portugal. *Studia Paedagogica*, *27*(2), 35-53. https://doi.org/10.5817/SP2022-2-2

Ball, S. (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach*. Open University Press.

Bardin (2009). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, *26*(92), 725-751. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002

Caena, F., & Margiotta, U. (2010). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, *9*(3), 317-331. https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.3.31

Cunha,M. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In C. Leite (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 63-74). CIIE/Livpsic

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª Ed). Penso Editora.

Cruz, M.F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitário.

Cruz Tomé, M. A. (2005). *Formación pedagógica para profesores universitarios*. ICE.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea ediciones.

Day, C. (2017). Revisiting the purposes of continuing professional development. In G. Trorey & C Cullingford (Eds.), P*rofessional development and institutional needs* (pp. 51-77). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315245966

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Centuty teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Abroad*. N. S.D. C.

De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, *331*, 143-169. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670571

Djelic, M.L. & Shalin-Anderson, K. (2006). *Transnational governance.* University Press.

Faraclas, K.L. (2018). A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance. *International Journal of Special Education, 33*(3), 524-540. https://eric.ed.gov/?id=EJ1196707

Flores, M. A. (2021). Necessary but Non-Existent: The Paradox of Teacher Induction in Portugal. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, *25*(2), 123-144. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.20765

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? *American Educational Research Journal*, *38*(4). https://doi.org/10.3102/00028312038004915

Gomes, S., & Alves, M. (2023). Estratégias e apoios institucionais ao desenvolvimento profissional docente: o caso dos institutos politécnicos portugueses. *Docência Ens. Sup*., *13*.

Grek, S. & Lawn, M. (2009). A short history of Europeanizing education: the new political work of calculating the future, *European Education*, *41*(1), 32-54. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410102

Hanbury, A., Prosser M. & Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching, *Studies in Higher Education*, *33*(4), 469-483. https://doi.org/10.1080/03075070802211844

Malik, S. K., Nasim, U., & Tabassum, F. (2015). Perceived Effectiveness of Professional Development Programs of Teachers at Higher Education Level. *Journal of Education and Practice, 6*(13), 169-181. https://eric.ed.gov/?id=EJ1080484

Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayyas J. Dlouhý,J., & Alba, D. (2017) Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *18*(5) 798-820. https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2017-0043

Nóvoa, A. (2017). A modernização das universidades: memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação, 31*, 10-25. https://doi.org/10.21814/rpe.15076

Ó, J. R., Almeida, M. Viana, J., Sanches, T., & Paz, A. (2019). Tendências recentes da investigação internacional sobre ensino superior: uma revisão da literatura. *Revista Lusófona de Educação*, *45*(45), 205-221. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.14

Patfield, S., Gore, J., Prieto, E., Fray, L., & Sincock, K. (2022). Towards quality teaching in higher education: pedagogy-focused academic development for enhancing practice. *International Journal for Academic Development,* 1–16. https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2103561

Pham, D. H. (2021). The professional development of academic staff in higher education institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *23*(1), 115-131. https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0009

Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.

Sugrue, C., & Day, C. (2001). *Developing teachers and teaching practice: International Research Perspectives*. Routledge.

Trigwell, K.; Rodriguez, C., & Han, F. (2012) Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in HigherEducation, 37*(4), 499-511. https://doi.org/10.1080/02602938.2010.547929

Xavier, A. & Leite, C. (2019). Mapeamento da formação pedagógica de docentes universitários nas universidades públicas portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, *45*, 109-123. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.08

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapely, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievemen*t. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *34*(3), 3-9. https://doi.org/10.1177/002248718303400302

Zepeda, S. J. (2019). *Professional development: What works* (3rd Ed.). Routledge.

Joana Viana
UIDEF, Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa
Email: jviana@ie.ulisboa.pt
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5939-4401

Marta Mateus de Almeida
UIDEF, Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa
Email: mialmeida@ie.ulisboa.pt
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3108-4289

Correspondência
Joana Viana
UIDEF, Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa
Email: jviana@ie.ulisboa.pt

Data de submissão: janeiro 2025
Data de avaliação: fevereiro 2025
Data de publicação: junho 2025

ANEXO 1: Matriz de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias
Natureza das Iniciativas	Cursos de formação
	Seminários, Conferências, Encontros
	Workshops
	Prémios e suporte financeiro (inovação pedagógica)
	Recursos pedagógicos
	Grupos de trabalho
	Observação entre pares
	Consultoria pedagógica
Objetivos das iniciativas	Melhorar o ensino e a aprendizagem
	Formar os docentes na área pedagógica
	Promover o desenvolvimento de competências
	Partilhar informação, recursos e práticas pedagógicas
	Reconhecer o mérito e a excelência pedagógica
	Promover a inovação pedagógica
	Promover a colaboração docente
	Promover a reflexão sobre a prática pedagógica
	Apoiar a prática pedagógica
	Mobilizar o conhecimento produzido pela investigação (na área da pedagogia do ensino superior)
Duração	Curta duração
	Média/longa duração
Estrutura	Grau de formalização
Promotor	Universidade
	Parcerias inter-organizaçionais
Caráter da participação	Compulsória
	Voluntária
Fases da Carreira	Inicial
	Indução profissional
	Desenvolvimento Contínuo

ANEXO 2: Objetivos das iniciativas indutoras de DP promovidas pelas universidades

Sub-categorias	Indicadores	Núm. de Univ.
Melhorar o ensino e a aprendizagem	Estimular ações que contribuam para a melhoria do ensino e da aprendizagem	6
	Promover a qualidade do ensino e da aprendizagem	4
Formar os docentes na área pedagógica	Promover a indução e a integração profissional de professores em início de atividade	3
	Desenvolver formação pedagógica para os professores em exercício	5
Promover o desenvolvimento de competências	Promover o desenvolvimento de competências pedagógicas	5
	Promover o desenvolvimento de competências de coordenação pedagógica	2
	Promover o desenvolvimento de competências de uso de tecnologias digitais no ensino	5
Partilhar informação, recursos e práticas pedagógicas	Disseminar metodologias e práticas pedagógicas	8
	Disponibilizar recursos pedagógicos	5
Reconhecer o mérito e a excelência pedagógica	Reconhecer o mérito e excelência de professores	2
	Reconhecer o mérito e excelência de práticas pedagógicas	5
Promover a inovação pedagógica	Valorizar a inovação pedagógica	3
	Incentivar a implementação de práticas de ensino inovadoras	5
Promover a colaboração docente	Promover a interação entre docentes de diferentes instituições ou departamentos	4
	Promover a observação de aulas entre pares	3
	Promover a articulação curricular	2
	Promover a criação de grupos de trabalho ou de comunidades	5
	Promover a participação em redes e desenvolvimento de parcerias	1
Promover a reflexão sobre a prática pedagógica	Refletir para melhorar a prática pedagógica	3
	Refletir sobre o lugar do ensino no trabalho docente	2
Apoiar a prática pedagógica	Apoiar a prática pedagógica através de processos de consultoria	3
	Produzir conteúdos e recursos pedagógicos de apoio à atividade docente	2
Mobilizar o conhecimento produzido pela investigação (na área da pedagogia do ensino superior)	Sustentar as práticas pedagógicas na investigação	3
	Contribuir para a produção de conhecimento a partir da investigação em contexto	1

ANEXO 3: Constituição dos Centros de Excelência e Inovação Pedagógica (dezembro 2024)

DESIGNAÇÃO DO CEIP (CONSÓRCIO)	N.º INST. ENVOLVIDAS	ENSINO SUPERIOR PÚBLICO		SECTOR PRIVADO / OUTRAS
		INSTIT. DO SUBSISTEMA UNIVERSITÁRIO	INSTITUIÇÕES DO SUBSISTEMA POLITÉCNICO	
EPIC - Excelência Pedagógica e Inovação em Cocriação	6	Universidade de Aveiro	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	
		Universidade da Beira Interior	Instituto Politécnico de Leiria	
		Universidade do Minho	Instituto Politécnico de Viana do castelo	
Inov@U Centro de Excelência de inovação Pedagógica de Lisboa	3	Universidade de Lisboa	Instituto Politécnico de Lisboa	
			Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	
INOV-Norte	6	Universidade do Porto	Instituto Politécnico de Bragança	U.Católica
		Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Instituto Politécnico do Porto	
			Escola Superior de Enfermagem do Porto	
Pedagogia XXI	25			U. Lusíada e outras 24 instituições do setor privado 1
CEIP - INOV3P (Pedagogia, Projeto e Promoção)	11	Universidade de Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra	Estado Maior -General das Forças Armadas
		ISCTE	Instituto Politécnico de Viseu	
		Universidade Aberta	Instituto Politécnico de Castelo-Branco	
			Instituto Politécnico da Guarda	
			Instituto Politécnico de Tomar	
			Instituto Politécnico de Santarém	
			Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	

DESIGNAÇÃO DO CEIP (CONSÓRCIO)	N.º INST. ENVOLVIDAS	ENSINO SUPERIOR PÚBLICO		SECTOR PRIVADO / OUTRAS
		INSTIT. DO SUBSISTEMA UNIVERSITÁRIO	INSTITUIÇÕES DO SUBSISTEMA POLITÉCNICO	
Sapien- South and Atlantic Pedagogical Innovation and excellence network	8	Universidade Nova de Lisboa	Instituto Politécnico de Beja	Egas Moniz-School of Health & Science,
		Universidade dos Açores	Instituto Politécnico de Portalegre	
		Universidade de Évora	Instituto Politécnico de Setúbal	
		Universidade da Madeira		

1 - Inclui as seguintes instituições: Atlântica – Instituto Universitário, ESSATLA – Escola Superior de Saúde Atlântica, IPSN – Instituto Politécnico de Saúde do Norte, IUCS – Instituto Universitário de Ciências da Saúde (CESPU – Cooperativa de Ensino Superior Universitário e Politécnico, CRL), Instituto Superior de Serviço Social do Porto (Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social, CRL), Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia), Escola Superior de Enfermagem de São José de Cluny (Província Portuguesa da Congregação de São José de Cluny), Escola Superior de Saúde do Alcoitão (Santa Casa da Misericórdia da Lisboa), Escola Superior de Saúde do Norte da Cruz Vermelha Portuguesa, Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo (FACULTAS – Gestão de Estabelecimentos de Ensino Superior, S.A.), Escola Superior de Tecnologias de Fafe, Escola Superior de Educação de Fafe (Instituto Europeu de Estudos Superiores – I.E.E.S., Lda.), Instituto Politécnico Jean Piaget do Norte; Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul; Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu; Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada ; Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu (Instituto Piaget, Cooperativa para o Desenvolvimento Humano Integral e Ecológico, CRL), Instituto Superior de Tecnologias Avançadas do Porto (ITA – Instituto de Tecnologias Avançadas para a Formação, Lda.), ISAVE – Instituto Superior de Saúde (SINTDEI, Lda. – Sociedade Internacional de Desenvolvimento, Ensino e Investigação, Lda.), UMAIA – Universidade da Maia e IPMAIA – Instituto Politécnico da Maia (Maiêutica – Cooperativa de Ensino Superior, CRL), ISCE Douro – Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro e ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Pedago – Sociedade de Empreendimentos Pedagógicos), Escola Superior de Saúde de Santa Maria (Província Portuguesa das Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora).