

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

Isabel Huet

(Universidade Aberta)

Cristina Albuquerque

(Universidade de Coimbra)

Cláudia Vajão

(Iscte – Instituto Universitário de Lisboa)

Diogo Casanova

(Universidade Aberta)

Fernanda Nogueira

(Universidade Aberta)

Esperança Ribeiro

(Instituto Politécnico de Viseu)

Lúcia Simões Costa

(Instituto Politécnico de Coimbra)

Marta Dionísio

(Instituto Politécnico de Tomar)

Francisco Silva

(Instituto Politécnico de Santarém)

Raquel Santos

(Instituto Politécnico de Santarém)

Jorge Santos

(Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

Isabel Huet

(Universidade Aberta)

Cristina Albuquerque

(Universidade de Coimbra)

Cláudia Vajão

(Iscte – Instituto Universitário de Lisboa)

Diogo Casanova

(Universidade Aberta)

Fernanda Nogueira

(Universidade Aberta)

Esperança Ribeiro

(Instituto Politécnico de Viseu)

Lúcia Simões Costa

(Instituto Politécnico de Coimbra)

Marta Dionísio

(Instituto Politécnico de Tomar)

Francisco Silva

(Instituto Politécnico de Santarém)

Raquel Santos

(Instituto Politécnico de Santarém)

Jorge Santos

(Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Índice

1. Introdução	3
2. Contextualização	6
Cultura organizacional: ensino e investigação	6
Desenvolvimento profissional.....	8
3. Construção do referencial: enquadramento	11
4. Quadro de referência das competências pedagógicas INOV3P ...	16
4.1 Conhecimento Pedagógico	17
CP1. Desenho curricular, ensino, aprendizagem e supervisão.	18
CP2. Avaliação e feedback das aprendizagens	21
CP3. Tecnologias e recursos digitais	23
CP4. Liderança, gestão e avaliação da qualidade do ensino ..	25
4.2 Capacidades associadas às áreas de atividade docente	27
CA1. Conceptualização e desenho de cursos	28
CA2. Práticas de ensino	28
CA3. Avaliação e feedback.....	29
CA4. Liderança e gestão.....	29
CA5. Indagação da pedagogia	30
4.3 Valores profissionais	31
V1. Respeito pelos estudantes	32
V2. Colaboração entre pares e trabalho interprofissional e interdisciplinar	32
V3. Gestão das áreas de atividade de um docente.....	32
V4. Desenvolvimento profissional.....	33
4.4 Sistematização do quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior INOV3P	34
Referências bibliográficas	35

Quadro de referência
das competências
pedagógicas
dos docentes do
Ensino Superior

1. Introdução

No contexto do Ensino Superior (ES), os desafios contemporâneos colocam uma crescente exigência sobre o papel do corpo docente, requerendo não apenas domínio técnico-científico nas suas áreas de especialidade, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que assegurem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esta exigência decorre de uma conceção cada vez mais alargada do ensino, entendido não como uma atividade exclusivamente centrada na transmissão de conhecimento, mas como uma prática relacional, reflexiva e contextualizada, construída nas interações entre docentes, estudantes, instituições e contextos sociais mais amplos (Gravett & Lygo-Baker, 2026). Neste cenário, o quadro de referência das competências pedagógicas surge como uma ferramenta estratégica que visa estabelecer uma base comum de entendimento acerca das competências pedagógicas que os docentes devem possuir ou desenvolver ao longo da sua carreira académica.

É importante realçar que o domínio aprofundado de uma área disciplinar constitui uma dimensão indispensável na profissão docente; contudo, esse domínio, por si só, não garante a capacidade de um professor desempenhar com sucesso a sua atividade docente. Neste sentido, a competência pedagógica não surge como dimensão separada ou secundária relativamente ao conhecimento científico, mas antes como elemento que permite transformar o saber disciplinar em experiências de aprendizagem pedagogicamente fundamentadas e relevantes para os estudantes. A valorização das competências pedagógicas deve, assim, ser entendida como complementar, e não alternativa, à valorização da competência científica, contribuindo para uma visão mais integrada e abrangente da profissão académica.

Ao promover esta base comum de entendimento, o quadro referencial pretende criar uma linguagem comum entre diferentes instituições e contextos, que facilite o reconhecimento e a valorização do

trabalho docente na vertente do ensino, trabalho esse que é frequentemente ofuscado na carreira académica pela ênfase na investigação científica (Cabral & Huet, 2015; Santiago et al., 2014; Teichler & Arimoto, 2014).

O quadro de referência proposto estrutura-se, assim, em torno de dois objetivos principais, ambos orientados para a conceptualização da profissionalização docente, a melhoria contínua do ensino e para a valorização da dimensão pedagógica do trabalho docente.

Em primeiro lugar, este quadro visa identificar um conjunto de competências (conhecimentos, capacidades e valores) que, adaptadas aos diferentes contextos disciplinares e institucionais, contribuem para uma prática mais reflexiva, pedagogicamente fundamentada e centrada no estudante (van Dijk et al., 2020). Entre essas competências, destacam-se, por exemplo, a capacidade do docente planejar unidades curriculares coerentes com os resultados de aprendizagem, de utilizar metodologias ativas e inclusivas, de respeitar os colegas, de desenvolver novas metodologias de avaliação, ou de criar ambientes de aprendizagem estimulantes que respondam à diversidade dos estudantes.

O segundo objetivo consiste em facilitar a definição de indicadores que permitam avaliar e monitorizar a qualidade das práticas de ensino, contribuindo, assim, para o reconhecimento institucional do trabalho pedagógico. Esta vertente avaliativa do quadro de referência é essencial para a criação de políticas de reconhecimento e valorização do ensino que ultrapassem a mera contabilização de horas letivas ou a avaliação baseada exclusivamente nos resultados dos inquéritos realizados aos estudantes. A definição de indicadores claros¹, objetivos e consensuais permite que o desempenho pedagógico dos docentes possa ser aferido de forma transparente, favorecendo o reconhecimento institucional e promovendo uma cultura de melhoria contínua (Spowart et al., 2019). Além disso, ao integrar a avaliação com o desenvolvimento profissional, o quadro de referência promove a ideia de que a qualidade pedagógica é um

¹ Apesar de o quadro referencial permitir a construção de indicadores de avaliação, esse trabalho não é apresentado neste documento. Cada instituição poderá definir os seus próprios indicadores, de acordo com a sua cultura organizacional e identitária.

processo dinâmico, sustentado por práticas de autoavaliação, reflexão crítica e aprendizagem ao longo da vida. Este princípio é particularmente relevante num contexto em que o perfil dos estudantes do ES se tem vindo a diversificar, exigindo dos docentes uma constante adaptação às novas realidades sociais, tecnológicas e educativas.

A operacionalização do quadro de referência pressupõe, portanto, uma abordagem sistémica, que envolva não apenas os docentes, mas também as Instituições de Ensino Superior (IES). As instituições têm um papel fundamental na criação de condições que permitam aos docentes desenvolver as competências pedagógicas identificadas. Tal implica, por exemplo, o reconhecimento formal da formação pedagógica contínua no início e nos processos de progressão na carreira, a disponibilização de recursos para inovação pedagógica e a promoção de comunidades de prática docente.

Do mesmo modo, o envolvimento ativo dos próprios docentes no desenvolvimento e implementação do quadro de referência é essencial para assegurar a sua legitimidade e adequação à realidade das IES. Um quadro imposto de forma hierárquica e descontextualizada dificilmente será adotado com entusiasmo ou motivação. Pelo contrário, um quadro construído de forma participada e baseado em estudos já realizados pode tornar-se um instrumento eficaz de transformação pedagógica.

É neste contexto que o desenvolvimento de um quadro de referência das competências pedagógicas para docentes do ensino superior ganha particular relevância. Este quadro pode contribuir para reconhecer a diversidade e a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes. Pode igualmente apoiar processos de formação, avaliação, progressão e valorização profissional (Hane et al., 2002). Ao tornar mais explícitas as competências associadas ao ensino, o referencial ajuda a legitimar o investimento pedagógico e a reforçar a importância do ensino.

De seguida, apresenta-se uma contextualização teórica que sustenta a pertinência deste trabalho e que orienta a conceptualização do próprio referencial.

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

2. Contextualização

Cultura organizacional: ensino e investigação

Nas últimas duas décadas, as IES têm atravessado um processo de transformação marcado por mudanças estruturais, organizacionais e pedagógicas. A adesão ao Processo de Bolonha constituiu uma reforma central neste processo, promovendo a compatibilidade entre os sistemas europeus de ensino superior, reforçando a mobilidade estudantil e aumentando a competitividade internacional das instituições (Amaral et al., 2009). Paralelamente às alterações nos ciclos de estudos, nos sistemas de reconhecimento de créditos e nos mecanismos de garantia da qualidade, emergiram novas formas de regulação assentes na responsabilização institucional, na avaliação do desempenho e na orientação para resultados (Trowler, 2010; Veiga & Amaral, 2009).

Estas mudanças colocaram às IES o desafio de conciliar a sua missão tradicional de produção e transmissão de conhecimento com exigências crescentes de relevância social, inovação pedagógica e inclusão educativa (Amaral et al., 2009). A reorganização curricular centrada nos ECTS, nos resultados de aprendizagem e no desenvolvimento de competências implicou alterações significativas nas práticas de ensino e aprendizagem e no desenho curricular da oferta formativa exigindo que os docentes passassem também a assumir um papel mais centrado na facilitação da aprendizagem, na promoção do pensamento crítico e na criação de experiências educativas mais participativas (Postareff et al., 2007).

Contudo, esta transformação pedagógica nem sempre foi acompanhada por uma valorização efetiva do ensino e do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes. As exigências associadas ao desenho curricular, à diversificação das metodologias de ensino e avaliação e à construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos aumentaram a complexidade da docência, sem que tal se refletisse, de forma consistente, nos mecanismos de reconhecimento e progressão académica (Huet, 2024; Almeida et al., 2022).

A compreensão destas dinâmicas exige situar a transformação das IES no contexto mais amplo da reconfiguração da profissão académica. As

mudanças nas formas de governação institucional e nas expectativas colocadas aos docentes têm tido impacto direto na construção das suas identidades profissionais (Mayer & Reid, 2016). Aos docentes é hoje exigida uma resposta simultânea às atividades de investigação, ensino, gestão e transferência de conhecimento, num contexto em que estas diferentes dimensões continuam longe de ser valorizadas de forma equilibrada.

Neste quadro, a profissão académica caracteriza-se pela coexistência de dinâmicas de mudança e de continuidade. Siekkinen et al. (2020) sublinham que as transformações recentes do ES introduziram valores associados à gestão, à monitorização e à avaliação do desempenho, coexistindo, contudo, com valores tradicionalmente ligados à autonomia académica, à identidade disciplinar e à autoridade do professor. Esta tensão entre lógicas organizacionais, profissionais e de identidade académica traduz um processo de hibridização da profissão académica, no qual os docentes são chamados a conciliar exigências institucionais crescentes com os valores historicamente associados ao trabalho académico.

Embora a relação entre ensino e investigação continue a ser apresentada como elemento estruturante da profissão académica, a valorização destas dimensões permanece desigual. Em Portugal, essa articulação foi durante muito tempo mais normativa do que efetivamente consolidada nas práticas institucionais (Santiago et al., 2014). As reformas mais recentes reforçaram a centralidade da investigação nos processos de avaliação, financiamento e progressão na carreira, enquanto o ensino, apesar de frequentemente destacado nos discursos institucionais, continua menos reconhecido e valorizado na academia (O'Meara, 2022; Fanghanel et al., 2016; Locke, 2014).

Este desequilíbrio tem implicações relevantes para o desenvolvimento da profissão académica. Para além de dificultar a consolidação de culturas pedagógicas colaborativas e reflexivas, fragiliza os processos de profissionalização da docência no ensino superior, sobretudo quando não existem políticas consistentes de formação pedagógica e reconhecimento institucional do trabalho docente (Huet, 2024). Neste contexto, a valorização do ensino exige não apenas mudanças nos mecanismos de avaliação e progressão

acadêmica, mas também a criação de condições institucionais que apoiem o desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes e reforcem a centralidade da pedagogia na missão universitária (Almeida et al., 2022).

Desenvolvimento profissional

A literatura recente converge na ideia de que o desenvolvimento profissional docente não se limita à aquisição de conhecimento implicando antes uma transformação mais profunda das concepções de ensino e aprendizagem e do próprio papel do docente no ensino superior (Evans, 2018). O desenvolvimento da expertise docente deve ser entendido como um processo multidimensional, que envolve não apenas a melhoria do desempenho em tarefas específicas, mas também a capacidade de mobilizar um repertório diversificado de práticas, e de atuar em contextos de crescente complexidade e influência. Van Dijk et al. (2020) identificam, neste sentido, três dimensões fundamentais: a melhoria do desempenho, a expansão da variedade de tarefas e o alargamento da esfera de influência, desde a sala de aula até níveis institucionais, nacionais e internacionais. Estas dimensões são consistentes com a literatura sobre desenvolvimento de expertise (van Dijk et al., 2020; Ericsson et al., 2018) e permitem compreender o percurso docente como uma trajetória dinâmica e não linear, que exige reconhecimento e apoio institucional (Huet, 2024).

No que respeita às modalidades de desenvolvimento profissional, a investigação evidencia a importância de abordagens que integrem dimensões formais, não formais e informais de aprendizagem (Tejada Fernández, 2013; Mouraz et al., 2012). Como sublinha Huet (2024), o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplos contextos, incluindo formação pedagógica estruturada, comunidades de prática, mentoria, observação de aulas e indagação da pedagogia (scholarship of teaching and learning). Esta diversidade é corroborada por estudos que demonstram que os programas mais eficazes são aqueles que combinam diferentes modalidades, promovem a reflexão crítica e estão ancorados na prática docente (Steinert et al., 2016). A evidência empírica em contexto português reforça esta ideia, mostrando que os impactos mais significativos ocorrem

quando a formação integra aprendizagem ativa, colaboração entre pares e tempo para experimentação e reflexão. Mouraz et al. (2012) sublinham, neste âmbito, a importância da reflexão pedagógica, da colaboração entre docentes e da construção de culturas institucionais orientadas para a qualidade do ensino. De forma semelhante, O'Meara (2022) e Fanghanel et al. (2016) defendem que o desenvolvimento profissional requer condições institucionais que reconheçam o valor do ensino e sustentem comunidades acadêmicas centradas na melhoria das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos estudantes.

A reflexão desenvolvida no contexto português acompanha igualmente estas tendências internacionais. O relatório Inovação Pedagógica no Ensino Superior: Cenários e Caminhos de Transformação (Almeida et al., 2022) realça que a promoção da qualidade do ensino exige mudanças institucionais sustentadas, capazes de articular desenvolvimento profissional docente, inovação pedagógica e culturas organizacionais mais colaborativas. Os autores sublinham que a transformação pedagógica no ES não depende apenas da iniciativa individual dos docentes, requerendo também políticas institucionais consistentes, estruturas de apoio pedagógico e mecanismos de reconhecimento que valorizem o ensino enquanto dimensão central da missão universitária.

Apesar destes avanços, a aprendizagem profissional continua a enfrentar desafios significativos, particularmente ao nível do reconhecimento institucional e da cultura académica. Em muitos contextos, a participação em atividades de desenvolvimento profissional é influenciada por fatores extrínsecos, como exigências de avaliação ou mecanismos de garantia da qualidade, o que pode conduzir a uma lógica instrumental de envolvimento (Evans, 2018; van der Sluis & Huet, 2021). Esta tendência levanta questões críticas sobre a sustentabilidade e a profundidade das transformações pedagógicas, evidenciando a necessidade de promover motivações intrínsecas e culturas institucionais que valorizem genuinamente o ensino.

Neste sentido, a profissionalização da docência exige não apenas a existência de estruturas de formação adequadas, mas também a construção de ambientes institucionais onde o ensino seja re-

conhecido como prática profissional que requer desenvolvimento contínuo, reflexão e inovação, e onde esse investimento seja efetivamente recompensado nas trajetórias de carreira (Pohlenz, 2022; Shaw, 2018). Tal implica uma reconfiguração das políticas de avaliação e reconhecimento acadêmico, no sentido de integrar de forma mais equilibrada as dimensões de ensino e investigação.

Em síntese, o desenvolvimento profissional docente no ES configura-se como um processo complexo e multifacetado, que envolve a transformação das práticas, das identidades e das culturas institucionais. Mais do que uma estratégia de melhoria da qualidade do ensino, constitui um elemento central na reconfiguração das IES enquanto espaços de produção de conhecimento, formação crítica e responsabilidade social.

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

3. Construção do referencial: enquadramento

A valorização e reconhecimento do ensino traduz-se, em larga medida, na adoção de quadros de referência que estruturam o desenvolvimento pedagógico, orientam práticas de formação, reconhecem os valores profissionais e sustentam mecanismos de reconhecimento profissional, contribuindo para a consolidação do ensino como domínio específico da atividade acadêmica (van Dijk et al., 2020). Neste contexto, a construção do referencial de competências pedagógicas do INOV3P assenta não apenas na literatura sobre pedagogia, desenvolvimento profissional docente, identidade acadêmica e profissionalismo, mas também num conjunto de outros trabalhos e de quadros de referência internacionais previamente validados e amplamente documentados.

Um dos contributos mais relevantes para a elaboração do presente quadro referencial foi o trabalho de van Dijk et al. (2022). A partir de uma revisão sistemática de 46 referenciais de expertise docente no ensino superior, propõem a síntese UNITE, que organiza a atividade docente em seis tarefas fundamentais: ensino e apoio à aprendizagem, desenho educacional, avaliação e feedback, liderança e gestão educacional, investigação pedagógica e desenvolvimento profissional. Esta perspectiva foi particularmente relevante para a construção do referencial, ao permitir compreender a docência do ES como uma atividade multidimensional que integra diferentes áreas de ação pedagógica, capacidades e valores académicos. O referencial parte, assim, da ideia de que a competência pedagógica não se reduz ao desempenho em sala de aula, envolvendo igualmente capacidades de planeamento, avaliação, reflexão crítica, colaboração, participação e liderança de processos de desenvolvimento e inovação pedagógica. Simultaneamente, reconhece a importância de valores associados à responsabilidade académica, ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes e à participação em comunidades profissionais de ensino e aprendizagem.

Os valores profissionais apresentados neste referencial encontram também sustentação nos trabalhos de Sethy (2018) e de Riabova et al. (2021), que identificam a ética académica como um dos pilares

da qualidade no ensino superior. Para estes autores, a docência no ES é uma profissão que exige não só conhecimento científico e competência pedagógica, mas também uma atuação ética, baseada em princípios como integridade, responsabilidade, justiça, respeito, honestidade intelectual e compromisso institucional. Nesta perspectiva, ensinar implica assumir responsabilidades perante os estudantes, os colegas, a instituição e a sociedade. Ao entenderem a docência como uma prática profissional com uma dimensão ética, os autores defendem que os docentes devem demonstrar valores como o respeito pelos estudantes, a equidade nos processos de ensino e avaliação, a transparência, a colaboração entre pares e o compromisso com o desenvolvimento profissional. Estes princípios traduzem-se na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, na adoção de práticas rigorosas e imparciais e na participação ativa na construção da qualidade educativa. Assim, os valores presentes neste referencial alinham-se com uma visão da docência no ES como uma prática responsável, reflexiva e orientada para a excelência acadêmica e social.

Complementariamente, o nosso referencial teve em consideração o quadro de competências digitais DigCompEdu proposto, inicialmente, por Redecker (2017) e posteriormente adaptado ao contexto português por Lucas e Moreira (2017). Este referencial, concebido para diferentes níveis de ensino com foco na utilização do digital, organiza-se em áreas relacionadas com o envolvimento profissional, os recursos digitais, os processos de ensino e aprendizagem, a avaliação e a capacitação digital dos estudantes. A sua importância reside não apenas na sistematização das competências digitais docentes, mas também na promoção de processos de reflexão e autoavaliação orientados para a formação continuada. Mais recentemente, a evolução das tecnologias digitais e da inteligência artificial levou à atualização deste referencial, procurando responder aos desafios pedagógicos, éticos e institucionais associados à integração da IA nos contextos educativos (European Commission, 2023; Moreira et al., 2024). A capacidade de integração da IA nos processos de ensino e aprendizagem é transversal aos três eixos do nosso referencial. No domínio específico do ES, destacam-se ainda dois quadros de referência amplamente reconhecidos no setor: o UK Professional Standards Framework (UKPSF), no Reino Unido, e o National Professional Development Framework, na Irlanda. Ambos refletem uma abordagem integrada do desenvolvimento profissional docente, partilhando

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

características estruturais comuns que contribuem para a sua robustez e aplicabilidade: são holísticos, na medida em que abrangem múltiplas dimensões da prática docente; são flexíveis, permitindo a adaptação a diferentes contextos institucionais e trajetórias profissionais; e são reflexivos, promovendo a análise crítica e contínua da prática pedagógica (Shaw, 2018).

O UKPSF, desenvolvido pela Advance HE (anteriormente designada por Higher Education Academy), constitui um dos referenciais mais consolidados neste domínio, organizando-se em torno das “Dimensões da Prática”, que integram três componentes fundamentais: as Áreas de Atividade, os Conhecimentos Essenciais e os Valores Profissionais. Esta estrutura oferece uma visão sistémica da docência, articulando o que os docentes fazem (atividades), o que precisam de saber (conhecimento) e os princípios que orientam a sua prática (valores).

As Áreas de Atividade incluem o planeamento e conceção da aprendizagem, o ensino e apoio aos estudantes, a avaliação e feedback, o apoio ao desenvolvimento dos estudantes e a formação continuada. Os Conhecimentos Essenciais abrangem, entre outros, as formas de aprendizagem dos estudantes, as abordagens pedagógicas adequadas às disciplinas, a avaliação da prática e o uso de tecnologias educativas. Os Valores Profissionais enfatizam dimensões como a inclusão, a equidade, a prática informada por investigação e a colaboração profissional.

A versão mais recente do UKPSF ² reforça, de forma significativa, a centralidade de dimensões como a ética, a inclusão, a utilização crítica de tecnologias e a colaboração, refletindo as transformações contemporâneas do ensino superior. A sua implementação está associada a um sistema de reconhecimento profissional estruturado em diferentes níveis (Associate Fellow, Fellow, Senior Fellow e Principal Fellow), permitindo o alinhamento entre desenvolvimento profissional e a progressão na carreira. Neste sentido, o UKPSF funciona como um instrumento de política institucional que contribui para o reconhecimento da prática e para a profissionalização da docência (Nóvoa, 2017; Shaw, 2018; Pohlenz, 2022).

² <https://www.advance-he.ac.uk/teaching-and-learning/psf>

O Quadro Nacional Irlandês de Desenvolvimento Profissional para o ES³ adota uma abordagem igualmente abrangente, orientada para a promoção de uma cultura de desenvolvimento contínuo e colaborativo. A sua estrutura organiza-se em seis domínios-chave: competência disciplinar e profissional; design e planeamento; práticas de ensino e apoio à aprendizagem; avaliação da aprendizagem; colaboração e parcerias; e desenvolvimento profissional. Estes domínios refletem uma visão integrada da prática docente, enfatizando a articulação entre conhecimento disciplinar, pedagogia e contexto institucional.

Importa salientar que ambos os quadros não se limitam à descrição de competências, promovendo antes uma conceção da docência como prática reflexiva, colaborativa e alinhada com os princípios da profissionalização docente. Ao integrarem dimensões como a investigação da prática, a colaboração entre pares e o compromisso com a qualidade do ensino, estes referenciais contribuem para deslocar a docência de uma lógica individual e implícita para uma lógica coletiva, explícita e institucionalmente reconhecida. Neste sentido, convergem na valorização da reflexividade docente e na articulação entre conhecimento, prática e valores profissionais (van Dijk et al., 2020; Shaw, 2018).

É neste enquadramento que o referencial de competências pedagógicas INOV3P se posiciona. A sua construção resulta de um processo de análise crítica e adaptação de quadros de referência consolidados às especificidades do contexto português. Ao assumir uma abordagem reflexiva, flexível e contextualizada, o referencial procura apoiar práticas de formação, avaliação e progressão na carreira mais consistentes e transparentes, promovendo uma visão integrada da docência que articula qualidade pedagógica, desenvolvimento profissional e responsabilidade institucional. Neste sentido, constitui também um instrumento estratégico de transformação institucional, alinhado com a necessidade de reequilibrar as relações entre ensino e investigação.

³ <https://www.teachingandlearning.ie/our-priorities/professional-development/the-national-professional-development-framework-pdf-for-all-staff-who-teach-in-higher-education/>

⁴ <https://www.advance-he.ac.uk/teaching-and-learning/psf>

4. Quadro de referência das competências pedagógicas INOV3P

Este quadro é composto por três eixos estruturantes, que, em conjunto, definem o domínio das competências pedagógicas exigidas ao docente do ES. Reconhece-se, contudo, a complexidade inerente ao próprio conceito de competência. A literatura tem evidenciado a diversidade de perspectivas teóricas neste domínio, refletindo diferentes tradições disciplinares e enquadramentos epistemológicos. Como salientam Dervenis et al. (2022), Tigelaar et al. (2004), van Dijk et al. (2020) e Perrenoud (2018), as competências não podem ser reduzidas à mera posse de conhecimentos ou à execução de tarefas específicas. Pelo contrário, resultam da mobilização integrada de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores em contextos concretos de ação, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e práticas que se articulam de forma dinâmica e contextualizada. Trata-se, por isso, de um conjunto complexo e interdependente que orienta a ação docente, permitindo uma prática pedagógica de qualidade, adaptada aos desafios contemporâneos das IES.

A definição destas competências assenta numa abordagem holística da docência, que ultrapassa a mera aquisição de técnicas ou de conteúdos. O conhecimento profissional docente, tal como conceptualizado por Shulman (1987) e amplamente discutido nas últimas décadas (Abell, 2008; Sá-Chaves & Alarcão, 2007; Horthagen, 2016), evidencia a articulação entre o domínio científico, tradicionalmente reconhecido como elemento central da expertise do professor do ES, e as dimensões pedagógicas do saber, do saber fazer e do saber ser.

Nesta perspetiva, o docente competente não se limita a dominar os conteúdos da sua área científica; compreende também como esses conteúdos podem ser ensinados e aprendidos, antecipando dificuldades de aprendizagem, selecionando estratégias pedagógicas adequadas e ajustando-as às características, necessidades e contextos dos estudantes. Assim, a valorização das competências pedagógicas implica, tanto por parte dos docentes como das IES, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os processos

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

de ensino e aprendizagem, a capacidade de adaptar práticas pedagógicas a diferentes contextos e perfis de estudantes, bem como um compromisso ético e profissional com a missão educativa da instituição.

Neste enquadramento, o presente quadro referencial organiza as competências pedagógicas em torno de três eixos complementares: o conhecimento pedagógico (saber), as capacidades (saber fazer) e os valores profissionais (saber ser).

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

4.1 Conhecimento Pedagógico

O conhecimento pedagógico constitui a base essencial para o exercício de uma docência eficaz, crítica e transformadora. Mais do que um conjunto de informações ou técnicas, este conhecimento integra princípios teóricos, fundamentos metodológicos e uma compreensão aprofundada dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, sendo indispensável para o desenvolvimento das capacidades que sustentam uma prática pedagógica de qualidade.

Quadro de referência
das competências
pedagógicas
dos docentes do
Ensino Superior

COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS	DEFINIÇÃO
Conhecimento pedagógico	Conjunto de conhecimentos, teorias, modelos e princípios de natureza pedagógica, adquiridos através de processos de aprendizagem formal, não formal e informal, que permitem ao docente compreender, fundamentar e orientar a sua prática. Estes conhecimentos constituem a base conceptual que sustenta as opções pedagógicas e a sua adequação aos diferentes contextos de ensino e áreas disciplinares. Os conhecimentos pedagógicos correspondem à dimensão do saber , fornecendo os referenciais teóricos e metodológicos necessários ao exercício informado da docência.
Capacidades	Conjunto de aptidões de natureza cognitiva, prática e atitudinal que permitem ao docente exercer de forma eficaz as diferentes dimensões da sua atividade profissional. Estas aptidões manifestam-se na capacidade de conceber e estruturar unidades curriculares, desenvolver práticas de ensino e aprendizagem, conceber e utilizar processos de avaliação e feedback, assumir responsabilidades de liderança e gestão académica e promover a reflexão e a investigação sobre a própria prática pedagógica. As capacidades correspondem à dimensão do saber fazer , traduzindo-se na mobilização de conhecimentos e recursos em contextos de ação.
Valores profissionais	Conjunto de princípios, valores e normas éticas que orientam a conduta profissional e a tomada de decisão dos docentes no exercício das suas funções. Estes valores expressam o compromisso com a responsabilidade profissional, a integridade académica, a equidade, o respeito pela diversidade e a promoção da qualidade educativa. Os valores profissionais correspondem à dimensão do saber ser , refletindo a identidade profissional do docente e o seu compromisso com os estudantes, a instituição e a sociedade.

Quadro 1 - Definição de competências pedagógicas.

Aprofundar o conhecimento pedagógico permite aos docentes conceptualizar e desenhar experiências de aprendizagem alinhadas com os objetivos educativos, implementar estratégias de ensino centradas no estudante, avaliar de forma justa e formativa, e incorporar tecnologias digitais de forma crítica e intencional. Além disso, este conhecimento apoia o exercício de funções de liderança pedagógica, a gestão académica e a participação ativa na garantia e melhoria da qualidade do ensino.

Neste contexto, destacam-se quatro domínios fundamentais do conhecimento pedagógico no ES.

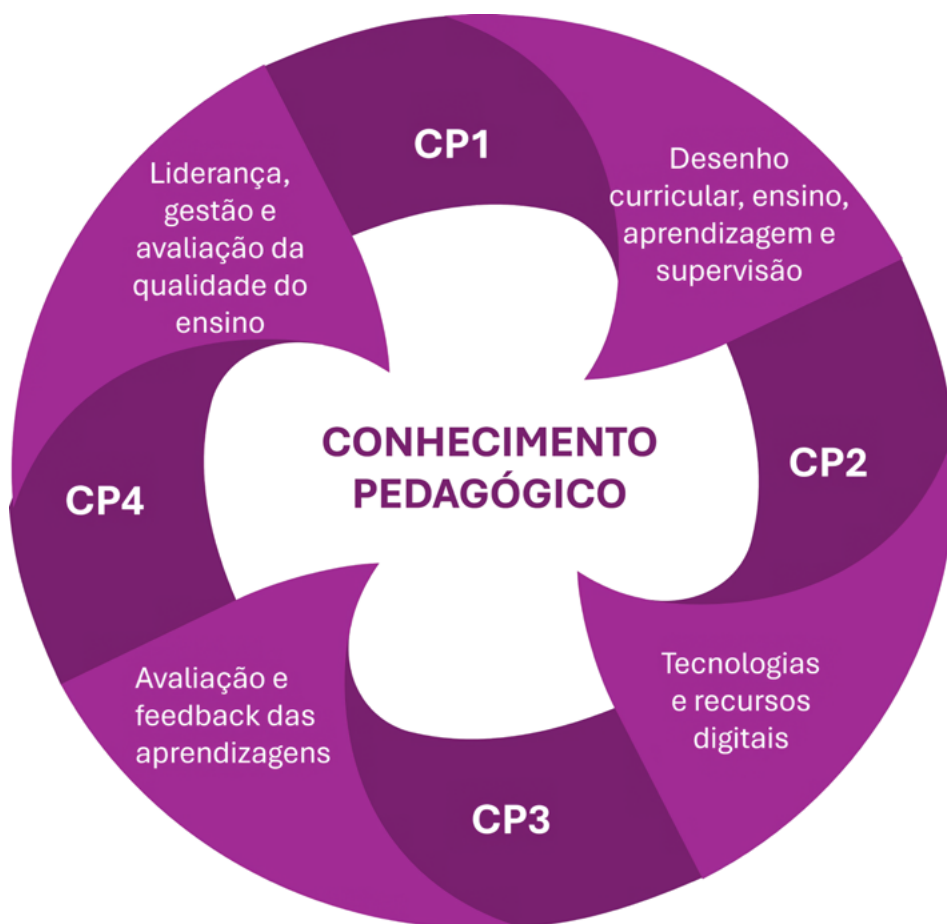


Figura 1 - Diagrama ilustrativo do Eixo Conhecimento Pedagógico do Quadro Referencial das Competências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior

CP1. Desenho curricular, ensino, aprendizagem e supervisão

Este domínio do conhecimento pedagógico refere-se ao conhecimento dos conceitos e fundamentos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas no ES, com especial enfoque no desenho curricular, nas metodologias e abordagens de ensino, aprendizagem e supervisão. Este conhecimento deverá ser mobilizado de forma crítica e contextualizada, tendo em conta as especificidades das diferentes áreas disciplinares e ciclos de estudo, incluindo o enquadramento particular da supervisão da investigação no 3.º ciclo.

O conhecimento relativo ao desenho curricular, ao ensino, à aprendizagem e à supervisão constitui um dos pilares fundamentais da prática pedagógica no ES. Esta dimensão compreende o domínio de conceitos, teorias e fundamentos que orientam o planeamento e a implementação de experiências educativas significativas e eficazes. Mais do que a simples organização de conteúdos, o desenho curricular deve ser entendido como um processo dinâmico e intencional que visa assegurar a coerência entre os resultados de aprendizagem, as estratégias de ensino, os métodos de avaliação e o perfil de formação dos estudantes.

Neste enquadramento, destaca-se a importância do alinhamento construtivista, que pressupõe que todos os elementos do currículo, objetivos, atividades, recursos e avaliação, estejam articulados de forma a promover aprendizagens profundas e significativas. A planificação curricular deve também ser sensível às características específicas das diferentes áreas disciplinares e ciclos de estudo, reconhecendo que os contextos educativos variam em função das tradições epistemológicas, dos métodos de produção de conhecimento e das competências exigidas pelos diferentes domínios científicos e profissionais. No que se refere ao ensino e à aprendizagem, é fundamental que os docentes conheçam e mobilizem diferentes abordagens pedagógicas, privilegiando metodologias ativas que fomentem o envolvimento dos estudantes e a construção autónoma do conhecimento. Estratégias baseadas no questionamento, na resolução de problemas, na colaboração e na investigação são particularmente valorizadas por promoverem a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a autorregulação. A

Quadro de referência
das competências
pedagógicas
dos docentes do
Ensino Superior

utilização de estratégias metacognitivas, por sua vez, pode potenciar a consciência dos estudantes sobre os seus próprios processos de aprendizagem, aumentando a sua capacidade de planear, monitorizar e avaliar o seu desempenho académico.

No 3.º ciclo de estudos, a atividade pedagógica assume contornos específicos, nomeadamente através da supervisão da investigação. A pedagogia do doutoramento requer um conhecimento aprofundado das abordagens de supervisão, que devem apoiar o desenvolvimento académico, científico e pessoal dos estudantes de forma contextualizada e dialogante. A supervisão eficaz implica não só orientação científica rigorosa, mas também sensibilidade pedagógica, capacidade de escuta e promoção da autonomia investigativa. Neste sentido, os docentes-supervisores devem estar preparados para responder aos desafios éticos, metodológicos e relacionais que emergem do processo de investigação e da formação avançada.

Em síntese, esta dimensão do conhecimento pedagógico exige um compromisso contínuo com a reflexão crítica, a inovação curricular e a adaptação às necessidades dos estudantes, assumindo o docente o papel de facilitador de aprendizagens significativas e de gestor do currículo em todos os níveis de ensino.

Tópicos de interesse:

- Desenho curricular e alinhamento construtivista;
- Estratégias metacognitivas para a promoção da autorregulação das aprendizagens;
- Aprendizagem ativa, centrada no questionamento; na resolução de problemas; em atividades de colaboração e de investigação (e.g. teorias de aprendizagem construtivista, experiencial, transformativa e conetivismo);
- Pedagogia do doutoramento;
- Abordagens de supervisão da investigação pós-graduada.

CP2. Avaliação e feedback das aprendizagens

A avaliação ocupa um lugar central no processo de ensino e aprendizagem, sendo mais do que um momento final de verificação de conhecimentos. Deve ser concebida como uma prática pedagógica contínua, articulada com os resultados de aprendizagem e com as metodologias de ensino, desempenhando funções formativas e sumativas. Ao ser integrada de forma estratégica no percurso formativo dos estudantes, a avaliação torna-se um instrumento privilegiado para promover o desenvolvimento de competências, a autorregulação da aprendizagem e a melhoria contínua do desempenho académico.

A função formativa da avaliação visa apoiar o processo de aprendizagem, fornecendo aos estudantes (e aos docentes) informação relevante sobre o progresso alcançado, os obstáculos enfrentados e os caminhos possíveis de melhoria. Esta função implica a utilização de instrumentos e estratégias que permitam a recolha de evidências ao longo do percurso de aprendizagem e que possibilitem intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos estudantes. A avaliação formativa estimula o envolvimento ativo dos estudantes com a sua aprendizagem, favorecendo a autorreflexão, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por sua vez, a função sumativa da avaliação está orientada para a verificação dos resultados de aprendizagem no final de uma unidade curricular, módulo ou programa. Esta avaliação, de natureza certificativa, deve ser conduzida com rigor, transparência e equidade, garantindo a fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados.

O feedback constitui um elemento estruturante de qualquer processo avaliativo eficaz. Mais do que uma devolução de resultados, o feedback deve ser entendido como uma estratégia pedagógica ativa, que orienta os estudantes na compreensão das suas dificuldades, reconhece os seus progressos e oferece orientações claras para a melhoria. Para que o feedback cumpra o seu papel formativo, deve ser frequente, específico, construtivo e oportu-

Quadro de referência
das competências
pedagógicas
dos docentes do
Ensino Superior

no, bem como adaptado às características dos estudantes e ao contexto de ensino. Adicionalmente, a promoção do feedback entre pares e a autoavaliação são estratégias que contribuem para o desenvolvimento da autorregulação e da metacognição.

A diversidade de contextos e modalidades de ensino no ES, presencial, híbrido ou a distância, exige também uma reflexão contínua sobre as tipologias e métodos de avaliação mais adequados. A avaliação digital, por exemplo, abre novas possibilidades em termos de personalização, acessibilidade e análise de dados, mas levanta igualmente questões éticas e pedagógicas que devem ser cuidadosamente consideradas.

Tópicos de interesse:

- Tipologias e métodos de avaliação;
- Avaliação digital;
- Técnicas de feedback construtivo.

CP3. Tecnologias e recursos digitais

A integração pedagógica das tecnologias digitais no ES é, atualmente, uma dimensão incontornável do conhecimento pedagógico dos docentes. Mais do que uma competência instrumental ou técnica, a utilização de tecnologias e recursos digitais deve ser compreendida como uma prática crítica, intencional e estrategicamente orientada para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem. A sua aplicação eficaz exige o domínio conceptual das potencialidades educativas das tecnologias, bem como a capacidade de planear, adaptar e avaliar o seu uso em função dos objetivos pedagógicos, das características dos estudantes e dos contextos de ensino.

As tecnologias digitais podem ser utilizadas para enriquecer a experiência educativa em diversos formatos, presencial, híbrido, ou a distância, permitindo maior flexibilidade, personalização e acessibilidade. O recurso a ferramentas digitais interativas, plataformas de gestão da aprendizagem, ambientes colaborativos online, recurso multimédia ou ambientes de simulação, entre outros, pode contribuir para diversificar estratégias pedagógicas, fomentar o envolvimento dos estudantes e promover aprendizagens ativas e significativas.

A emergência de novos conceitos e tecnologias, como a inteligência artificial, a realidade aumentada, ou os ambientes de aprendizagem imersivos, abre novas possibilidades de aprendizagem, ao mesmo tempo que levanta desafios éticos e pedagógicos que exigem reflexão crítica e responsabilidade. Questões como a equidade no acesso, a privacidade dos dados, a transparência algorítmica e o papel da mediação humana devem ser cuidadosamente consideradas na adoção destas tecnologias.

A capacidade de utilizar plataformas de aprendizagem digital, como ambientes virtuais de ensino (e.g. Moodle, Blackboard, Canvas), requer não apenas domínio técnico, mas também conhecimento pedagógico para comunicar, moderar e apoiar a aprendizagem em ambientes digitais. Isto implica desenvolver

Quadro de referência
das competências
pedagógicas
dos docentes do
Ensino Superior

práticas eficazes de tutoria online, feedback assíncrono e dinâmicas interativas que favoreçam a criação de comunidades de aprendizagem.

Em suma, a tecnologia, quando integrada de forma crítica e criativa, não substitui o papel do docente, mas amplia as suas possibilidades pedagógicas, promovendo novos modos de ensinar e aprender que respondem às exigências de um ES mais inclusivo e inovador.

Tópicos de interesse:

- Potencial das ferramentas digitais em contextos presenciais, híbridos ou a distância;
- Conceitos emergentes como a inteligência artificial ou a realidade mista;
- Dimensão ética da utilização da tecnologia;
- Seleção, criação e modificação de recursos digitais;
- Planeamento e integração pedagógica das tecnologias;
- Plataformas de aprendizagem, incluindo a comunicação e moderação em contextos digitais.

CP4. Liderança, gestão e avaliação da qualidade do ensino

A dimensão do conhecimento pedagógico relativa à liderança, gestão e avaliação da qualidade do ensino assume uma importância crescente no contexto do ES, marcado por dinâmicas de mudança, internacionalização e exigência de prestação de contas. Esta dimensão implica que os docentes detenham uma compreensão aprofundada das políticas educativas e das estruturas institucionais que enquadram e regulam a prática pedagógica.

Neste domínio, destaca-se a necessidade de familiarização com as políticas nacionais e internacionais relacionadas com a qualidade do ensino, nomeadamente aquelas que orientam os sistemas de garantia da qualidade, a acreditação de programas de formação, a avaliação do desempenho docente e os referenciais de desenvolvimento profissional. Este conhecimento permite aos docentes posicionarem-se de forma informada e crítica nos debates sobre qualidade, equidade e inovação no ES.

Por outro lado, o exercício da liderança académica exige a capacidade de orientar equipas, projetos e iniciativas pedagógicas com visão estratégica, compromisso com a melhoria contínua e abertura à colaboração entre pares.

A liderança no ES pode manifestar-se em diferentes níveis e formas: desde a coordenação de unidades curriculares ou cursos, passando pela participação ativa em órgãos de natureza pedagógica, até à promoção de culturas institucionais de valorização do ensino. A gestão do trabalho académico, neste contexto, envolve também o planeamento e organização de atividades curriculares, a articulação entre ensino, investigação e extensão, bem como a mediação entre diferentes interesses e atores institucionais.

A mentoria e o desenvolvimento profissional dos pares representam igualmente um eixo fundamental desta dimensão, promovendo contextos de aprendizagem colaborativa e crescimento profissional contínuo entre docentes. A partilha de experiências, a observação

mútua, a coavaliação e o apoio à integração de novos docentes são práticas que fortalecem comunidades acadêmicas mais coesas, reflexivas e comprometidas com a excelência pedagógica.

Finalmente, a monitorização e avaliação da qualidade do ensino constituem processos estruturantes que permitem recolher evidência sistemática sobre a eficácia das práticas pedagógicas e promover a tomada de decisão informada. Estes processos envolvem não apenas mecanismos institucionais formais, mas também iniciativas locais e colaborativas que valorizem a voz dos estudantes, a reflexão docente e o uso de dados para a melhoria das práticas educativas.

Assim, a liderança, gestão e avaliação da qualidade no ES não devem ser vistas como funções administrativas desligadas do ensino, mas como componentes essenciais do trabalho académico, que contribuem para o fortalecimento da missão educativa das instituições e para a valorização da docência como dimensão central da identidade profissional dos docentes.

Tópicos de interesse:

- Políticas internacionais e nacionais relacionadas com a qualidade do ensino
- Liderança e gestão do trabalho académico;
- Mentoria;
- Procedimentos de monitorização e avaliação da qualidade do ensino;
- Procedimentos de acreditação de programas de formação.

4.2 Capacidades associadas às áreas de atividade docente

O exercício da docência no ES implica um conjunto diversificado de capacidades que vão muito além da simples transmissão de conhecimento. A complexidade do contexto educativo atual, marcada por uma crescente diversidade de estudantes, pela internacionalização do ensino e pelas exigências de inovação pedagógica, requer que os docentes desenvolvam capacidades fundamentais associadas a cinco grandes áreas da atividade docente. Estas áreas refletem não apenas o que os docentes fazem, mas também como o fazem e com que intencionalidade pedagógica.



Figura 2 - Diagrama ilustrativo do Eixo Capacidades do Quadro Referencial das Competências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior

Neste sentido, as capacidades aqui descritas correspondem a um eixo de atuação essencial na docência do ES.

CA1. Conceptualização e desenho de cursos

Capacidade de conceptualizar e desenhar cursos e unidades curriculares que apoiem as necessidades de formação dos estudantes e promovam um ensino, aprendizagem e avaliação eficaz. Espera-se que os docentes tenham a capacidade de assegurar a coerência e o alinhamento entre as diferentes componentes do desenho curricular, nomeadamente entre os objetivos, as atividades de aprendizagem e a avaliação (alinhamento horizontal), entre as unidades curriculares e o currículo, bem como entre o currículo e as políticas e prioridades nacionais e internacionais (alinhamento vertical).

CA2. Práticas de ensino

Capacidade de implementar métodos e estratégias de ensino e suporte ao envolvimento dos estudantes que promovam um ensino inclusivo e centrado no estudante. Espera-se que os docentes tenham a capacidade de orientar o processo de aprendizagem através das interações entre os estudantes e docentes, com vista à concretização dos resultados de aprendizagem. O ensino e o apoio à aprendizagem podem ocorrer presencialmente ou a distância, e assumir diferentes formas e formatos, incluindo o ensino individual (por exemplo, mentoria, orientação de dissertações, supervisão em contexto clínico ou profissional), o ensino em pequenos grupos (por exemplo, grupos de trabalho, tutorias ou cursos online), ou o ensino em grandes grupos (por exemplo, aulas teóricas). Espera-se, também, que consigam desenvolver estratégias que promovam o empoderamento dos estudantes, ou seja, que os capacitem para tomar decisões informadas sobre a sua aprendizagem, desenvolver a autonomia, o pensamento crítico, a autorregulação e a responsabilidade pelo seu percurso educativo.

CA3. Avaliação e feedback

Capacidade de conceber atividades e tipologias de avaliação e feedback que promovam a aprendizagem dos estudantes. Espera-se que os docentes tenham a capacidade de conceber, de forma integrada e alinhada com os resultados de aprendizagem, tanto atividades de avaliação formativas, que informam e orientam o processo de aprendizagem, como sumativas, que permitem aferir os resultados alcançados. Para além disso, é essencial que os docentes sejam capazes de definir e implementar estratégias de feedback construtivo, ajustadas às características dos estudantes e ao contexto de ensino quer seja presencial, quer seja a distância. O feedback deve ser pensado como um elemento pedagógico fundamental que ajuda os estudantes a compreender as suas dificuldades, reconhecer os seus progressos e identificar caminhos para melhorar o seu desempenho.

CA4. Liderança e gestão

Capacidade de exercer uma influência intencional na área da educação, através de relações estabelecidas com os outros, tanto em contextos formais como informais. Espera-se que os docentes possuam a capacidade de liderar e gerir ofertas formativas ou unidades orgânicas, de participar em atividades de gestão pedagógica, em processos de garantia da qualidade, acreditação e/ou painéis de avaliação, bem como de contribuir para comissões e fóruns relacionados com a educação. Adicionalmente, espera-se que sejam capazes de apoiar, orientar e promover o desenvolvimento profissional dos seus pares, de iniciar, liderar e implementar mudanças e inovações pedagógicas, e de influenciar políticas e a cultura institucional.

Quadro de referência
das competências
pedagógicas
dos docentes do
Ensino Superior

CA5. Indagação da pedagogia

Capacidade de desenvolver conhecimento pedagógico, autorreflexão crítica e questionar práticas pedagógicas com o objetivo de identificar áreas de melhoria e partilhar exemplos de boas práticas. Espera-se que os docentes tenham a capacidade de investigar as suas práticas, de construir, aplicar e partilhar conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem com o intuito de melhorar a sua própria prática ou a prática pedagógica no seu contexto profissional. Em alguns casos, a indagação da pedagogia pode resultar no envolvimento dos docentes em investigação educacional numa determinada área disciplinar, que visa gerar conhecimentos com aplicabilidade mais ampla, para além do contexto individual ou local, contribuindo para a construção de conhecimento científico na área da educação.

Quadro de referência
das competências
pedagógicas
dos docentes do
Ensino Superior

4.3 Valores profissionais

O eixo valores profissionais tem na sua gênese um entendimento mais alargado e menos analítico do ato de ensinar, embora igualmente fundamental, remetendo em particular para princípios éticos e comportamentais que orientam a ação docente. A dimensão do saber ser representa uma das dimensões estruturais deste quadro de competências pedagógicas e assenta no pressuposto que a eficácia do professor envolve a capacidade de mobilizar crenças e conhecimento, associando a capacidade de pensar, refletir e construir representações ajustadas e significativas da experiência, guiando, desta forma, os seus processos de tomada de decisão e ação.

Neste enquadramento, os valores profissionais representam o terceiro eixo do quadro de referência de competências pedagógicas, procurando detalhar valores fundamentais para garantia da ética docente e integridade académica, com a adesão a valores democráticos, promoção da equidade e confiança no ES, assim como do reconhecimento e credibilidade da profissão docente.

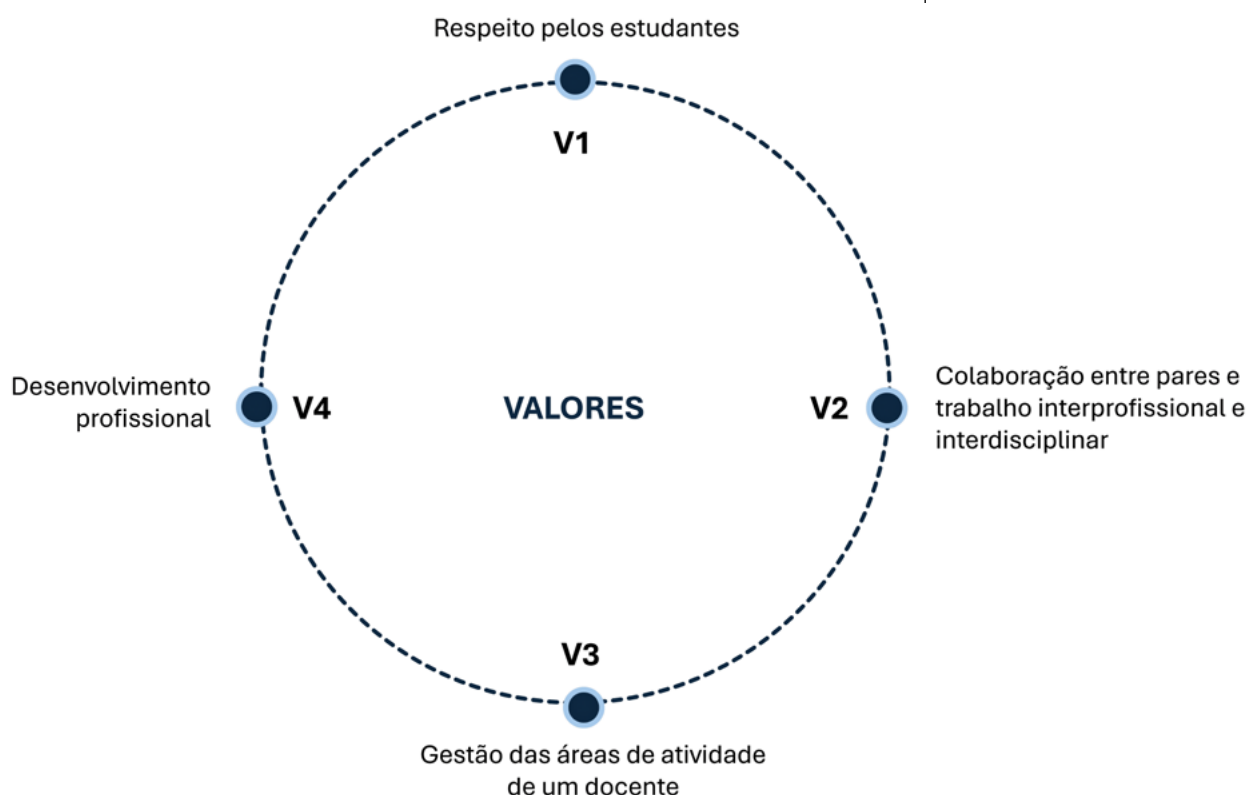


Figura 3 - Diagrama ilustrativo do Eixo Valores profissionais do Quadro Referencial das Competências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior

V1. Respeito pelos estudantes

O respeito pelos estudantes constitui um princípio fundamental da ética docente no ES. Esta dimensão valoriza o reconhecimento da diversidade de percursos, experiências, necessidades e identidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, seguro e respeitador. Implica, ainda, a criação de condições que favoreçam a liberdade de expressão, o diálogo construtivo e o respeito mútuo entre todos os intervenientes no processo educativo. Adicionalmente, exige que o poder inerente à função docente, nomeadamente no exercício da avaliação, seja exercido com sentido de justiça, equidade e responsabilidade.

V2. Colaboração entre pares e trabalho interprofissional e interdisciplinar

A colaboração entre pares e o trabalho interprofissional e interdisciplinar são pilares essenciais para a construção de comunidades académicas mais ricas, integradas e inovadoras. Esta dimensão valoriza uma cultura de partilha, apoio mútuo e construção conjunta de conhecimento entre docentes, estudantes e outros profissionais do ES. Promover práticas colaborativas favorece o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais eficazes, a integração de perspetivas diversas e a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Num ambiente colegial, alicerçado no respeito mútuo e na confiança, a colaboração torna-se um motor para a inovação pedagógica e para o reforço da qualidade educativa.

V3. Gestão das áreas de atividade de um docente

O exercício da docência no ES envolve a articulação equilibrada entre múltiplas áreas de atividade: o ensino, a investigação, a transferência de conhecimento e a gestão académica. Esta dimensão

valoriza a capacidade dos docentes para reconhecer e gerir, de forma consciente, as tensões e desafios que emergem da conciliação destas responsabilidades. Requer-se uma abordagem reflexiva e estratégica que permita assegurar a qualidade e a coerência do trabalho desenvolvido, promovendo sinergias entre as diferentes dimensões da carreira académica e contribuindo para o cumprimento da missão institucional de forma integrada e sustentável.

V4. Desenvolvimento profissional

O compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo é uma expressão da responsabilidade ética e da dedicação à excelência pedagógica no ES. Esta dimensão enfatiza a importância dos docentes se manterem motivados e disponíveis para aprender ao longo da vida, envolvendo-se em processos de reflexão crítica sobre a sua prática. Seja através da investigação pedagógica, seja pela participação em atividades de aprendizagem formais, informais ou não formais, o desenvolvimento profissional permite identificar áreas de melhoria, integrar novas perspetivas e fortalecer a qualidade do ensino. Promover esta atitude reflexiva e crítica contribui, não só para a evolução individual do docente, como também para o fortalecimento das comunidades académicas e do sistema educativo como um todo.

4.4 Sistematização do quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior | INOV3P

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

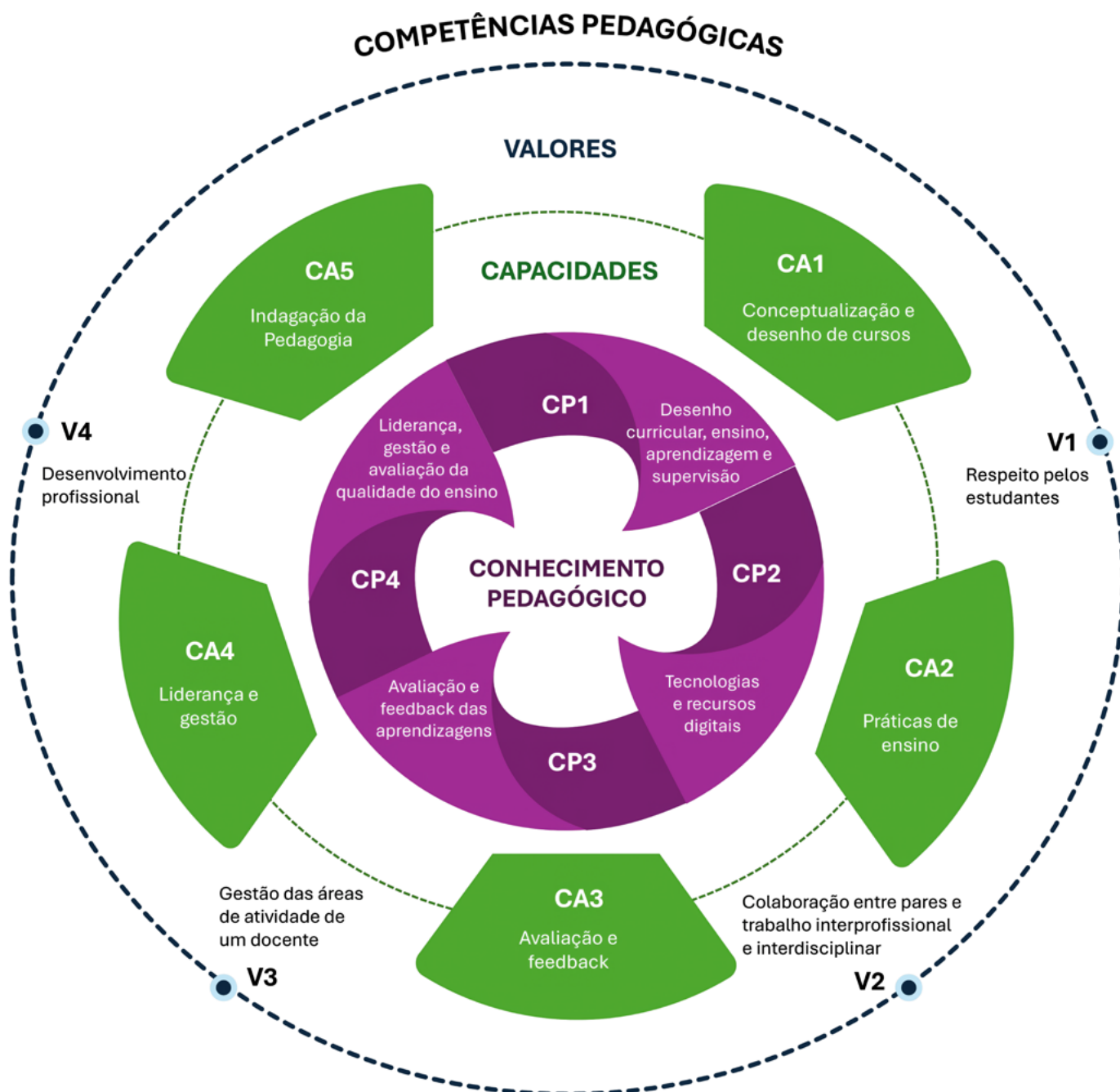


Figura 4 - Quadro referencial de competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior INOV3P.

Referências bibliográficas

- Abell, S. H. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416. <https://doi.org/10.1080/09500690802187041>
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <https://a3es.pt/wp-content/uploads/Inovacao-Pedagogica-no-Ensino-Superior-Cenarios-e-Caminhos-de-Transformacao.pdf>
- Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., & Maassen, P. (Eds.). (2009). *European integration and the governance of higher education and research*. Springer.
- Cabral, A. P., & Huet, I. (2015). Growing separation between teaching/learning and research – anticipating the impacts from REF 2014. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 6(10). <https://doi.org/10.21100/compass.v6i10.205>
- Dervenis, C., Fitsilis, P., & Iatrellis, O. (2022). A review of research on teacher competencies in higher education. *Quality Assurance in Education*, 30(2), 199–220. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0126>
- European Commission. (2023). *DigCompEdu in the age of AI: Supporting educators' digital competence development*. Publications Office of the European Union.
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Evans, L. (2018). Implicit and informal professional development: What it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>
- Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J., & Wisker, G. (2016). *Defining and supporting the scholarship of teaching and learning (SoTL): A sector-wide study*. Higher Education Academy.
- Gravett, K., & Lygo-Baker, S. (2026). *Reconceptualising teaching in higher education: Connected practice for changing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003532019>
- Huet, I. (2024). Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: Contributos para uma reflexão. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24034. <https://doi.org/10.21814/rpe.32680>
- Hane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Korthagen, F.A.J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Locke, W. (2014). *Shifting academic careers: Implications for enhancing professionalism in teaching and supporting learning*. The Higher Education Academy.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2017). DigComp 2.1: *Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: Com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Aveiro: UA Editora
- Mayer, D., & Reid, J. A. (2016). Professionalising teacher education: Evolution of a changing knowledge and policy landscape. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 57-88). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_12

- Moreira, J. A., Dias-Trindade, S., Knuppel, M. A., & Serra, I. (2024). *Quadro de referência das competências pedagógico-digitais de professores: Pedagogical DigCompEdu Reloaded*. Whitebooks. <http://hdl.handle.net/10400.2/16347>
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). Peer observation of teaching and professional development in higher education: Perspectives from Portugal. *Journal of Further and Higher Education*, 36(4), 557–570. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.645465>
- National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. (2016). *National professional development framework for all staff who teach in higher education*. <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2021/06/NF-2016-National-Professional-Development-Framework-for-all-Staff-Who-Teach-in-Higher-Education.pdf>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- O'Meara, K. (2022). *Enabling possibility: Reform of faculty appointments and evaluation*. TIAA Institute. <https://www.tiaa.org/content/dam/tiaa/institute/pdf/insights-report/2022-03/tiaa-institute-reform-of-faculty-appointments-and-evaluation-o-meara-ti-march-2022.pdf>
- Perrenoud, P. (2018). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Artmed.
- Pohlenz, P. (2022). Innovation, professionalisation and evaluation: Implications for quality management in higher education. *Quality in Higher Education*, 28(1), 50–64. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1956662>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Riabova, A., Pogodin, S., Lubina, D., & Sablina, M. (2021). Professional ethics in higher education. In *International conference on topical issues of international political geography* (pp. 159–170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20620-7_15

Sá-Chaves, I., & Alarcão, I. (2007). O conhecimento profissional do professor: Análise multidimensional usando representação fotográfica. In *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 54–67). Universidade de Aveiro.

Santiago, R., Sousa, S. B., Carvalho, T., Machado-Taylor, M. L., & Dias, D. (2014). Teaching and research: Perspectives from Portugal. In J. C. Shin, A. Arimoto, W. K. Cummings, & U. Teichler (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards* (pp. 153–176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6830-7_9

Sethy, S. S. (2018). Academic ethics: Teaching profession and teacher professionalism in higher education settings. *Journal of Academic Ethics*, 16(4), 287–299. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9313-6>

Shaw, R. (2018). Professionalising teaching in HE: The impact of an institutional fellowship scheme in the UK. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 145–157. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1336750>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Siekkinen, T., Pekkola, E., & Carvalho, T. (2020). Change and continuity in the academic profession: Finnish universities as living labs. *Higher Education*, 79(3), 533–551.

- Spowart, L., Winter, J., Turner, R., Burden, P., Botham, K. A., Muneer, R., & Huet, I. (2019). 'Left with a title but nothing else': The challenges of embedding professional recognition schemes for teachers within higher education institutions. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1299–1312. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1616675>
- Teichler, U., & Arimoto, A. (2014). Teaching and research: A vulnerable linkage? In *Teaching and research in contemporary higher education* (pp. 395–401). Springer.
- Tejada Fernández, J. (2013). Professionalización docente en la universidad: Implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170–184. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1466>
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253–268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M., Gorissen, P., Van der Neut, I., Uerz, D., & Kral, M. (2023). The HeDiCom framework: Higher education teachers' digital competencies for the future. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 33–53. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>
- Trowler, P. (2010). UK higher education: Captured by new managerialist ideology? In V. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago, & T. Carvalho (Eds.), *The changing dynamics of higher education middle management* (Higher Education Dynamics, Vol. 33, pp. 197–210). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9163-5_10
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., ... Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>

van der Sluis, H., & Huet, I. (2021). Providing opportunities for professional learning: A sketch of professional development in the UK. In I. Huet, T. Pessoa, & F. Sol (Eds.), *Excellence in teaching and learning in higher education: Institutional policies, research and practices in Europe* (pp. 129–151). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/book/222>

van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, Article 100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>

Veiga, A., & Amaral, A. (2009). Policy implementation tools and European governance. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Eds.), *European integration and the governance of higher education and research* (Higher Education Dynamics, Vol. 26, pp. 133–157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9505-4_6

Quadro de referência
das competências
pedagógicas
dos docentes do
Ensino Superior

Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior

Isabel Huet

(Universidade Aberta)

Cristina Albuquerque

(Universidade de Coimbra)

Cláudia Vajão

(Iscte – Instituto Universitário de Lisboa)

Diogo Casanova

(Universidade Aberta)

Fernanda Nogueira

(Universidade Aberta)

Esperança Ribeiro

(Instituto Politécnico de Viseu)

Lúcia Simões Costa

(Instituto Politécnico de Coimbra)

Marta Dionísio

(Instituto Politécnico de Tomar)

Francisco Silva

(Instituto Politécnico de Santarém)

Raquel Santos

(Instituto Politécnico de Santarém)

Jorge Santos

(Instituto Politécnico de Castelo Branco)