



II CIRPIE

Colóquio Internacional de Reflexão
sobre Práticas Integradas em Educação

II Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação



Publicado por

Ispa – Instituto Universitário

Livro de Atas II CIRPIE

II Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação

10-11 julho 2025

ISBN

978-989-35961-8-0

Organização



© Copyright 2026, Ispa – Instituto Universitário. Esta obra está protegida por direitos de autor. Todos os direitos reservados. Os direitos de propriedade intelectual sobre o conteúdo da publicação são propriedade exclusiva do Ispa – Instituto Universitário e, por conseguinte, é proibida a reprodução, distribuição, divulgação pública, transformação ou qualquer outra atividade que possa ser realizada com o conteúdo das suas atas, sem o consentimento por escrito do Ispa – Instituto Universitário.

Como citar:

Ferreira, N. (Coord.), Mata, L., Castro Silva, J., Santiago, A. E., Brito, A. T., Pires, N. A., & Gonçalves, S. (2026). *Livro de Atas do II Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação*. Ispa – Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/14039>

Informação bibliográfica**Título**

Livro de Atas do
II Colóquio Internacional de
Reflexão sobre Práticas
Integradas em Educação

Nome Colóquio

II Colóquio Internacional de
Reflexão sobre Práticas
Integradas em Educação

Editores

Nádia Ferreira (Coord.)
Lourdes Mata
José Castro Silva
Ana Elisa Santiago
Ana Teresa Brito
Natália Albino Pires
Sofia Gonçalves

Revisores

Ana Cristina Silva
Ana Santiago
Ana Teresa Brito
António Montiel
Cristina Leandro
Elisabete X. Gomes
Helena Rocha
José Castro Silva
Lourdes Mata

Luís Mota
Mónica Pereira
Nádia Ferreira
Natália Pires
Pedro Balaus
Sérgio Gaitas
Sofia Gonçalves
Vera Monteiro

Ano Publicação

2026

Editora

Ispa – Instituto Universitário

Endereço Editor

Rua Jardim do Tabaco, 34,
1149-041 Lisboa

ISBN

978-989-35961-8-0

Data

10-11 julho 2025

Local

Lisboa, Portugal

Tópicos

Educação
Práticas Organizacionais
Desenvolvimento Curricular
Inter e Transdisciplinaridade
Avaliação

Formação em Contextos
Educativos Formais e Não
Formais
Relação Escola-Família

Formação Inicial
Desenvolvimento Profissional
Docente
Qualidade da Educação

Prefácio

Este livro de atas pretende divulgar o texto completo de 14 das comunicações apresentadas no II Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação (II CIRPIE), que decorreu no Ispa – Instituto Universitário nos dias 10 e 11 de julho de 2025.

Com este momento académico, que acontece de dois em dois anos, numa parceria entre a Escola de Educação do Ispa – Instituto Universitário e a Escola Superior de Educação de Coimbra, pretende-se a fundamental possibilidade de continuarmos a “Reimaginar os nossos futuros juntos” (UNESCO, 2022). Nesta 2.^a Edição do CIRPIE, a Pedagogia do Encontro expandiu-se pela colaboração de docentes da Universidade Nova de Lisboa, membros da equipa do EDUNOVA.ISPA – Centro de Investigação Interdisciplinar em Educação.

Juntos, acreditamos que criámos um espaço e tempo de reflexão sobre Educação nos vários contextos educativos, numa perspetiva integrada e integradora; refletimos sobre aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar em diferentes contextos e tempos educativos (formais e não formais); promovemos a articulação entre o ensino e a aprendizagem com foco em práticas contínuas, diferenciadas e participadas; e alavancámos o (meta)conhecimento sobre práticas, pedagogias, paradigmas de aprendizagem e de avaliação.

Este Colóquio, em 2025, contou com 132 participantes com diferentes perfis registando-se uma elevada participação de docentes e/ou investigadores que foi além dos docentes e investigadores do Ispa – Instituto Universitário e da ESE de Coimbra. Verificou-se uma participação bastante alargada e representativa das diferentes instituições do país ligadas à Educação apresentando comunicações. Estiveram representantes de Universidades Públicas e Privadas nacionais (Lisboa, Porto, Coimbra, Minho, Madeira, Nova de Lisboa, Algarve, Lusófona, Egas Moniz School of Health & Science, ISCTE), e também 5 Universidades do Brasil e a Universidade da Corunha. Foi também grande a participação de docentes e investigadores das Escolas Superiores de Educação, Institutos Politécnicos nacionais e outros Institutos Superiores (Porto, Setúbal, Santarém, Leiria, Coimbra, Instituto Piaget, ISCE, ISEC). Também a área da Educação esteve representada com participantes de Escolas (Creches, Jardins de infância, Agrupamentos de Escolas, Escolas Secundárias, etc.), Municípios e administração central, com a participação de técnicos e agentes educativos.

O colóquio contou com três sessões paralelas totalizando 18 salas de comunicações orais perfazendo um total de 73 apresentações, e uma sessão com 18 posters. O programa também incluiu quatro conferências plenárias, duas mesas redondas e uma tertúlia.

Aos autores das comunicações orais foi solicitado a submissão de textos completos que posteriormente foram analisados por membros das Comissões Científica e Organizadora do II CIRPIE. Os textos finais, que estão organizados neste livro enquadram-se em três temáticas: Qualidade da Educação em diferentes tempos e espaços; Inter e Transdisciplinaridade em Educação e; Ensino e Aprendizagem: práticas articuladas, diferenciadas e participadas.

Com esta publicação pretendemos divulgar tanto resultados de investigações, como relatos e reflexões sobre a prática em contextos educativos, de modo a contribuir para um pensamento crítico mais alargado em torno das temáticas propostas. Os conteúdos apresentados são da responsabilidade dos respetivos autores.

Agradecemos a todos aqueles que tornaram possível a realização deste Colóquio, em particular aos participantes e oradores convidados. Agradecemos ao Ispa – Instituto Universitário e ao EDUNOVA.ISPA pelo apoio institucional, suporte científico e organizativo. Um agradecimento especial à ESE de Coimbra pela estreita colaboração, apoio e envolvimento nesta organização e aos nossos estudantes de mestrado e doutoramento pela sua dedicação. Só com o envolvimento de todos foi possível atingir os nossos objetivos, culminando na publicação deste livro de atas.

Com a colaboração deste leque diversificado de pessoas e estruturas, a quem renovamos o agradecimento, foi possível atingir o nosso objetivo também traduzido neste Livro de Atas.

A Presidente da Comissão Organizadora

Nádia Ferreira

Índice

Diversidade linguística nas escolas portuguesas: Conceções e práticas de professores do 1.º ciclo do ensino público português <i>Sofia Ferreira / Ana Cristina Silva / Joana Gouveia / Filipe Martins / Joana Cadima</i>	1
Uma narrativa de uma prática pedagógica em inter e transdisciplinaridade: Contributos para a formação de professores e educadores na universidade da Madeira <i>Valdemar Sousa / Ana França Kot-Kotecki / Inês Ferraz / Carla Gonçalves</i>	12
“Oh! O meu chapéu!”: Potencialidades de uma proposta de integração curricular na formação de futuros educadores <i>Elisabete Linhares / Maria Inês Cardoso / Maria Clara Martins</i>	26
A apropriação das regras ortográficas no 1º ciclo <i>Ana Cristina Silva</i>	37
Interdisciplinaridade entre TSI e língua portuguesa: Um modelo pedagógico integrado para cursos técnicos superiores empresariais <i>Diana Amaral / Felicidade Amaral</i>	45
A formação inicial docente para a gestão da transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB: Análise curricular <i>Micaela da Silva / Ana Teresa Brito / Maria de Lourdes Mata</i>	58
De dentro para fora da equipa com o EduIn&Out: Construindo um questionário sobre a organização de ambientes em contextos de educação pré-escolar <i>Mónica Pereira / Carla Fernandes / Ana Teresa Brito / Natalie Nóbrega Santos / Bruno Pereira / Lourdes Mata</i>	66
TIC e práticas de gestão: Perceções e implicações para a autonomia escolar <i>Henrique Carvalho / Sofia Gonçalves</i>	79
A formação transforma: Trajetórias de mudança nas atitudes e na autoeficácia de professores face à inclusão <i>Sérgio Gaitas / Nádia Ferreira / Inês Silva</i>	90
A subjetividade e o currículo de filosofia: Uma análise hermenêutica <i>Simone Silva Grohs</i>	103
Clima escolar e bem-estar de alunos portugueses: Perceções e trajetórias ao longo da escolaridade obrigatória <i>Nádia Ferreira / José Castro Silva</i>	113
Aplicativos educacionais para o ensino de línguas estrangeiras: Análise de avaliações de sua eficácia <i>Ana Flávia Naves Resende Siquierolli</i>	127
Relação entre o bem-estar, a dependência do smartphone, o autocontrolo e a empatia em jovens com restrição de uso do telemóvel na escola <i>Giovanna Pires Giannetti / Ivone Patrão / Maria João Gouveia / Telma Anacleto</i>	139
A construção do plano de formação como documento estruturante das organizações escolares <i>Sofia Gonçalves / Nuno Santos</i>	149

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO PÚBLICO PORTUGUÊS

Sofia Ferreira (Fundação Aga Khan Portugal, sofia.ferreira@akdn.org)

Ana Cristina Silva (FPCEUP, anasilva.psi@outlook.com)

Joana Gouveia (FPCEUP, jmargaridar@gmail.com)

Filipe Martins (Fundação Aga Khan Portugal, filipe.martins@akdn.org)

Joana Cadima (FPCEUP, fcadima@fpce.up.pt)

Resumo: A sociedade portuguesa tem-se tornado progressivamente mais multicultural e multilíngue, em grande parte face aos fluxos migratórios, o que se reflete nas escolas, trazendo novos desafios à promoção de uma educação equitativa e inclusiva. Diversos estudos apontam que os alunos migrantes, cuja língua materna não é o português, tendem a apresentar resultados escolares inferiores aos dos seus pares sem origem migratória. Paralelamente, os professores portugueses estão entre os que mais referem sentir necessidade de formação específica para o ensino em contextos linguísticos e culturais diversos. Neste contexto, a Fundação Aga Khan Portugal, em colaboração com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), desenvolveu um estudo exploratório no âmbito do Programa Escolas 2030 com o objetivo de analisar as crenças, atitudes e práticas de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico público relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em contextos multilíngues. Este estudo, composto por dados quantitativos e qualitativos, abrangeu 15 agrupamentos de escolas da região norte e centro do país, especificamente 120 professores do 1º ciclo.

Os dados recolhidos permitiram sistematizar o tipo de práticas utilizadas pelos professores, identificar as crenças que os professores possuem e, ainda, elencar desafios e necessidades formativas, sustentando a formulação de recomendações para o desenvolvimento de estratégias e recursos que promovam uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Multilinguismo, Práticas pedagógicas, Ensino do português língua não materna.

Abstract: Portuguese society has become progressively more multicultural and multilingual, largely due to migration flows, which is reflected in schools, bringing new challenges to the promotion of an equitable and inclusive education. Several studies indicate that migrant students, whose mother tongue is not Portuguese, tend to perform worse at school than their peers without a migrant background. At the same time, Portuguese teachers are among those who most often report feeling the need for specific training to teach in diverse linguistic and cultural contexts.

In this context, the Aga Khan Foundation Portugal, in collaboration with the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto (FPCEUP), has developed an exploratory study within the scope of the Schools 2030 Program with the aim of analyzing the beliefs, attitudes, and practices of teachers in the 1st cycle of public education regarding the process of teaching and learning the Portuguese language in multilingual contexts. This study, composed of quantitative and qualitative data, covered 15 school clusters in the north and center of the country, specifically 120 primary school teachers.

The data collected made it possible to systematize the types of practices used by teachers, identify their beliefs, and list challenges and training needs, supporting the formulation of recommendations for the development of strategies and resources that promote quality education for all.

Keywords: Multilingualism, Teaching practices, Teaching Portuguese as a non-native language.

Introdução

A história da humanidade é marcada pela mobilidade e transição de pessoas, tanto dentro de fronteiras nacionais como entre países (Castles, 2010). Nas últimas décadas, os fluxos migratórios intensificaram-se (Castles, 2010; Eurostat, 2023), transformando as sociedades em contextos cada vez mais multiculturais e multilíngues (AIMA, I.P., 2024; Arroteia, 2007). Por sua vez, estas transformações exercem influência sobre múltiplos níveis da sociedade, abrangendo o social, o estrutural, o político e o educativo (Cáritas Portuguesa, 2019; Castles, 2010; Ferreira, 2017), exigindo respostas adaptadas aos novos perfis populacionais.

Portugal não é exceção a este fenómeno. Como tal, no ano letivo de 2022/2023, dos mais de dois milhões de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino, mais de 200 mil possuíam nacionalidade estrangeira, com particular incidência no ensino básico (DGEEC, 2024). Em igual período, nas salas de aula do nosso país encontravam-se representadas mais de 20 nacionalidades, destacando-se crianças oriundas do Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, França, Ucrânia, São Tomé e Príncipe, Espanha, Itália e Alemanha (DGEEC, 2024).

No plano educativo, a crescente diversidade cultural e linguística constitui um desafio central. Alguns estudos têm apontado que os alunos migrantes apresentam não só baixos indicadores de bem-estar (Guerra et al., 2019; Jiménez Boraita et al., 2020), como demonstram que o seu desempenho escolar é tendencialmente inferior quando comparado com os seus pares sem origem migratória (OECD, 2023). Estes resultados encontram-se associados a fatores como barreiras linguísticas (Anes & Bracons, 2024; Conselho Nacional da Educação, 2023), condições socioeconómicas (Costa et al., 2023) e até a insuficiente preparação dos professores (Leite et al., 2022; Nogueira, 2023). Neste contexto, a adaptação de métodos pedagógicos que valorizem tanto as línguas de origem como a língua de escolarização surge como uma necessidade premente (European Commission, 2015).

Por outro lado, a investigação tem vindo a sublinhar que a criação de ambientes inclusivos e multilíngues depende não apenas de medidas institucionais, mas também das crenças e práticas dos professores (Dockrell et al., 2021; Paetsch et al., 2023). Crenças positivas sobre o multilinguismo potenciam estratégias pedagógicas mais responsivas à diversidade, enquanto conceções monolíngüísticas podem limitar as oportunidades de aprendizagem e inclusão. Assim, os docentes desempenham um papel central na construção de contextos educativos equitativos, sendo

necessário capacitá-los para reconhecer o multilinguismo como recurso pedagógico (European Commission, 2015).

Em Portugal, apesar da implementação de várias medidas legais e projetos educativos orientados para a inclusão (ACM, I.P., 2022; DGE, 2024; Gomes de Sá, 2022), permanece escassa a investigação sobre as crenças e as práticas concretas dos professores em contextos linguística e culturalmente diversos. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo apresentar as crenças, atitudes e práticas educativas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de contextos multilíngues do ensino público português.

Método

O atual estudo exploratório insere-se no Programa Escolas 2030, presente em vários países, incluindo Portugal, que apoia professores na implementação de práticas de aprendizagem holística. Em Portugal, é liderado pela Fundação Aga Khan Portugal (AKF Prt), em parceria com a FPCEUP e com o apoio da Fundação Santander Portugal.

Participantes

A amostra foi recrutada pelo Programa Escolas 2030, exigindo apenas ser professor/a do 1º CEB. Primeiro, contactaram-se diretores/representantes dos agrupamentos, que depois envolveram os professores. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da FPCEUP (Ref.^a 2025-01-01b). Participaram professores que representam 14 agrupamentos de escolas do norte e centro de Portugal. No questionário participaram 120 professores, com idades compreendidas entre os 24 e os 63 anos ($M = 46.6$; $DP = 7.4$), 92% do sexo feminino e 90% nascidos em Portugal. A maioria dos participantes (90%) eram professores titulares de turma e os restantes professores de Português Língua Não Materna (PLNM) e 77% nunca tiveram qualquer formação na área do multilinguismo. Para as entrevistas foram contactados 22 professores que disponibilizaram o seu contacto aquando da resposta ao questionário, tendo participado 6 professores pertencentes a 5 agrupamentos de escolas, dos quais 90% eram mulheres e titulares de turma e 10% professores de PLNM.

Instrumentos

Este estudo seguiu uma abordagem mista, de natureza descritiva, com recurso a dois instrumentos de recolha de dados: um questionário e um guião de entrevista semiestruturada. Ambos os instrumentos foram acompanhados por um consentimento informado.

O questionário resultou de adaptação autorizada do *Multilingual Classroom Questionnaire* (Mifsud & Petrova, 2017). Após tradução, foi revisto por especialistas da AKF Prt e da FPCEUP, com pequenas alterações e eliminações de itens. Seguiu-se um teste piloto com professores do 1º CEB. A versão final deste questionário era composta por quatro secções (1) informação biográfica dos participantes, (2) caracterização da turma/escola onde trabalhavam, (3) concepções sobre o multilinguismo, a língua materna (L1), a língua oficial de ensino (L2) e a literacia, avaliadas numa escala de *likert* de 6 pontos (1 discordo totalmente, 2 discordo, 3 discordo parcialmente, 4 concordo parcialmente, 5 concordo e 6 concordo totalmente). Por fim, a última secção recolhia informação sobre as práticas educativas, estratégias, recursos a que os professores recorrem e barreiras que identificam. O questionário foi disponibilizado online via plataforma Qualtrics (Provo, UT) e tinha uma duração média de 45 minutos.

Por sua vez, as entrevistas que seguiram um formato semiestruturado basearam-se numa vinheta relacionada com a integração de duas crianças migrantes numa escola portuguesa acompanhada de 10 perguntas abertas sobre práticas, desafios e perceções sobre a inclusão de alunos migrantes e o papel das línguas no contexto educativo, a exemplo, “acha importante valorizar a língua materna dos alunos? Como podemos fazer isso?” ou “que estratégias serão mais adequadas para ensinar as crianças com uma língua materna diferente do português?”. Foram, ainda, abordados o papel dos professores, da escola e do Ministério da Educação na inclusão escolar, assim como a formação de professores e futuras recomendações. As entrevistas (com duração média de 60 minutos) foram realizadas via Zoom, gravadas e transcritas para análise.

Procedimento

Os dados quantitativos foram inseridos e analisados com recurso ao programa estatístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 30. Excluíram-se de todos os participantes que não apresentavam resposta a pelo menos uma secção do questionário, totalizando 120 respostas. Seguidamente, verificou-se a consistência interna das escalas relativas às concepções

sobre o multilinguismo, a língua materna (L1), a língua oficial de ensino (L2) e sobre a literacia, que revelou a existência da subescala valorização da língua materna e desvalorização da língua materna na escala da L1, enquanto a escala L2 se associou à aprendizagem de uma segunda língua. Todas as escalas/subescalas variaram entre .63 e .86 no alfa de Cronbach. Posteriormente, foram realizadas análises descritivas.

As entrevistas foram transcritas e depois analisadas, com recurso ao software NVivo (Lumivero, 2023). Previamente foi desenvolvido um sistema de categorias misto composto por 8 categorias principais e 62 subcategorias indutivas e dedutivas. Seguiu-se a análise flutuante das transcrições com a respetiva identificação e codificação das unidades de significado.

Resultados

Os resultados serão organizados pelos subtemas caracterização das turmas, conceções, práticas educativas, barreiras e desafios, que apresentarão os resultados do questionário seguidos dos das entrevistas.

Caracterização das turmas

As turmas da amostra variavam entre 9 e 27 alunos, com uma média de 21 alunos por turma ($DP = 3.3$), dos quais, em média, 5 são migrantes ($DP = 3.4$, Min = 0, Máx = 18). O número mais elevado de alunos migrantes pode ser reflexo de turmas de PLNM reportadas pelos respetivos professores participantes. O ano mais representado foi o 3º ano (com 36,7%), seguido do 2º ano de escolaridade com 28,6% e o 1º e o 4º anos, ambos com uma frequência de 27,5%. Note-se que 9,3% dos professores titulares lecionavam mais do que um ano de escolaridade. As turmas apresentaram uma variedade linguística, entre 0 e 19 línguas ($M = 2.5$, $DP = 2.1$), sendo as mais reportadas o Bengali, o Hindi, o Crioulo, o Chinês, o Ucraniano, o Inglês, o Nepalês, o Punjabi e o Urdu.

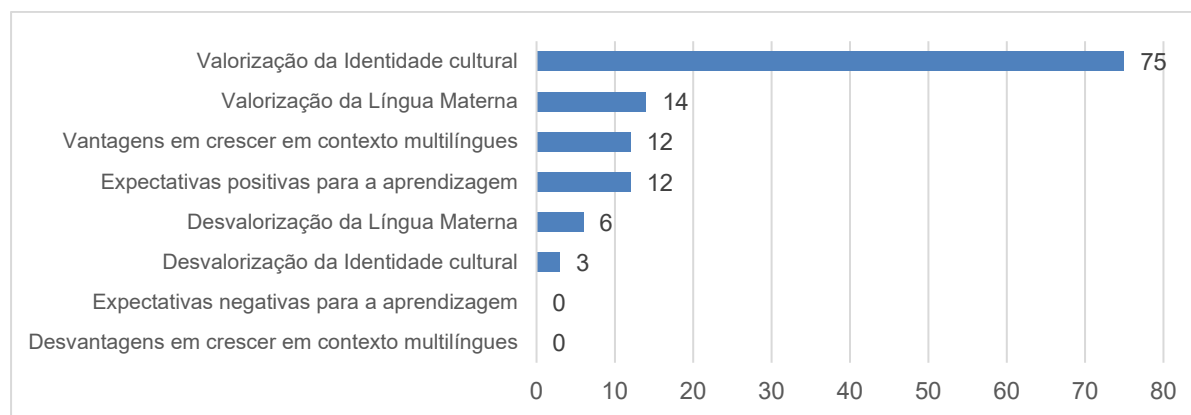
Conceções

No questionário, os resultados revelaram uma média aproximada de 4 (concordo parcialmente) em todas as escalas, nomeadamente, na escala das conceções do multilinguismo ($M = 4.3$, $DP = 0.7$), da desvalorização da língua materna (L1; $M = 3.8$, $DP = 0.8$), da valorização da L1 ($M = 4$, $DP = 0.6$), da aprendizagem da língua oficial de ensino (L2; $M = 4$, $DP = 0.7$) e da

literacia ($M = 4.2$, $DP = 0.8$). Já nas entrevistas, as menções distribuem-se por 8 subcategorias (Figura 1), com destaque na subcategoria “Valorização da identidade cultural” com 75 menções e, por sua vez, um menor número de menções na “Desvalorização da identidade cultural” com 3 menções.

Figura 1

Número de menções nas subcategorias da categoria “Conceções multilinguismo”



Práticas educativas

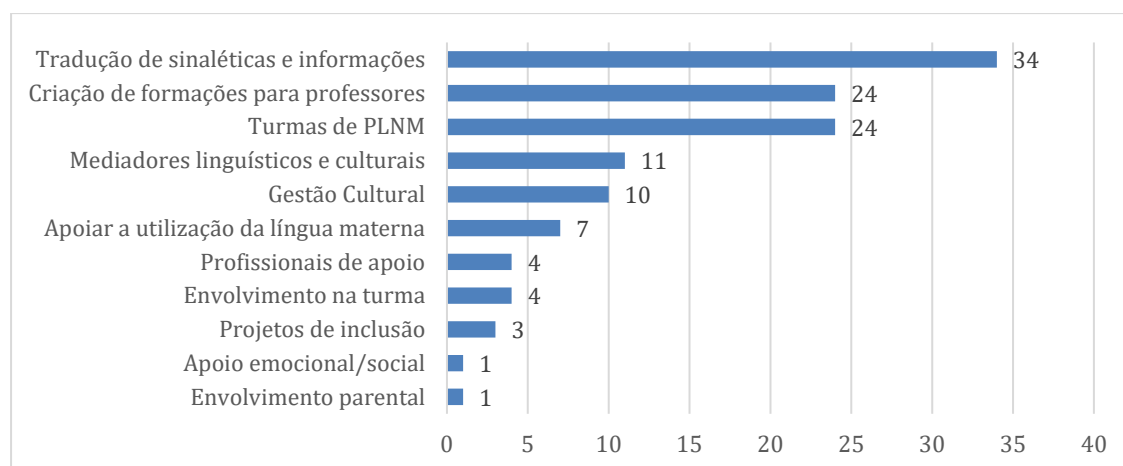
As práticas educativas foram divididas entre estratégias para a inclusão e estratégias para o ensino da língua portuguesa.

Nas estratégias para a inclusão, 51,7% dos professores referiram apoiar a utilização da língua materna na sala de aula e 35% apoiar essa utilização fora da mesma. Além disso, referiram existir um esforço no envolvimento parental em atividades de aprendizagem (49,2%) e em eventos sociais escolares (30,8%). Outras estratégias incluíam incentivar a utilização do português e colocar alunos junto de colegas fluentes da língua oficial de ensino. Nas entrevistas, observou-se uma maior variedade de estratégias (Figura 2). Além do envolvimento parental, destacaram-se projetos de inclusão, como dias da cultura ou da multiculturalidade. O apoio emocional e social às crianças também foi frequentemente mencionado, assim como a atribuição de tarefas significativas aos alunos e o recurso a profissionais de apoio.

Nas práticas para o ensino da língua portuguesa, predominou a tradução da língua oficial de ensino para a língua materna dos alunos (49,2%), a tradução feita pelos colegas (30,8%) e o *code-switching*, ou seja, alternar entre as línguas para explicar os conteúdos (30%).

Figura 2

Número de menções nas subcategorias da categoria “Estratégias de inclusão”

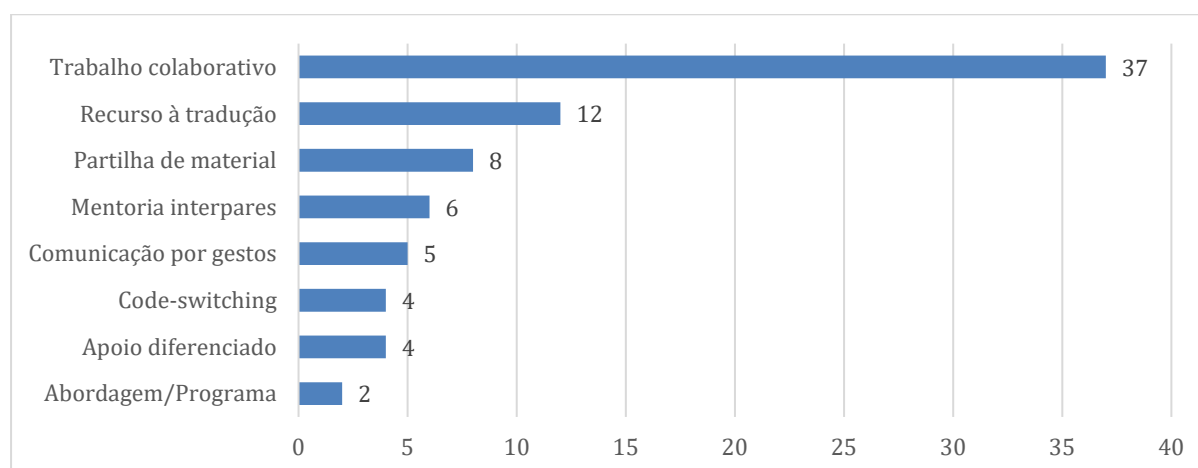


Outros métodos incluíram formar grupos de alunos por língua materna (22,5%) ou recorrer ao uso de imagens, da tradução para inglês ou do apoio individualizado. No entanto, 17,5% indicaram não recorrer a estratégias específicas.

Nas entrevistas foram identificadas sete estratégias distintas (Figura 3) salvo a tradução. Entre elas, destacou-se o uso da língua gestual portuguesa utilizada como meio de comunicação comum, nomeadamente, através do Método EKUI (Equidade, Knowledge, Universalidade e Inclusão). Outra estratégia valorizada foi o trabalho colaborativo entre os alunos.

Figura 3

Número de menções nas subcategorias da categoria “Estratégias de ensino”



Barreiras e desafios

Os professores identificaram a falta de profissionais de apoio (89,2%) para as crianças migrantes como a principal barreira, seguida da pouca ou nenhuma formação sobre o multilinguismo e a multiculturalidade (55%), e a falta/poucos recursos representativos das culturas e línguas (50,8%). Outras barreiras incluíam o baixo ou nenhum conhecimento dos docentes sobre outras culturas ou línguas (39,2%) e a inadequação das adaptações curriculares (34,2%). Apenas 15% dos professores considerou os métodos de ensino desatualizados e 4,2% identificaram outras barreiras como a desmotivação das crianças para aprenderem o português ou a inexistência de recursos de PLNM em diferentes línguas. Nas entrevistas, as barreiras seguiram o mesmo padrão identificado no questionário (Figura 4), com a adição da barreira linguística, da desvalorização da língua materna dos alunos migrantes e de um baixo envolvimento dos pais.

Figura 4

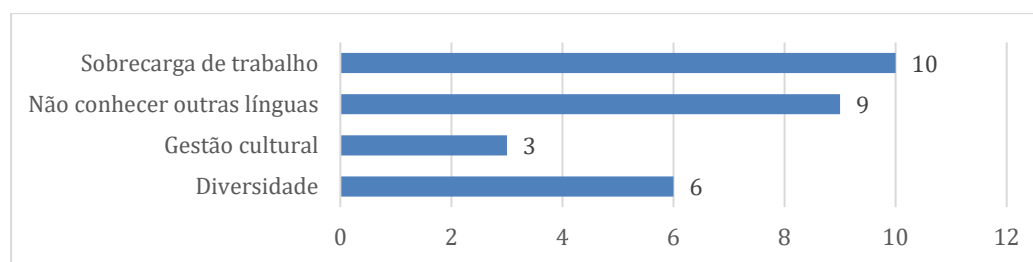
Número de menções nas subcategorias da categoria “Barreiras”



Ao responderem à pergunta aberta sobre os desafios de lecionar em contextos multilíngues, os professores mencionaram sete temáticas: barreiras linguísticas, especialmente na comunicação aluno-professor; formação dos professores; a sobrecarga dos professores, como o cansaço, falta de tempo e preparação; diversidade cultural e a sua integração; organização escolar e recursos; desafios pedagógicos; e o bem-estar e emoções dos alunos, incluindo o isolamento social e cultural dos alunos migrantes. Estes desafios foram corroborados pelas entrevistas (Figura 5), acrescentando-se a gestão cultural, isto é, a capacidade de gerir tantas culturas presentes.

Figura 5

Número de menções nas subcategorias da categoria “Desafios”



Discussão

O estudo analisou crenças, atitudes e práticas de professores do 1.º CEB em contextos multilíngues, focando-se na gestão da diversidade linguística. Os resultados de entrevistas e questionários revelaram-se complementares, com destaque para a exploração mais aprofundada e clara das entrevistas.

A crescente diversidade nas salas de aula reforça a inclusão de alunos migrantes, já em curso. Escolas e professores promovem o envolvimento parental, o que, segundo a literatura, favorece a adaptação, o sucesso escolar e experiências mais positivas (OECD, 2021; Rienzo & Vargas-Silva, 2021). A cultura dos alunos é valorizada em atividades como dias temáticos e apresentações sobre o país de origem. A Língua Gestual também se destaca como estratégia eficaz (Capirci et al., 1998; Pomeroy, 2024; Schneden, 2006).

Muitos professores reconhecem que o domínio da L1 facilita a aprendizagem da L2 e a valorização do multilinguismo é, de forma geral, positiva, o que pode favorecer estratégias mais inclusivas (Dockrell et al., 2021). Contudo, persiste a perceção de que a L1 deve ser limitada para promover a imersão na língua oficial de ensino, o que pode causar isolamento social e emocional aos alunos migrantes. A este cenário somam-se barreiras e desafios, recorrentes nos dois instrumentos, como a escassez de recursos materiais e humanos, as barreiras linguísticas e a falta de formação dos professores nesta temática. A necessidade de formação específica é evidente e pode reduzir barreiras culturais e linguísticas e promover uma inclusão mais eficaz (European Commission, 2015). Destaca-se, ainda, que 17,5% dos professores afirmaram não aplicar qualquer estratégia, o que revela a possível insuficiência de apoio em certos contextos, agravado pela carência de recursos e a sobrecarga dos professores.

Em suma, apesar das boas práticas existentes, persistem desafios à inclusão de alunos migrantes. Os resultados indicam que metade dos professores não teve acesso a formação específica. Assim, investir em programas de formação focados na didática da língua e na gestão de turmas multilinguísticas e culturais, bem como a criação de uma rede de recursos e estratégias pedagógicas poderão ser alguns passos úteis e importantes para a plena inclusão. Este estudo serve como um ponto de partida para futuras investigações sobre as estratégias, crenças e atitudes inclusivas e ensino em contextos de diversidade linguística em Portugal.

Referências

- AIMA – Agência para a Integração e Migrações, I.P. (2024). *Plano estratégico para a aprendizagem de português como língua estrangeira*. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/5080088730-1718377757/plano-estrategico-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-marco-2024.pdf>
- Alto Comissariado para as Migrações [ACM, I.P.]. (2022). *Guia de acolhimento para migrantes*. <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/0/Guia+de+Acolhimento+para+Migrantes/>
- Anes, M. F. M., & Bracons, H. (2024). Acolhimento e integração de crianças migrantes em contexto escolar: Um estudo no agrupamento de escolas de Benavente. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 255-282. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0019>
- Arroteia, J. C. (2007). Migrações internacionais: Portugal como destino. *Língua Portuguesa e Integração*, 1-11. https://www.academia.edu/143314092/Migra%C3%A7%C3%B5es_internacionais_Portugal_como_destino
- Capirci, O., Cattani, A., Rossini, P., & Volterra, V. (1998). Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(2), 135-142. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014343>
- Cáritas Portuguesa. (2019). *Casa comum: Migrações e desenvolvimento em Portugal*. https://caritas.pt/wp-content/uploads/2019/05/Casa-Comum_pt_digital.pdf
- Castles, S. (2010). Entendendo a migração global: Uma perspectiva desde a transformação social. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 18(35), 11-43. <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/227>
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Educação e equidade em Portugal – Parte II: Desafios e estratégias para a inclusão de alunos migrantes*. https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Bandeiras_2023/EE2023_PartII3.pdf
- Costa, A. P., Oliveira, C. R., Andrade, C., Lago, C., Ruiz, D. B., Silva, E., Cabral, J., Topa, J., Torres, J., Cabello, J. J., Matias, M., & Gaspar, S. (2023). *Migrações, famílias e desigualdades*. EEA Grants Portugal. https://www.eeagrants.gov.pt/media/6557/ebook_versaofinal.pdf
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC]. (2024). *Perfil do aluno 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66e4399e081cd43c247ab6f4>
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Ralli, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Knudsen, H. B. S., Donau, P., Haznedar, B., Mikulajová, M., & Gerdzhikova, N. (2021). Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 293-320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>

- European Commission. (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf
- Eurostat. (2023). *Demography of Europe – 2023 edition: Population diversity*. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/demography-2023#population-diversity>
- Ferreira, P. M. (2017). *Migrações e desenvolvimento*. Fundação Fé e Cooperação. https://www.fecongnd.org/pdf/publicacoes/estudoMigracoes_coerencia.pdf
- Gomes de Sá, C. (2022). Agrupamento apresenta projeto Aver-o-Mundo: Rumo à inclusão e integração de imigrantes. *Agrupamento de Escolas Aver-o-Mar*. <https://ebaveromar.com/agrupamento-apresenta-projeto-aver-o-mundo-rumo-a-inclusao-e-integracao-de-imigrantes/>
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J., & Costa-Lopes, R. (2019). *Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: O papel das dinâmicas de aculturação*. Alto Comissariado para as Migrações. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/39242>
- Jiménez Boraita, R., Arriscado Alsina, D., Dalmau Torres, J. M., & Gargallo Ibort, E. (2020). Calidad de vida relacionada con la salud y hábitos de vida: Diferencias entre adolescentes migrantes y autóctonos. *Revista Española de Salud Pública*, 94, e202004023. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272020000100059&lng=es&tlng=
- Leite, I., Leite, C., Pereira, M. F., & Lemos, G. (2022). *Diversidade linguística e cultural nas escolas: Desafios e oportunidades para o sistema educativo português*. EDULOG. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/638/a1f/437/638a1f437d552968043748.pdf>
- Lumivero. (2023). *NVivo (Versão 15) [Software de computador]*. <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Mifsud, C. L., & Petrova, R. (2017). *Multilingual Classroom Questionnaire (MCQ)*. Centre for Literacy, University of Malta. https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0005/338810/MultilingualClassroomsQuestionnaireMCQ.pdf
- Nogueira, B. P. (2023). *Menores não acompanhados no sistema educativo português: Desafios e necessidades de formação para docentes* [Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE-IUL. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/29046/1/Master_beatriz_pinto_nogueira.pdf
- OECD. (2021). *Young people with migrant parents: Achieving integration at school and beyond*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/03/young-people-with-migrant-parents_06a0b0c1/6e773bfe-en.pdf
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Paetsch, J., Heppt, B., & Meyer, J. (2023). Pre-service teachers' beliefs about linguistic and cultural diversity in schools: The role of opportunities to learn during university teacher training. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.12364>
- Pomeroy, C. L. (2024). *Enhancing learning through sign language* [Dissertação de mestrado, Bethel University]. <https://spark.bethel.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2109&context=etd>
- Rienzo, C., & Vargas-Silva, C. (2021). *Integration of migrant children in schools: Tackling challenges and promoting best practices* (NIESR Discussion Paper No. 518). National Institute of Economic and Social Research. <https://www.niesr.ac.uk/wp-content/uploads/2021/10/MigrantChildrenIntegrationFinalReport.pdf>
- Schneden, A. M. (2006). *Sign to learn: Sign language as a teaching tool in hearing classrooms* [Graduate Research Paper, University of Northern Iowa]. <https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2475&context=grp>

UMA NARRATIVA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM INTER E
TRANSDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E EDUCADORES NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Valdemar Sousa (Centro de Investigação em Educação,
Universidade da Madeira, valdemar.sousa@staff.uma.pt)

Ana França Kot-Kotecki (Centro de Investigação em Educação,
Universidade da Madeira, anak@staff.uma.pt)

Inês Ferraz (Centro de Investigação em Educação,
Universidade da Madeira, ines.ferraz@staff.uma.pt)

Carla Gonçalves (Centro de Investigação em Educação,
Universidade da Madeira, carla.goncalves@staff.uma.pt)

Resumo: Este artigo apresenta a narrativa de uma prática pedagógica, que emerge no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, no ano letivo 2024/2025, cruzando os saberes de três Unidades Curriculares (UC): Didática das Expressões I, Didática do Português e Prática Pedagógica II. As 16 estudantes do 1.º ano de Mestrado, futuros professores e educadores, foram desafiados a operacionalizar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na sua prática pedagógica, em contexto de estágio que ocorreu em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este desafio foi desencadeado na UC de Didática das Expressões I e alargado às outras UC. Após a análise aprofundada dos ODS, os 4 grupos de trabalho selecionaram um total de 8 ODS, aplicados nos seus projetos de natureza didática. A Educação Artística foi a área nuclear dos projetos, permitindo às estudantes a criação de artefactos que contam histórias, articulam vários saberes e desafiam as crianças a refletir e agir no mundo que as envolve. Neste processo imbuído de imaginação e criatividade, surgiu a necessidade de as estudantes entrarem em diálogo com outros saberes essenciais à execução e desenvolvimento do seu projeto, nomeadamente as UC Didática do Português e a Prática Pedagógica II. Pela confluência de saberes e práticas, os projetos ganharam uma dimensão transdisciplinar, que foi registada metodologicamente através da análise de conteúdo às reflexões individuais e em grupo das estudantes.

Palavras-chave: Inter e transdisciplinaridade, Educação artística, Formação de professores.

Abstract: This article presents the narrative of a pedagogical practice, which emerges in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the University of Madeira, in the academic year 2024/2025, articulating the content of three Curricular Units (CU): Didactics of Expressions I, Didactics of Portuguese and Pedagogical Practice II. The 16 1st year Master's Degree student teachers, were challenged to operationalize the Sustainable Development Goals (SDGs) in their pedagogical practice, in the context of teaching placement in schools of the 1st Cycle of Basic Education. This challenge was triggered in the CU of Didactics of Expressions I and extended to the other CUs. After an in-depth analysis of the SDGs, the 4 working groups selected a total of 8 SDGs, applied in their didactic projects. Art Education was the core area of the projects, allowing students to create artifacts that tell stories, articulate various knowledges and challenge children to reflect and act in their world setting. In this process imbued with imagination and creativity, the need arose for students to enter into dialogue with other essential knowledge for the execution and development of their project, namely the Didactics of Portuguese and Pedagogical Practice II.

Keywords: Inter and transdisciplinarity, Artistic education, Teacher training.

Introdução

A inter e transdisciplinaridade em Educação Artística (EA) são essenciais, pois permitem promover uma visão do ser humano de forma holística, essencial para uma perspectiva global no desempenho criativo de estudantes em diferentes contextos profissionais educativos que venham a frequentar ou até criar no futuro (Nolasco et al., 2024). Porém, ainda que muita investigação em torno da EA aborde a importância da inter e transdisciplinaridade, são escassos os estudos que documentam este tipo de práticas em contexto do Ensino Superior, em Portugal. No contexto deste artigo interdisciplinaridade e transdisciplinaridade correspondem a formas de abordagem a problemas sociais complexos, caracterizadas pelo esbatimento de fronteiras de conhecimento. O que as distingue diz respeito a que fronteiras epistemológicas são eliminadas: se no caso da interdisciplinaridade são os limites das disciplinas académicas (Daneshpour & Kwegyir Afful, 2022), no caso da transdisciplinaridade são os limites de diferentes domínios de conhecimento e de comunidades de prática (van Baalen et al., 2021).

Este artigo explora o papel da EA na preparação para o exercício da profissão docente, apresentando um estudo de caso sobre a exploração de processos criativos e imaginativos, com potencial inter e transdisciplinar, desencadeados com estudantes de uma Unidade Curricular (UC) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira (UMa). A trajetória didática desenvolvida com as estudantes procurou pôr em evidência práticas inter e transdisciplinares na resolução de problemas de dimensão global, abordando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o seu impacto na vida quotidiana das pessoas. Para a recolha de dados utilizaram-se três ferramentas: um inquérito por questionário, os diários de bordo das estudantes e os artefactos construídos no âmbito da trajetória didática.

Ambientes de aprendizagem participativos

Morin (2008) propõe que se desenvolva um pensamento complexo, global e holístico em resposta aos problemas do mundo e do conhecimento que se constrói dele, cada vez mais fragmentado. Se o conhecimento científico apresenta muitas características determinísticas (Nicolescu, 1999), a arte e as expressões fornecem perspectivas diferentes – conhecimentos, perceções – do mundo, tão ricas quanto as da ciência (Goodman, 1995) e não tão delimitadas pelas circunstâncias anteriores. A EA, na articulação das Expressões artísticas, tem a capacidade de

transgredir as fronteiras das disciplinas – conforme Nicolescu definiu a transdisciplinaridade, procurando evocar e articular com outros saberes em prol de um objetivo comum (Nicolescu, 2013). Este pensamento é seguido pelo pensamento de Oliveira (2017), quando refere que:

As concepções de arte [pós-modernas] (...) abriram um espaço de questionamento que implica um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão concetual, quer na dimensão formal, sobre o ensino da arte dando origem a novas formas de pensar e de produzir a obra artística. E estas mudanças, (...) pressupõem alterações na formação inicial dos professores (p. 20).

Para o esbatimento das fronteiras entre as disciplinas, no contexto da formação inicial de professores é necessário o trabalho de equipa, em projeto, sobre temas reais para as estudantes (Souza, 2024; Zamora-Araya, 2019). De acordo com Souza (2024), são temas como a ética, a cidadania, a sustentabilidade e/ou os direitos humanos que permitem um entendimento holístico dos conhecimentos que fornecem as disciplinas e contribuem para a ligação às problemáticas sociais e ambientais que vivenciamos. Foram estes os pressupostos que orientaram o exercício que apresentamos de seguida.

O que foi o projeto

O programa da UC Didática das Expressões I pretende desenvolver as aptidões pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das atividades expressivas no meio educativo, através de exercícios práticos, da experimentação e da reflexão individual e coletiva. Pretendemos que as estudantes, futuros docentes, possam adquirir ferramentas conceptuais e didáticas adequadas e necessárias para o enriquecimento da sua intervenção pedagógica, nomeadamente, no âmbito da EA. Sendo assim, começámos o nosso trabalho criando a oportunidade para cada estudante vivenciar, dominar e refletir, através de exercícios práticos, a linguagem das expressões, colocando em evidência a expressão dramática, a expressão plástica, a metodologia de trabalho de projeto e a interdisciplinaridade (ambicionando, contudo, a transdisciplinaridade). Da mesma forma conversámos sobre imaginação, criatividade e processos de criação artística, tendo em vista a construção de trajetórias didáticas que promovem o trabalho coletivo e ambientes de aprendizagem desafiadores.

Foi nesta UC que os docentes desencadearam o exercício cujos resultados apresentamos abaixo. A abordagem reflexiva sobre os ODS junto da comunidade escolar foi o ponto de partida

para o desenho das linhas principais dos quatro projetos, integrando corpo, espaço, tempo, criação de narrativas escritas e construção de objetos narrativos.

Em grupo, os projetos foram desenvolvidos com os contributos das UC Didática do Português e Prática Pedagógica II – vocacionada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico – durante o segundo semestre do ano letivo 2024-2025. Admitimos que na formação de professores e educadores é urgente, também a noção de desafio... que nos pode fazer percorrer caminhos não existentes e construí-los; que pode fazer da imaginação um aliado da inquietude; que pode fazer da Arte uma presença mais humana e simbólica da existência... formar pessoas que possam com os outros... transformar escolas em espaços de vida e alegria (Lopes, 2011, p. 405).

O projeto constituiu um desafio a cursar caminhos alternativos, desencadeado em estreita colaboração com os docentes das UC Didática do Português e Prática Pedagógica II, contemplando momentos de partilha e diálogo em simultâneo com as estudantes que integram este estudo.

A execução dos projetos

Após se reunirem em grupos de quatro ou cinco elementos, os vários passos tomados pelas estudantes foram delineados em diálogo contínuo entre si e connosco. Surgiram quatro ideias (conforme descrito na Tabela 1), que articularam os ODS e as Aprendizagens Essenciais de Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento e Expressões Artísticas que as estudantes abordariam na UC de Prática Pedagógica II. O desafio era que cada estudante construísse um objeto que integrasse uma narrativa verbal, construída pelo grupo, mas que tivesse características que lhe permitissem produzir as suas próprias narrativas.

Tabela 1

Títulos dos trabalhos das estudantes, e respetiva seleção de ODS

Título do trabalho	ODS escolhidos
O comboio das maravilhas sustentáveis	2, 6, 11, 12, 13, 15
O sonho de Malalai	5
Manta migrante	11
A viagem do barco Esperança	12, 14

O projeto “O comboio das maravilhas sustentáveis” consistiu na construção de 4 carruagens de comboio, cada uma com um personagem animal que viajava por ambientes poluídos. O projeto “O sonho de Malalai” consistiu na criação de vários adereços que auxiliaram uma encenação sobre

uma rapariga de um país do Médio Oriente, Malalai e os desafios que atravessou para poder estudar. O projeto “Manta migrante” foi formado por uma manta e vários artefactos que acompanharam uma mãe e filha de um país do Médio Oriente, refugiadas em Portugal, com todos os desafios que enfrentaram. Por fim, o projeto “A viagem do barco Esperança”, produziu vários adereços didáticos que complementaram uma encenação sobre a poluição marinha.

Processos da escrita das histórias

No processo de escrita das histórias, foi fundamental que as estudantes mobilizassem os conhecimentos adquiridos na UC Didática do Português. No âmbito do ensino e aprendizagem da escrita, os diferentes grupos de trabalho recorreram a variadas estratégias de intervenção durante o processo de produção textual. A fase de avaliação da produção textual foi realizada em grupo, com a colaboração estreita da docente responsável pela UC. Nesta fase, cada grupo foi convidado a analisar a sua produção e foram apresentadas sugestões de melhoria.

Um dos aspetos considerados uma mais-valia para a formação inicial de professores passa pela possibilidade de as estudantes construírem textos originais, o que lhes permitiu refletir sobre as diferentes etapas de construção textual, inculcando nos futuros professores hábitos de escrita que privilegiam a clareza e a correção linguística, o que fomenta a interiorização da importância do aperfeiçoamento contínuo dos textos, compreendendo a importância da revisão e da análise crítica.

Aspetos metodológicos

Tendo em conta a complexidade dos contextos de formação de professores (discursos e práticas) optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa sabendo que neste processo, segundo Bogdan e Biklen (1994) existem cinco características a salientar: o investigador recolhe os dados emergentes de um ambiente natural; a principal preocupação do investigador é descrever as situações estudadas e depois analisar os dados; o processo é a questão fundamental, bem como os resultados e produtos finais; a análise dos dados é realizada, tendo como referência o conjunto de toda a informação, de forma indutiva; o investigador interessa-se, por compreender os fenómenos em estudo, dando significado e valorizando o contexto e experiências.

A nossa investigação foi desenvolvida com um grupo de dezasseis estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da UMa, do género feminino, com idades compreendidas entre os 21 e 25 anos, durante o 2.º Semestre do ano letivo 2024-2025.

Teve como principal objetivo o pensar sobre diferentes formas educativas de operacionalização dos ODS em contexto escolar, com crianças pequenas. A metodologia de trabalho de projeto foi fundamental para conduzir a realização dos quatro projetos criados e desenvolvidos pelas estudantes, sendo a linguagem das expressões um mote de grande importância para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Esta implicou o cruzamento de saberes, numa dimensão interdisciplinar, através das Unidades Curriculares: Didática das Expressões I, Didática do Português e Prática Pedagógica II, e a participação dos docentes responsáveis pelas mesmas. Os docentes reuniram com as estudantes, em contexto de aula, em pequeno e grande grupo, sempre que necessário, para debates de ideias, processos de pesquisa, análise de artigos e desbloqueio de situações emergentes ao desenvolvimento processual dos projetos de natureza didática e artística.

No decorrer da investigação os resultados obtidos emergem da análise de conteúdo (Bardin, 1997) realizada aos discursos das estudantes, registados através de três instrumentos: inquérito por questionário – realizado no final do semestre (anexo 1), diários de bordo – elaborados pelas estudantes aquando do desenvolvimento da Prática Pedagógica em contexto de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e as notas de campo – surgem da observação dos objetos narrativos construídos pelas estudantes ao longo da trajetória didática.

A análise e interpretação de dados, no âmbito da operacionalização dos ODS em contexto escolar, através dos objetos narrativos, evidenciam diferentes mudanças de atitudes e comportamentos na relação das pessoas com os ambientes naturais do Planeta Terra, na consciencialização dos direitos humanos, entre outros aspetos importantes para a valorização de uma cidadania participativa.

Evidências de inter e transdisciplinaridade

Os projetos implementados na Prática Pedagógica II evidenciaram como a articulação de saberes pode constituir aprendizagens significativas, indo além da simples justaposição de conteúdos disciplinares. No projeto “O sonho de Malalai: uma missão à volta do ambiente”, realizado com uma turma do 1.º ano de escolaridade, a proposta incluiu a exploração do vocabulário e da grafia da letra “H” em Português (uma das aprendizagens que a turma estava a efetuar), a reflexão sobre a importância da educação ambiental e da biodiversidade em Estudo do Meio, a promoção de atitudes de empatia, cooperação e sustentabilidade em Cidadania e

Desenvolvimento, a representação do número 80 com recurso a materiais manipuláveis em Matemática e a utilização de ferramentas digitais em Tecnologias de Informação e Comunicação para consolidar as aprendizagens numéricas. O diário de bordo da Estudante 16, de 7 de maio de 2025 traduz bem esta vivência:

Com o fantoche da Helena [primeira imagem da Figura 1], introduzimos a letra ‘H’ de forma lúdica, cruzando a linguagem, geografia e proteção animal. As crianças exploraram os países com ‘H’, viram imagens no quadro interativo e praticaram a grafia no manual. A narrativa criou empatia, pensamento crítico e envolvimento ativo na aprendizagem.

Figura 1

Compilação de imagens dos artefactos dos projetos “O sonho de Malalai: Uma missão à volta do ambiente” e “O comboio das maravilhas sustentáveis: Educação ambiental e prevenção de incêndios florestais” desenvolvidos com uma turma do 1.º e outra do 2.º ano de escolaridade



Como refere Roldão (2018), a interdisciplinaridade não se baseia numa conexão artificial de elementos, mas sim “no plano da cognição e dos processos mentais postos em ação nas diferentes disciplinas” (p. 102). É esta dimensão que se revela nas experiências relatadas, em que o cruzamento entre os conteúdos, as metodologias e as atitudes promoveu um envolvimento das crianças. A interdisciplinaridade, tal como defendem Daneshpour e Kwegyir Afful (2022), exige não apenas a articulação de conteúdos, mas sobretudo uma postura cooperativa e reflexiva entre os saberes envolvidos.

No projeto “O comboio das maravilhas sustentáveis: educação ambiental e prevenção de incêndios florestais”, desenvolvido com alunos do 2.º ano, a articulação curricular foi igualmente evidente: a leitura, a oralidade e a escrita reflexiva em Português; a compreensão dos impactos dos incêndios na biodiversidade em Estudo do Meio; a assunção de responsabilidades ambientais através da ação coletiva em Cidadania e Desenvolvimento; e a criação de materiais de

sensibilização em Artes Visuais (conforme a terceira imagem da Figura 1). O diário de bordo da Estudante 6, de 19 de maio de 2025 registra que “esta proposta simbólica serviu de estímulo para a reflexão em grupo, permitindo que os alunos compreendessem, de forma clara, os impactos prejudiciais dos incêndios sobre os seres vivos.” Esta experiência aproxima-se da interdisciplinaridade, entendida por van Baalen et al. (2021) como uma postura educativa que valoriza a escuta, o acolhimento e a integração de diferentes saberes, promovendo o diálogo entre as diversas formas de conhecimento.

Um outro exemplo encontra-se no projeto “O comboio das maravilhas sustentáveis: a cidade sustentável,” desenvolvido com uma turma do 1.º ano (correspondente às quarta e quinta imagens na Figura 1), onde foi explorada a leitura expressiva, a escrita com dígrafos e a oralidade em Português, os efeitos da chuva e do lixo no ambiente em Estudo do Meio e a promoção de atitudes ecológicas e de consciência coletiva em Cidadania e Desenvolvimento. O diário de bordo da Estudante 4, de 19 de maio de 2025 relata que “no final, muitas [crianças] quiseram interagir com a caixa e propor novas histórias relacionadas com o ambiente, o que demonstrou que o objeto narrativo cumpriu o seu propósito de sensibilização.” O facto de as crianças construírem as suas próprias histórias, de agirem, independentemente das barreiras do conhecimento disciplinar, aproxima este projeto de uma prática transdisciplinar (van Baalen et al., 2021).

O diário de bordo revelou-se, neste contexto, uma ferramenta indispensável para captar não apenas os registos factuais, mas também as emoções, dúvidas e aprendizagens construídas no processo. A sua utilização permitiu desenvolver o pensamento crítico, rever práticas e encontrar novos caminhos para a ação pedagógica (Latorre, 2005).

Questionário

Lançado o desafio de construção de objetos narrativos que contam histórias, no sentido de operacionalizar os ODS, questionou-se as estudantes sobre a forma como conceberam e desenvolveram o material didático, considerando o debate de ideias e as opções tomadas pelo grupo; que relações estabeleceram entre os ODS e a intencionalidade educativa na criação dos objetos; que mudanças experienciaram na forma de compreender os ODS ao trabalhá-los numa articulação interdisciplinar entre as unidades curriculares envolvidas; que evidências identificaram sobre o trabalho interdisciplinar realizado e que reações observaram nas crianças a quem apresentaram os objetos narrativos (conforme o questionário constante do Anexo 1).

Os resultados da questão 3 evidenciam que as estudantes passaram a integrar novas estratégias de interligação entre as várias áreas do saber, reconhecendo o contributo dos ODS para a aquisição de aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Como refere uma estudante: “passei a encará-los [os ODS] de forma mais próxima e aplicável à realidade educativa” (Es. 16). Outro registo mostra que “os ODS revelaram-se eixos orientadores para planear atividades que integrem conhecimento crítico, sensibilidade social e responsabilidade global, tornando a educação mais significativa e comprometida com a realidade dos alunos” (Es. 5).

Estas respostas revelam que as estudantes, ao integrarem saberes diversos na construção de narrativas e objetos didáticos, não apenas compreenderam o potencial pedagógico dos ODS, mas também vivenciaram o que significa trabalhar em inter e transdisciplinaridade, reforçando o seu papel de mediadores de aprendizagens transformadoras.

Considerações finais

Um dos aspetos que nos suscitou curiosidade, neste estudo, prende-se com o facto de as estudantes, futuras educadoras e professoras, desconhecerem a necessidade de abordar os ODS no contexto escolar, em projetos com a comunidade que envolvam os diferentes atores educativos, em redes de colaboração. Esta falta de informação foi colmatada mediante a realização do projeto de cariz interdisciplinar que descrevemos, através da pesquisa, reflexão e debate de uma perspetiva sistémica do ato educativo, onde as expressões entraram em diálogo com diferentes saberes. Assim, proporcionou-se a oportunidade de construção de objetos narrativos, processos criativos e de aprendizagem promotores da consciência da ação pedagógica numa dimensão pessoal e profissional.

As estudantes experienciaram e reconheceram, em contexto de prática pedagógica e nos seus discursos, a importância do seu papel como docentes, na integração adequada dos ODS nos processos educativos das crianças, tendo em conta as características e especificidades de cada realidade.

Os artefactos narrativos, desenvolvidos na articulação das três UC e concebidos a partir de processos criativos e imaginativos, orientados pelos ODS, produziram situações ricas de aprendizagem. Estes momentos evidenciaram práticas de inter e transdisciplinaridade, favorecendo a aquisição de competências pessoais e profissionais significativas para as estudantes

e para as crianças que participaram nas atividades. Para além disso, promoveram o desenvolvimento de um sentido de ecocidadania, consciente e interventiva, permitindo a reflexão e ação sobre problemas de dimensão local e global.

Referências

- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Daneshpour, H., & Kwegyir Afful, E. (2022). Analysing transdisciplinary education: A scoping review. *Science & Education*, 31, 1047-1074. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00277-0>
- Goodman, N. (1995). *Modos de Fazer Mundos*. Edições ASA.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó.
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (5.ª ed.). Instituto Piaget.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. TRIOM.
- Nicolescu, B. (2013). La evolución transdisciplinaria del aprendizaje. *Trans-Pasando Fronteras*, 4, 39-50. <https://doi.org/10.18046/retf.i4.1779>
- Nolasco, A., Bárrios, J., & Sá, K. (2024). A máscara e o outro. Projeto transdisciplinar entre escultura, multimédia e teoria da arte. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/10.34639/ze26ma31>
- Oliveira, M. (2017). (Re)pensar a educação artística na formação inicial dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1), 19-32. <https://doi.org/10.34639/rpea.v7i1.2>
- Roldão, M. (2018). Articulação Curricular e Relevância das Aprendizagens. In J. Alves & M. Roldão (Orgs.), *Articulação curricular. O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 91-105). Fundação Manuel Leão.
- Souza, I. (2024). A interdisciplinaridade, a transversalidade e a transdisciplinaridade no trabalho com projetos no ensino superior. *Revista Multidisciplinar de Ciências Gerais in FOCUS*, 4(1), 47-72. <https://doi.org/10.70853/00345237211005799>
- van Baalen, W. M., de Groot, T., & Noordegraaf-Eelens, L. (2021). Higher education, the arts, and transdisciplinarity: A systematic review of the literature. *Research in Education*, 111(1), 24-45. <https://doi.org/10.1177/00345237211005799>
- Zamora-Araya, J. (2019). La transdisciplinariedad: De los postulados de Nicolescu al pensamiento complejo de Morin y su repercusión en el ámbito educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 65-82. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.4>

Anexo 1

Universidade da Madeira | 2024/2025 | 2.º Semestre | MEPEE1EB – 1.º Ano
REFLEXÃO SOBRE O PROJETO “OBJETOS NARRATIVOS”

Os desafios da sustentabilidade têm tido respostas múltiplas na área da educação. Têm-se salientado as propostas inter e transdisciplinares como sendo capazes de enfrentar a complexidade da crise ecológica, a mudança climática, entre outras. Num contexto de procura por soluções práticas, que tenham impacto na sociedade e ambiente, o que distingue uma abordagem interdisciplinar de uma estratégia transdisciplinar é a sua abrangência. Enquanto a primeira integra conhecimentos de várias disciplinas científicas, com o intuito de melhor compreender e resolver um fenómeno intrincado, a segunda procura soluções com a articulação não só de atores e saberes académicos, como, também, de atores e saberes da sociedade civil*.

Tendo em conta a consideração anterior, solicitamos que responda às questões seguintes, de forma original, expressando o seu pensamento crítico, por palavras suas:

- 1) Lançado o desafio de construção de objetos narrativos que contam histórias, no sentido de operacionalizar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como surgiu a ideia para projetar o vosso material didático e como a desenvolveram, considerando o debate de ideias e as opções tomadas pelo grupo?

* Klein, J. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. Em R. Frodeman, J. Klein, & C. Mitcham, *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 15-30). Nova Iorque: Oxford University Press.
Osborne, P. (setembro-novembro de 2015). Problematizing Disciplinarity, Transdisciplinary Problematics. *Theory, Culture & Society*, 32(5-6), 3-35.

- 23

- 4) Que evidências pode referir sobre o trabalho interdisciplinar que realizou, no âmbito da sua formação pessoal e profissional? (Responda a esta questão, manifestando a sua opinião pessoal, abordando os processos de criatividade e imaginação vivenciados)

- 5) Se apresentou os objetos narrativos/história às crianças, por favor indique que reações registou.

Use este espaço para outras observações que considere pertinentes, ou para completar alguma das respostas.

Obrigados pela sua colaboração.

“OH! O MEU CHAPÉU!”: POTENCIALIDADES DE UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE FUTUROS EDUCADORES

Elisabete Linhares (Escola Superior de Educação do IPS [ESE|IPsantarém],
Centro de Investigação em Qualidade de Vida [CIEQV], elisabete.linhares@ese.ipsantarem.pt)

Maria Inês Cardoso (Escola Superior de Educação do IPS [ESE|IPsantarém],
Centro de Investigação em Qualidade de Vida [CIEQV], mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt)

Maria Clara Martins (Escola Superior de Educação do IPS [ESE|IPsantarém],
Centro de Investigação em Qualidade de Vida [CIEQV], clara.martins@ese.ipsantarem.pt)

Resumo: A formação inicial de educadores de infância deve promover experiências que integrem diferentes áreas do saber, em consonância com a abordagem holística das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. A integração curricular surge, assim, como eixo estruturante da prática pedagógica e da formação docente. Este estudo analisa precisamente as perceções dos participantes em relação a uma sequência de integração curricular que designámos “Oh! O meu chapéu!”, desenvolvida no âmbito da unidade curricular Didáticas Específicas da Educação de Infância – Jardim de Infância, de dois mestrados que habilitam para a Educação Pré-Escolar. Dinamizada por três docentes, a proposta teve como ponto de partida a obra “Oh! O meu chapéu!” de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud, articulando atividades nos domínios da Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo. O estudo exploratório envolveu 25 estudantes e os dados foram recolhidos através de questionários aplicados no final da intervenção, registos fotográficos e análise das produções realizadas. Os resultados indicam que a atividade potenciou o desenvolvimento de competências relacionadas com a capacidade de articulação curricular, criatividade didática e valorização da intencionalidade pedagógica. Os estudantes destacaram o envolvimento ativo no processo formativo bem como a oportunidade de aplicar conteúdos de forma articulada. Destaca-se a importância de propostas formativas integradoras na formação inicial, sublinhando a necessidade de articular de forma equilibrada a exigência pedagógica, a autonomia criativa e a vivência prática colaborativa como pilares essenciais na formação de profissionais reflexivos e críticos.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Formação inicial; Integração curricular.

Abstract: Initial training for early childhood educators should foster experiences that integrate diverse domains of knowledge, in line with the holistic approach advocated by the Guidelines for Preschool Education in Portugal. Curricular integration thus emerges as a structuring axis of both pedagogical practice and teacher education. This study specifically analyses the participants’ perceptions regarding a curricular integration sequence entitled “Oh! O meu chapéu!” [“Oh! My Hat!”], developed within the course unit Specific Didactics of Early Childhood Education – Kindergarten, offered in two master’s programmes qualifying students to work in Preschool Education. Designed and implemented by three educators, the sequence was based on the picture book “Oh! O meu chapéu!” by Anouck Boisrobert and Louis Rigaud, and incorporated activities in Mathematics, Oral Language and Emergent Writing, and Knowledge of the World. The exploratory study involved 25 students. Data was collected through post-intervention questionnaires, photographic records, and the analysis of students’ productions. The results indicate that the activity fostered the development of skills related to curricular integration, didactic creativity, and appreciation of pedagogical intentionality. Students highlighted their active engagement in the formative process, as well as the opportunity to apply content in an integrated manner. The findings underscore the relevance of integrative training proposals in initial teacher education, emphasising the need to balance pedagogical demands, creative autonomy, and collaborative practical experience as essential pillars in the development of reflective and critical professionals.

Keywords: Curricular integration, Initial teacher education, Preschool education.

Introdução

A formação inicial de educadores de infância deve apoiar-se em experiências que promovam a articulação entre saberes, competências e práticas, favorecendo uma compreensão integrada do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Esta perspetiva encontra respaldo nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que defendem uma abordagem holística e integrada do processo educativo, reconhecendo que “O desenvolvimento da criança [se processa] como um todo” (Silva et al., 2016, p. 10). Assim, a integração curricular (IC) constitui um princípio estruturante da ação pedagógica e um aspeto crucial na formação de profissionais capazes de responder de forma reflexiva e criativa às complexidades do contexto educativo.

No âmbito da unidade curricular (UC) Didáticas Específicas da Educação de Infância, de dois mestrados em Educação Pré-Escolar (EPE), foi concebida uma proposta de IC centrada na obra *Oh! O meu chapéu!*, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud. Esta proposta insere-se num esforço conjunto de explorar o potencial formativo de atividades que cruzam os domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como a Área de conteúdo “Conhecimento do Mundo”, promovendo a articulação entre saberes, metodologias e finalidades educativas.

Este artigo propõe analisar as perceções dos estudantes envolvidos numa experimentação da proposta em contexto de formação inicial, refletindo sobre os contributos desta experiência para a sua aprendizagem. Partindo de uma abordagem qualitativa, pretende-se discutir os aspetos formativos valorizados pelos participantes.

Integração curricular e formação inicial de educadores

Numa sociedade em constante mudança, a formação inicial de educadores enfrenta inúmeros desafios, exigindo o desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e valores (Silva et al., 2025) que fundem as bases para uma prática profissional reflexiva e contextualizada. Neste quadro, a IC emerge como eixo estruturante da prática e da formação docente, valorizando uma abordagem intencional e globalizante, suscetível de responder à diversidade das crianças e de promover aprendizagens significativas. A IC situa-se, por conseguinte, no plano pedagógico, articulando aprendizagens em torno de temas pertinentes (Aires, 2011), distinguindo-se de “interdisciplinaridade”, que corresponde ao diálogo entre áreas científicas, as quais mantêm as suas fronteiras. Ora, no contexto da EPE, a proposta de IC assume particular relevância pois o

currículo organiza-se em áreas de conteúdo interligadas, promovendo o desenvolvimento global da criança (Silva et al., 2016).

O perfil profissional do educador de infância estabelece que este profissional deve desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, de atividades e projetos curriculares com vista a construir aprendizagens integradas. Tal planificação será flexível, articulando diferentes áreas de expressão, comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto-Lei n.º 241/2001), requerendo intencionalidade pedagógica, observação contínua e ajustamento às respostas e interesses das crianças, articulando experiência, jogo e experimentação (Oliveira et al., 2022; Sahu & Singh, 2023). Esta integração coaduna-se com o modo como a criança aprende, assumindo uma configuração holística por interligar dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, necessárias “na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva et al., 2016, p.10). O educador tem, assim, um papel fundamental nas aprendizagens a promover junto das crianças, nomeadamente em: a) articular equilibradamente a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios; b) planear oportunidades de aprendizagem significativas progressivamente mais complexas; c) facilitar a aprendizagem cooperativa; e d) diferenciar o processo de aprendizagem.

As práticas de IC contemplam, portanto, propostas “abrangentes, atrativas e significativas” (Oliveira et al., 2022, p. 15) que favorecem a participação da criança como sujeito ativo da sua aprendizagem (Nurbekova et al., 2022), a autonomia e a cooperação, traduzindo uma visão democrática da educação de infância. Segundo Singh (2023), um currículo integrado combina diferentes áreas temáticas em experiências de aprendizagem ligadas ao mundo real, as quais, requerendo mobilização de conhecimentos construídos em vários contextos por parte das crianças, favorecem a compreensão do meio, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Neste sentido, a IC pode ser entendida como promotora de aprendizagens com significado, nas quais as crianças assumem um papel ativo na construção do conhecimento, mobilizando diferentes saberes em contextos reais ou simbolicamente construídos e em interação com os outros (Pítai et al., 2022).

As unidades temáticas são uma das componentes-chave de um currículo integrado para a EPE; de enorme potencial criativo, desenvolvem-se em torno de temas amplos, como as estações do ano ou os animais, que são explorados recorrendo a diversas áreas do saber – linguagem,

matemática, ciências, artes, motricidade... em torno de projetos com sentido, baseados em aprendizagem ativa, jogo, avaliação formativa e colaboração com famílias e comunidade (Sahu & Singh, 2023), assim se estimulando fluidez, flexibilidade e originalidade do pensamento (Nurbekova et al., 2022). No exemplo dado por Singh (2023), sobre a temática dos animais, pode ocorrer a leitura de histórias (literacia), a contagem de figuras (matemática), a discussão de *habitats* (ciências) e a criação de projetos de arte (expressões). A motivação e o entusiasmo das crianças são evidentes quando percebem a interligação entre as diversas aprendizagens e a aplicação às suas vidas diárias. Outros benefícios consistem em acomodar diversos estilos e necessidades de aprendizagem, valorizar o trabalho em grupo, a comunicação e a aprendizagem socioemocional, estimulando a compreensão e a aplicação dos conhecimentos a novas situações. Deste modo, as crianças ampliam os seus horizontes, enquanto os educadores/professores conseguem manter a coerência curricular (Gonçalves, 2019; Nurbekova et al., 2022).

Alonso (2002) identifica quatro dimensões interrelacionadas a serem trabalhadas na IC: a) as experiências das crianças; b) o conhecimento numa lógica não disciplinar; c) a integração social através de questões, problemas e recursos do/no meio; e d) os educadores/professores através do trabalho colaborativo. A investigação de problemas significativos do meio constitui-se, pois, uma fonte de aprendizagem, permitindo articular conhecimento escolar e do quotidiano. Esta perspetiva não relativiza as disciplinas, mas antes as coloca “ao serviço da compreensão significativa da realidade” (p. 70). Assim, educadores e crianças assumem-se como investigadores reflexivos, construindo colaborativamente um currículo vivo e contextualizado. As propostas didáticas integradoras revelam-se, deste modo, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças (Singh, 2023).

Metodologia

O estudo segue uma abordagem qualitativa e interpretativa (Bogdan & Biklen, 2013), de carácter exploratório, centrada nas perceções de 25 estudantes de mestrado, futuros educadores (FE1-FE25) que frequentavam a UC Didáticas Específicas da Educação de Infância – Jardim de Infância, de dois mestrados em EPE. A proposta, dinamizada por três docentes, teve como ponto de partida o livro *Oh! O meu chapéu!* articulando essencialmente a área do Conhecimento do Mundo e os domínios da Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Foi explorada

pelos futuros educadores com um duplo objetivo: o de experimentar o que se espera que as crianças vivenciem e o de refletir criticamente sobre as possíveis implicações didáticas de forma intencional. Trata-se de um exercício de aprendizagem situada que “valoriza a recolha de dados *in loco* e a compreensão holística do fenómeno” (Cohen et al., 2005, p. 19).

Tabela 1

Enquadramento curricular da atividade “Oh! O meu chapéu!”

Tarefas	Áreas/Domínios	Objetivos principais – OCEPE
– Exploração do livro – Leitura interativa da narrativa <i>Oh! O meu chapéu!</i> – Observação das ilustrações <i>pop-up</i> e diálogo sobre espaços e personagens	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Expressão e Comunicação	Compreender a narrativa e ampliar o vocabulário, valorizando a comunicação oral como forma de expressão e pensamento.
– Classificação e seriação – Agrupamento de figuras geométricas segundo critérios de cor, forma, tamanho ou outros, com explicitação das escolhas	Matemática; Linguagem Oral	Explorar regularidades e atributos, desenvolvendo raciocínio lógico e pensamento matemático.
– Identificação das instituições e serviços da história e da comunidade – Representação com figuras geométricas	Conhecimento do Mundo; Linguagem Oral	Reconhecer funções sociais e papéis profissionais, explorando contextos reais da comunidade.
– Programação do robô Doc para recriar o percurso do macaco e criar trajetos (itinerários e robótica)	Matemática; Tecnologia	Trabalhar a orientação espacial, sequenciação e direção, articulando a exploração espacial e a programação.
– Criação digital: Utilização da aplicação <i>Oh! The Magic Drawing App</i> para representar um local significativo da comunidade do ponto de vista da criança	Conhecimento do Mundo	Representar espaços e estimular a criatividade com ferramentas digitais, promovendo múltiplas linguagens expressivas.
– Construção de chapéus em origami: Diferentes tamanhos, explorando formas, medidas e comparação	Matemática; Expressão Plástica	Relacionar forma e medida e desenvolver motricidade fina.
– Exposição e reflexão final – Apresentação das produções e diálogo sobre aprendizagens e preferências	Todas as áreas	Verbalizar aprendizagens e tomar consciência do processo educativo, valorizando a comunicação.

A proposta pretendeu concretizar a integração curricular em linha com as OCEPE (Silva et al., 2016) e a definição apresentada no ponto anterior. Organizada num guião, integra momentos como a exploração da narrativa literária, classificação e seriação, representação de instituições e serviços, elaboração de itinerários, sistematizados na Tabela 1. Os dados foram recolhidos através de um questionário em formato online constituído por oito questões de resposta aberta. As questões incidiam sobre as aprendizagens desenvolvidas nas áreas do Conhecimento do Mundo, Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como sobre a abordagem integradora. Incluíam ainda a identificação de dificuldades, a apresentação de sugestões de melhoria, a

avaliação global da proposta e a reflexão sobre os seus contributos para a prática futura. A análise de conteúdo, de natureza qualitativa (Bardin, 2011) e orientada pelas OCEPE, permitiu identificar quatro dimensões principais: (i) aprendizagens específicas que se proporcionariam às crianças; (ii) aprendizagens realizadas e reconhecidas pelos próprios estudantes; (iii) dificuldades e constrangimentos na implementação da atividade; e (iv) avaliação da proposta, sugestões de melhoria e implicações para a prática futura. No presente artigo, focamo-nos apenas nas duas primeiras dimensões, cuja operacionalização e resultados são apresentados na secção seguinte.

Análise de dados e discussão de resultados

Aprendizagens específicas em cada uma das áreas/domínios que a atividade possibilita às crianças, segundo a percepção dos futuros educadores

A atividade interdisciplinar “*Oh! O meu chapéu!*” foi reconhecida pelos futuros educadores como promotora de diversas aprendizagens nas áreas da Matemática, Conhecimento do Mundo e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em consonância com os princípios das OCEPE e com uma perspetiva de integração curricular que valoriza experiências de aprendizagem articuladas e significativas (Oliveira et al., 2022; Singh, 2023). As respostas evidenciam a percepção de que a narrativa, os objetos e as ações constituem mediadores privilegiados das aprendizagens em contexto pré-escolar, reforçando o papel de propostas integradoras baseadas em contextos reais e com sentido para as crianças (Pitau et al., 2022; Singh, 2023).

Na área da Matemática, os participantes destacaram o desenvolvimento de processos gerais (Silva et al., 2016, p.75) como a classificação e a seriação (36%), reconhecendo o desafio cognitivo envolvido na organização de objetos por forma, cor e tamanho. Estes resultados corroboram a ideia de que a aprendizagem matemática em EPE emerge de experiências práticas, lúdicas e contextualizadas, favorecendo o raciocínio e a resolução de problemas (Nurbekova et al., 2022; Pitau et al., 2022; Singh, 2023). Como refere uma estudante, “*escolher um critério e agrupar de acordo com [ele] (...) é uma atividade que requer bastante atenção [das crianças]*” (Questionário, questão 6 – Q6, FE2).

Outros participantes (16%) referiram aprendizagens ligadas à contagem e ao conceito de número, associadas à enumeração de elementos e à sequenciação da narrativa, evidenciando a articulação entre linguagem e matemática, característica de abordagens integradas (Oliveira et al.,

2022). O uso do robô Doc e a construção de itinerários foram igualmente valorizados por promoverem noções de orientação e direcionalidade (Q6, FE11), favorecendo o raciocínio espacial e geométrico. Sete respostas (28%) identificaram ainda aprendizagens relacionadas com o reconhecimento e a manipulação de formas geométricas, enquanto três estudantes (12%) salientaram o valor da exploração sensorial, reforçando a importância da experimentação e do envolvimento ativo na construção do conhecimento (Singh, 2023).

Na área de Conhecimento do Mundo, as futuras educadoras reconheceram a atividade como promotora da compreensão da comunidade e das instituições sociais, articulando dimensões cognitivas, espaciais e sociais. Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de que a integração curricular permite relacionar o conhecimento escolar com o quotidiano das crianças, promovendo a compreensão do meio e o desenvolvimento de uma identidade social e cultural (Alonso, 2002; Silva et al., 2016). As respostas agruparam-se em três categorias: exploração do meio social e compreensão da comunidade (36%), pensamento crítico (16%) e identidade e pertença (8%). As participantes salientaram o valor da atividade para o conhecimento das profissões e dos serviços e para o desenvolvimento do sentido de pertença: *“A atividade ‘Oh! O meu chapéu’ realçou a importância do papel que temos na sociedade (...) e do [quanto] isso deve ser valorizado”* (Q5, FE7). Estas aprendizagens refletem o entendimento de que o conhecimento do meio se constrói através de experiências contextualizadas e participativas (Silva et al., 2016).

Relativamente ao Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita, a análise dos questionários evidencia aprendizagens significativas em quatro dimensões. Nove participantes (36%) apontaram o desenvolvimento da linguagem oral através, por ex., do diálogo com pares, escuta ativa e formulação de ideias. Quatro (16%) referiram o enriquecimento do vocabulário, associado à narrativa e às interações com os materiais. Duas respostas (8%) mencionaram a iniciação à linguagem escrita, com a escrita de nomes e representação gráfica de ideias. Por fim, sete participantes (28%) destacaram a compreensão da narrativa e das ilustrações, articulando leitura de imagens, identificação de conceitos matemáticos e interpretação da história. Estas aprendizagens confirmam que a linguagem oral e a escrita emergem de forma integrada com outras áreas, reforçando o papel da narrativa como eixo articulador das experiências de aprendizagem: *“Na proposta ‘Oh! O meu chapéu!’, a linguagem esteve sempre presente: desde a exploração do livro – que implicou observar, prever, descrever e interpretar – até à reflexão sobre instituições e*

serviços, com uso de vocabulário específico e a elaboração de quadros informativos. Estas tarefas alargaram o repertório lexical e mostraram a escrita como forma de registo com intencionalidade. As descrições dos itinerários introduziram linguagem sequencial, espacial e temporal, mostrando que linguagem e escrita são dimensões transversais e integradas no currículo ...” (Q7, FE11). Estes resultados reforçam o papel da linguagem como eixo estruturante da integração curricular, permitindo articular diferentes áreas do saber através de experiências significativas (Oliveira et al., 2022).

Aprendizagens realizadas e identificadas pelos próprios estudantes em cada área/domínio e da sua didática

Para além de identificarem aprendizagens matemáticas para as crianças, 11 dos 25 estudantes (44%) explicitam aprendizagens pessoais no domínio da sua formação didática, revelando maior compreensão da matemática e da sua didática no contexto da EPE.

Seis participantes (24%) destacaram a transversalidade da matemática, reconhecendo a sua presença nas experiências diárias das crianças: *“Ficou bastante evidente a importância de integrar a matemática no quotidiano das crianças, tornando-a significativa e acessível, podendo[-se] assim ‘brincar com a matemática’ (...)” (Q6, FE3).* Esta perceção alinha-se com as OCEPE, que reforçam que as aprendizagens matemáticas são potenciadas pela sua articulação com outros domínios (Silva et al., 2016). O discurso dos estudantes evidencia uma visão integrada e contextualizada da matemática, associada a uma maior consciência pedagógica e valorização da articulação entre áreas.

A compreensão da importância do lúdico, da manipulação e da utilização de materiais variados é igualmente destacada, reforçando o papel de abordagens ativas na construção de aprendizagens (Nurbekova et al., 2022). Os participantes reconhecem, efetivamente, que o uso de materiais diversificados e de situações de jogo favorece o envolvimento ativo e a construção de aprendizagens significativas: *“(...) conseguimos perceber que recorrendo a livros consegue-se trabalhar diversas temáticas da matemática assim como recorrendo a materiais não estruturados (...)” (Q6, FE19).* Tal como salientam as OCEPE, a aprendizagem matemática em EPE deve assentar em experiências práticas, interativas e significativas.

A tomada de consciência sobre a intencionalidade pedagógica reflete-se em declarações que valorizam o papel do educador na mediação das aprendizagens. Este reconhecimento traduz uma evolução da compreensão sobre o planeamento e a mediação educativa (Silva et al., 2016).

Uma estudante revelou uma transformação de crenças negativas sobre a matemática, substituindo a perceção de dificuldade por uma visão mais positiva e contextualizada: *“Neste momento, considero que a abordagem à matemática com os mais pequenos não é assim tão difícil como pensava, porque uma simples atividade, como por exemplo a separação das figuras por cores ou por tamanho, será uma forma de trabalhar a matemática em pré-escolar de forma simples e enriquecedora.”* (Q6, FE8). Este tipo de reflexão traduz uma reconstrução de crenças pessoais e uma ampliação da confiança profissional.

No domínio do Conhecimento do Mundo e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, emergem aprendizagens centradas na IC (20%), na narrativa como recurso didático (16%) e na abordagem STEAM (12%). As estudantes reconheceram a atividade como prática integradora capaz de articular diversas áreas em torno de um tema comum, tornando as aprendizagens mais significativas: *“A integração curricular torna as aprendizagens mais significativas e interligadas à experiência das crianças”* (Q5, FE3). A obra *Oh! O meu chapéu!* foi identificada como eixo estruturante da atividade e como recurso de mediação da imaginação e da interpretação da realidade social: *“A narrativa foi um ponto de partida ao incentivo das crianças a explorar diferentes realidades sociais”* (Q5, FE5). Algumas participantes também reconheceram a pertinência da proposta como atividade STEAM, observando *“de forma prática a interligação de três áreas diferentes a partir de uma história”* (Q8, FE20).

Assim, a reconstrução de crenças sobre a matemática e o reconhecimento da integração curricular, da narrativa como recurso didático e da abordagem STEAM evidenciam o potencial de propostas holísticas para promover uma visão mais integrada, significativa e contextualizada da EPE (e do ensino, mais em geral), tal como defendido por diversos autores (Nurbekova et al., 2022; Oliveira et al., 2022; Singh, 2023).

Considerações finais

Em síntese, as perceções recolhidas revelam que os futuros educadores reconheceram na atividade *“Oh! O meu chapéu!”* um potencial formativo global, capaz de promover o pensamento

crítico, a comunicação, a exploração do meio e a construção de significados. As aprendizagens desenvolvidas – transversais e específicas – evidenciam uma visão integrada do currículo na educação pré-escolar, em consonância com as OCEPE, que preconizam a interligação de áreas e a aprendizagem pela ação (Silva et al., 2016).

Os estudantes identificaram valores didáticos primaciais, nomeadamente a valorização da transversalidade das áreas convocadas, a compreensão do papel do lúdico, da manipulação e das experiências reais, a tomada de consciência sobre a intencionalidade pedagógica e uma maior consciência de possibilidades de operacionalização da articulação entre áreas, ativando estratégias colaborativas em várias instâncias. Estes resultados apontam para o reforço da integração curricular como eixo estruturante na formação inicial de educadores.

O número reduzido de participantes e o carácter exploratório da experiência abrem, ainda assim, possibilidades de aprofundamento, nomeadamente dos desafios formativos que decorrem da implementação de propostas integradoras na EPE. Além disso, o facto de os participantes serem alunos da UC em causa pode ter motivado certa demonstração de “saberes” por via do questionário, não obstante ser anónimo.

A experiência afigurou-se, mesmo assim, relevante para consolidar uma maior reflexividade sobre a prática educativa, nomeadamente sobre o que significa fazer integração curricular e as suas vantagens para o desenvolvimento holístico da criança (emocional, intelectual, físico), em ligação com os outros e com o meio – educativo, familiar, social, cultural, comunitário ou, numa palavra, com a vida. Parece-nos, pois, que os futuros educadores desta turma compreenderam que a IC convoca saberes diversificados, atenção aos contextos, adaptação, flexibilidade, instrumentos vários de avaliação diagnóstica e formativa, mas é o caminho desejável, em ambiente colaborativo de todos os agentes educativos – a começar pelas crianças entre si –, para a construção de aprendizagens significativas, transferíveis para situações novas.

Referências

- Aires, L. (2011). Integração curricular e interdisciplinaridade: Sinónimos? In L. Aires (Org.), *A interdisciplinaridade e o currículo: Reflexões sobre o seu sentido e implicações educativas* (pp. 215-230). Universidade Aberta.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. Um contributo do projeto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (12.^a ed.). Porto Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). Taylor & Francis Group.
- Gonçalves, B. (2019). *Integração curricular: Uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do ensino básico, Ispa – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich.
- Nurbekova, Z., Kunanbayeva, S., Shynybekova, N., Altynbekova, A., & Zhumabayeva, A. (2022). Integrative approach to the quality of preschool education in the development of the creative potential of preschool children. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(6), 1861-1874. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1355771.pdf>
- Oliveira, M., Proença, A. P., Menino, H., Amoroso, J., Gamboa, M. J., Leal, R., & Reis, S. (2022). Introdução: Por uma abordagem integradora da didática no Jardim de Infância. In M. Oliveira, A. P. Proença, H. Menino, J. Amoroso, M. J. Gamboa, R. Leal, & S. Reis (Orgs.), *Didáticas no jardim de infância: Propostas de integração curricular na formação de educadores* (pp. 12-16). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Pitau, J., Santos, T., Menino, H. & Gamboa, M. J. (2022). Aprendizagens matemáticas no contexto de uma experiência integradora em jardim de infância. In M. Oliveira, A. P. Proença, H. Menino, J. Amoroso, M. J. Gamboa, R. Leal, & S. Reis (Orgs.), *Didáticas no Jardim de Infância: Propostas de integração curricular na formação de educadores* (pp. 93-109). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Sahu, S. K., & Singh, R. K. (2023). *Preschool education and an integrated preschool curriculum*. Wisdom Press.
- Silva, E. M., Vaz, P., & Pires, M. V. (2025). Formação inicial para a docência: Avanços e recuos? Nota introdutória. *Eduser*, 17(ESP), 1-4. <https://doi.org/10.34620/eduser.v17iESP.380>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Singh, M. K. (2023). Introduction to Preschool Education and Integrated Curriculum. In B. Sahu & M. K. Singh (Eds.), *Preschool education and an integrated preschool curriculum* (pp. 1-9). Dominant Publishers & Distributors Pvt Ltd.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República*, n.º 201/2001, Série I-A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Esta investigação foi financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito UID/CED/04748/2025. Centro de Investigação sobre Qualidade de Vida (CIEQV), Santarém, Portugal.

A APROPRIAÇÃO DAS REGRAS ORTOGRÁFICAS NO 1º CICLO

Ana Cristina Silva (Ispa – Instituto Universitário, csilva@ispa.pt)

Resumo: Destaca-se a importância da aprendizagem da ortografia para a fluência leitora e para a produção textual. São referenciados estudos que evidenciam as lacunas de professores no domínio do sistema ortográfico, na análise da natureza dos erros infantis e no conhecimento dos processos de aprendizagem. Considera-se relevante integrar o conhecimento linguístico e didático na formação inicial e contínua dos professores para que compreendam a natureza dos erros ortográficos e consigam adotar estratégias de ensino fundamentadas empiricamente. É ainda descrito o sistema ortográfico do Português Europeu para sustentar como a aprendizagem da ortografia requer das crianças que articulem conhecimentos fonológicos, ortográficos e morfológicos. Atendendo à complexidade desta aprendizagem, o ensino deve combinar instrução explícita e reflexão metalinguística de acordo com estudos que demonstram como práticas que promovem a análise e explicitação das regras ortográficas conduzem a uma melhoria do desempenho.

Palavras-chave: Ortografia, Aprendizagem, Formação de professores.

Abstract: The significance of learning spelling for reading fluency and text production is emphasized. Cited studies highlight limitations in teachers' knowledge of the spelling system, their ability to analyze the nature of children's errors, and their understanding of learning processes. Therefore, it is essential to integrate linguistic and pedagogical knowledge into both initial and ongoing teacher training, enabling educators to comprehend the nature of spelling errors and implement empirically grounded teaching strategies. The European Portuguese spelling system is also described to illustrate how mastering correct writing requires children to coordinate phonological, orthographic, and morphological knowledge. Accordingly, instruction should combine explicit teaching with metalinguistic reflection, as research shows that practices promoting the analysis and explanation of spelling rules lead to improved performance.

Keywords: Orthography, Learning processes, Teacher training.

Introdução

A apropriação da ortografia do Português Europeu e das regras ortográficas subjacentes é uma das aprendizagens fundamentais dos primeiros anos de escolaridade. Trata-se de uma aquisição que tem efeitos tanto na escrita como na leitura, uma vez que a precisão das representações ortográficas comporta implicações na rapidez com que se lê e na correção ortográfica do que se escreve (Ouellette et al., 2017). A capacidade para evocar de forma automática representações ortograficamente precisas das palavras é também uma condição necessária para uma escrita fluente de textos, uma vez que, só nestas circunstâncias, as crianças conseguem focar a sua atenção nas ideias que pretendem exprimir nos textos e não tanto na forma de escrever as palavras.

O ensino da ortografia é modelado pela compreensão dos professores sobre como se processa aprendizagem e pelo que acreditam serem as estratégias mais eficazes (Daffern et al., 2020;

Meneses & Campelo, 2012). De facto, o percurso de aprendizagem depende em grande parte da forma como a ortografia é ensinada (Treiman, 2018). A perspectiva de que as crianças no processo de aprendizagem devem aprender a coordenar processos linguísticos relativos à fonologia e à morfologia contraria a ideia de que as crianças devem seguir uma progressão sequencial da fonologia para as regras ortográficas e posteriormente para a morfologia, sequência esta que é muitas vezes seguida em sala de aula.

Para que o ensino permita às crianças articular esses processos é fundamental que «os professores compreendam como funciona o sistema de escrita» (Treiman, 2018, p. 3), e não é de todo evidente que esse conhecimento esteja disponível. Um estudo de Adoniou (2014) realizou entrevistas a 14 professores relativos ao ensino da ortografia. Muitos professores confessavam ser um desafio para eles ensinar ortografia, sendo autocríticos em relação às estratégias de ensino usadas e ao seu conhecimento sobre o sistema ortográfico inglês. Revelavam-se insatisfeitos com as abordagens a que recorria, – muito centradas em famílias de palavras e no método fónico –, mas não sabiam equacionar alternativas pedagógicas.

Daffern et al. (2020) e Meneses e Campelo (2012) chamam ainda a atenção para as dificuldades por parte dos professores em diferenciar a natureza dos diferentes tipos de erros ortográficos, o que sustenta a ideia de uma deficitária compreensão do sistema ortográfico que estão a ensinar. Segundo os autores este desconhecimento faz com que seja difícil para os professores conceber estratégias mais específicas consoante as características do erro ortográfico. Essas dificuldades fazem com que a abordagem pedagógica seja semelhante e não diferenciada em função da natureza do erro. Estas várias investigações indiciam que «o ensino da ortografia é orientado mais pela tradição do que pela investigação», Apel et al. (2004, p. 297).

As dificuldades enunciadas dos docentes têm de ser obrigatoriamente retificadas pela formação inicial e contínua. Este quadro só conseguirá alterar-se enquanto os conhecimentos relativos à linguística do português europeu e à ortografia do português deixarem de ser separadas do ensino das didáticas (Silva, 2024).

O sistema ortográfico do Português Europeu

A análise dos diferentes tipos de erros não pode ser separada de uma abordagem das especificidades da ortografia do Português Europeu. Na maior parte dos códigos alfabéticos, a

aquisição da ortografia não implica apenas a aprendizagem das correspondências grafema-fonema, já que existem fonemas que podem ser representados por mais do que um grafema (ex., no português, o som /s/, pode ser representado por <s>; <ss>; <ç> e <c>). Por outro lado, a mesma letra pode ter diferentes valores fonémicos (ex. <s> pode ter o valor de /z/ou /s/) e as crianças têm de aprender os contextos e as regras que sustentam estas irregularidades. O sucesso na aprendizagem da ortografia depende da apropriação de informações ao nível fonológico, ortográfico e morfológico, e também das respetivas exceções, as quais terão de ser integradas para que as crianças sejam capazes de construir representações ortográficas precisas das palavras e de as mobilizar no processo de escrita.

O sistema ortográfico do Português Europeu segue o princípio alfabético, uma vez que as letras ou grafemas do alfabeto correspondem aos fonemas da língua. De acordo com a classificação de Seymour et al. (2003), trata-se de um sistema intermédio quanto ao grau de transparência ortográfica. Isto significa que a correspondência entre letras/grafemas e fonemas não é biunívoca: há letras que podem representar mais do que um fonema e fonemas que podem ser expressos por diferentes letras.

Tradicionalmente, o alfabeto português era composto por 23 letras (5 vogais e 18 consoantes), mas com a implementação do Acordo Ortográfico de 2009 foram acrescentadas três novas letras – K, Y e W –, totalizando 26. Essas 26 letras são utilizadas para representar os 37 fonemas do português. Assim, tal como acontece em outras línguas, o número de letras do alfabeto é inferior ao número de fonemas existentes, o que tem implicações na regularidade das correspondências entre ambos.

Na escrita do português, apenas cerca de 41% das relações entre fonemas e grafemas apresentam uma correspondência estável (Gomes, 2001). Por exemplo, o som /s/ antes das vogais e pode ser grafado de diferentes formas, como em “sinto”, “passeio” e “cinto”, revelando a irregularidade dessas relações. Consequentemente, há um grau considerável de incerteza na escrita ao escolher a grafia adequada para determinados fonemas.

A relação entre o sistema de sons do português e a sua ortografia é definida por Morais (2005) da seguinte maneira:

- a) **Regularidades diretas:** Quando um som é sempre representado pela mesma letra ou grafema. Por exemplo os fonemas /b/, /d/, /p/, /t/, /f/, /v/, /m/, /n/, /ɲ/ e /k/ são representados sempre pela mesma letra ou grafema (caso do <nh> ou <p>).

- b) **Regularidades contextuais:** Regras em que a relação grafema/ fonema é determinada pela posição da letra dentro da palavra. Por exemplo, o fonema /R/ é consistentemente representado como <r> no início de palavras ou quando, no meio da palavra vem a seguir a uma vogal nasal ou a uma consoante, como em «tenro» ou «melro». Por outro lado, em posições intermédias de palavras, como em <carro>, este fonema para ser pronunciado como /R/ tem de ser grafado como <rr>.
- c) **Regularidades morfossintáticas:** Regras implicadas na análise dos morfemas no interior das palavras e na identificação da categoria morfossintática das palavras. Como exemplo temos o uso de “eza” nos substantivos abstratos como «beleza» ou «firmeza» e “esa” nos adjetivos pátrios como «portuguesa» ou «inglesa».
- d) **Irregularidades:** Conjunto de situações em que não existem regras ou princípios gerativos passíveis de serem aplicados à grafia da palavra, sendo que a sua correta ortografia depende da etimologia ou tradição de uso. Por exemplo, o facto de grafarmos o fonema /ʃ/ com <x> em «xaile ou com <ch> em chapéu tem a ver com a etimologia da palavra que no primeiro caso deriva do persa e no segundo do latim. Sendo consensual a ideia de que o desenvolvimento dos conhecimentos ortográficos é mediado pelas características do código ortográfico que a criança vai aprender, uma noção precisa do sistema ortográfico português é necessária para se compreender a natureza dos erros infantis no decurso da aprendizagem da escrita e diferenciar as estratégias para os ensinar e remediar.

Aprender ortografia

Na fase inicial da aprendizagem, as crianças tendem a recorrer predominantemente a estratégias de conversão fonema/grafema durante a escrita, isto é, utilizam a via fonológica. Essa tendência origina erros como «patu» em vez de «pato» ou «aza» em vez de «asa». A evidência de que, a partir do momento em que compreendem que as letras representam os sons das palavras, as crianças passam a apoiar-se sobretudo em mecanismos de mediação fonológica baseia-se, por exemplo, num estudo de Sprenguer-Charolles e Siegel (1997). Os autores demonstraram que as palavras regulares são escritas com maior facilidade e correção do que palavras irregulares. Além disso (op. cit.) durante a aprendizagem, as crianças realizam processos de regularização ortográfica ao escrever palavras irregulares, o que se reflete em erros como os anteriormente exemplificados.

Embora a via fonológica seja dominante nas fases iniciais da aprendizagem, isso não invalida que as crianças, desde cedo, não demonstrem sensibilidade às regularidades existentes nas palavras (Polo et al., 2005; Treiman et al., 2015) nem que deixem de desenvolver a chamada aprendizagem estatística. Esta remete para o facto de as crianças, mesmo em idades precoces, serem capazes de reconhecer padrões da escrita e de identificar regularidades nas palavras – ou seja, sequências de letras plausíveis dentro de um determinado sistema ortográfico – através da sua participação em experiências informais de leitura e escrita.

Os processos de conversão fonológica parecem constituir uma condição necessária, embora não suficiente, para a formação de representações ortográficas na memória a longo prazo. O

desenvolvimento da escrita nas crianças implica uma tomada de consciência progressiva das irregularidades do sistema ortográfico. À medida que percebem que as relações entre grafemas e fonemas não seguem uma correspondência linear entre letras e sons, as crianças começam a reconhecer padrões de letras recorrentes em diferentes palavras, associando-os a sílabas, partes de sílabas, afixos e prefixos. Assim, no contexto de um determinado sistema ortográfico, a evolução do conhecimento ortográfico requer que as crianças compreendam o funcionamento das regras e reelaborem o papel dessas regras no código escrito, tornando gradualmente mais explícitas as restrições ortográficas (Bousquet et al., 1999). Além disso, é igualmente importante que se apercebam da existência de exceções e inconsistências da própria língua (ex., apesar de <ge> e <gi> se lerem /ji/ e /je/ não se pode escrever «jibóia» como «gibóia»).

As dificuldades infantis com as relações grafo-fonéticas irregulares no sistema português podem ser ultrapassadas em parte com o conhecimento de regras contextuais e morfossintáticas. Vários estudos (Critten et al., 2016; Silva et al., 2021) indicam que um melhor desempenho na ortografia de palavras está ligado a níveis mais elevados de explicitação de regras ortográficas. Consequentemente, a aprendizagem de regras ortográficas requer em atividades pedagógicas que, além da instrução explícita, impliquem da parte da criança reflexão metalinguística sobre a estrutura fonológica das palavras, das regras contextuais ou morfossintáticas subjacentes (Critten et al., 2016; Silva et al., 2021).

A frequência de exposição às palavras e o grau de irregularidade ortográfica influenciam tanto o número como a natureza dos erros cometidos durante a aprendizagem da ortografia de uma língua. Esses erros constituem uma importante maneira de compreender as representações que as crianças constroem sobre o código escrito e devem ser entendidos como parte integrante do processo de aprendizagem. Além disso, a natureza dos erros tende a evoluir à medida que o domínio ortográfico se consolida. Por exemplo, erros relacionados com regras morfossintáticas ou com irregularidades de origem etimológica – sobretudo em palavras de baixa frequência – tendem a persistir por mais tempo do que aqueles associados a relações regulares definidas por regras contextuais.

A construção de representações ortográficas precisas das palavras implica a tomada de consciência destes vários tipos de unidades linguísticas. Dificuldades em tomar consciência dessas

unidades estão associados aos diferentes tipos de erros. Assim, os erros ortográficos mais frequentes podem decorrer (Alves Martins, 2021; Baptista et al., 2011; Silva, 2024) de:

- a) **Dificuldades ao nível da análise fonológica**, o que se reflete numa análise inadequada dos fonemas que integram a palavra com falhas na respetiva notação.
- b) **Dificuldades da análise da estrutura ortográfica**, nomeadamente no que respeita à posição de letras, plausibilidade de sequências de letras ou ao conhecimento de correspondências grafo-fonéticas tendo em conta regras contextuais. A consciência ortográfica abrange também dimensões como a utilização de maiúsculas ou a translineação.
- c) **Dificuldades na análise morfológica e morfossintática**, nomeadamente em identificar os morfemas flexionais ou derivacionais e a respetiva forma gráfica.

Podem também existir incorreções ortográficas decorrentes da dificuldade em conjugar estes vários tipos de unidades e dimensões. Além disso, é de mencionar, pela sua relevância, outro tipo de erros lexicais que implicam de forma diferente estas competências, nomeadamente erros em homófonas e outros casos de irregularidades da correspondência grafo-fonética em que a grafia da palavra decorre da sua etimologia. Erros relacionados com a segmentação ou junção inadequada de palavras, acentuação das palavras e pronúncia inadequada de palavras devem também ser considerados (Baptista et al., 2011).

Conclusões sobre o ensino da ortografia

Considerando os estudos de Critten et al. (2016) e Silva et al. (2021), que demonstram que um melhor desempenho na ortografia das palavras está associado a níveis mais elevados de explicitação das regras ortográficas, torna-se essencial que a aprendizagem dessas regras ocorra em contextos pedagógicos que, para além da instrução explícita, promovam também a reflexão metalinguística das crianças. Essa reflexão deve incidir sobre a estrutura fonológica das palavras, bem como sobre as regras contextuais e morfossintáticas subjacentes, permitindo que evoluam de um conhecimento implícito para um conhecimento explícito.

Esta abordagem pedagógica não impede que o ensino da ortografia passe a ser desligada da produção de textos. Daffern e MacKenzie (2020) através da formação a um grupo de professores demonstrou a importância de os ensinar a analisar os erros ortográficos dos alunos em produções textuais e ditados, de forma a identificar as dificuldades de cada criança nas suas competências ortográficas. No mesmo estudo, os professores eram formados para contextualizar o ensino da

ortografia nos próprios textos dos alunos, em vocabulário relacionado com o ensino de ciências ou história ou em palavras retiradas da leitura de histórias.

Também um estudo de Silva (2013), com rúbricas de revisão ortográfica, sugere a utilização desta estratégia como forma de tornar explícitas regras ortográficas no contexto da produção textual. No contexto da realização de composições, era solicitado às crianças do grupo experimental que revissem não só a coerência e coesão do texto produzido, mas também a sua ortografia, usando uma rúbrica onde estavam explicitadas um conjunto de regras ortográficas do Português Europeu. Usando a rúbrica e através da leitura das regras ortográficas as crianças tinham de corrigir os erros ortográficos analisados. Apesar do foco deste estudo ser a produção textual, verificou-se uma diminuição significativa dos erros ortográficos cometidos pelas crianças do grupo experimental quando comparados com os das crianças do grupo de controlo que apenas realizavam a composição e tinham instruções para a reler. Além disso, as verbalizações das crianças do grupo experimental durante o processo de revisão (e.g., “Escrevi mal porque é com dois «ss» e eu só pus um”; o «r» está trocado porque é empregado e não “empergado”), sugerem a possibilidade de esta estratégia conduzir a uma explicitação das regras ortográficas e, com isso, das representações ortográficas.

O ensino da ortografia implica uma formação científica que permita aos professores compreender a natureza dos erros cometidos pelas crianças para seleccionar as abordagens pedagógicas diferenciadas consoante o tipo de erro ortográfico. Uma prática pedagógica centrada em cópias e fichas que não conduza as crianças à análise da estrutura linguística das palavras e à explicitação das regras pode para muitas crianças não ser suficiente (Silva, 2024).

Referências

- Adoniou, M. (2014). What should teachers know about spelling?. *Literacy*, 48(3), 144-154. <https://doi.org/10.1111/lit.12017>
- Alves Martins. (2021). Aprendizagem da ortografia. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 378-399). Fundação Belmiro de Azevedo. <http://hdl.handle.net/10451/64177>
- Apel. (2004). *Handbook of language and literacy development and disorders*. Guildford Press.
- Baptista, A., Viana, L. F., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.

- Critten, S., Sheriston, L., & Mann, F. (2016). Young children's spelling representations and spelling strategies. *Learning and Instruction*, 46, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.09.001>
- Daffern, T., & Mackenzie, N. (2020). A case study on the challenges of learning and teaching English spelling: Insights from eight Australian students and their teachers. *Literacy*, 54(3), 99-110. <https://doi.org/10.1111/lit.12215>
- Daffern, T., Thompson, K., & Ryan, L. (2020). Teaching spelling in context can also be explicit and systematic. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 25(1), 8-12. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4727>
- Gomes, I. (2001). *Ler e escrever em português europeu*. Universidade do Porto.
- Meneses, P., & Campelo, M. E. (2012). Ensinar/aprender ortografia: Uma experiência de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, 43(29), 58-82.
- Morais, A. G. (2005). A norma ortográfica do português: O que é? Para que serve? Como está organizada? In A. Silva & K. Melo (Eds.), *Ortografia na sala de aula* (pp. 11-28). Autêntica.
- Ouellette, G., Martin-Chang, S., & Rossi, M. (2017). Learning from our mistakes: Improvements in spelling lead to gains in reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 350-357.
- Pollo, T., Kessler, B., & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 161-181.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Silva, C. (2013). O impacto da revisão na qualidade de composições de crianças do 4.º ano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 177-183.
- Silva, C. (2024). *Aprender a escrever: Desenvolver competências de escrita na educação pré-escolar e 1.º ciclo*. DGE.
- Silva, C., Peixoto, F., & Salvador, L. (2021). *Effects of a self-reflection tool on orthographic performance in Portuguese children*. Reading and Writing.
- Sprenger-Charolles, L., & Siegel, L. (1997). A longitudinal study of syllabic structure and spelling development. *Applied Psycholinguistics*, 18(4), 485-505.
- Treiman, R. (2018). Teaching and learning spelling. *Child Development Perspectives*, 12(4), 235-239.
- Treiman, R., Decker, K., Kessler, B., & Pollo, T. (2015). Variation and repetition in children's spelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 99-110.

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE TSI E LÍNGUA PORTUGUESA:
UM MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADO
PARA CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES EMPRESARIAIS

Diana Amaral (Instituto Piaget, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa,
diana.amaral@ipiaget.pt, diana.ft.amaral@uac.pt)

Felicidade Amaral (Instituto Piaget, felicidade.amaral@ipiaget.pt)

Resumo: O presente trabalho analisa a implementação dum modelo pedagógico integrado entre as unidades curriculares Tecnologias e Sistemas de Informação (TSI) e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa (ECLP) nos cursos técnicos superiores de Marketing e Gestão Administrativa. Esta abordagem fundamenta-se na convergência de áreas disciplinares para potenciar competências essenciais num mercado de trabalho digitalizado. A literatura (cf. Malta et al., 2024) reconhece a interdisciplinaridade como resposta pertinente, embora pouco operacionalizada no ensino empresarial. A metodologia implementada dividiu equitativamente a carga horária: 50% em sessões conjuntas focadas na criação de portfólios digitais com diversos géneros textuais; 50% dedicados a conteúdos específicos – competências gramaticais (ECLP) e ferramentas analíticas (TSI). O modelo foi aplicado durante um semestre, envolvendo estudantes de ambos os cursos, com recolha de dados por avaliações, inquéritos e análise comparativa. Os resultados revelam benefícios significativos: observou-se o desenvolvimento de estratégias digitais otimizadas com comunicação linguisticamente precisa (Marketing); e maior eficiência na digitalização de processos e na produção documental com rigor linguístico (Gestão Administrativa). A análise qualitativa das reflexões dos estudantes identificou três categorias emergentes: “Inovação da Unidade Curricular”, “Perceção sobre Tecnologia/Texto” e “Impacto na Formação”. Os estudantes valorizaram a componente prática e o portfólio como instrumento reflexivo, revelando gradualmente compreensão da complementaridade entre TSI e ECLP. Conclui-se que este modelo pedagógico interdisciplinar responde às exigências do mercado, formando técnicos versáteis com fluência digital e comunicativa. Esta abordagem representa uma inovação significativa no ensino superior técnico-profissional, com potencial de replicação noutros contextos formativos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Língua portuguesa, Tecnologias e sistemas de informação.

Abstract: This paper analyzes the implementation of an integrated pedagogical model between the curricular units *Technologies and Information Systems* (TSI) and *Expression and Communication in Portuguese Language* (ECLP) within the higher technical programs in Marketing and Administrative Management. This approach is grounded in the convergence of disciplinary areas to enhance essential skills for a digitized labor market. The literature (cf. Malta et al., 2024) acknowledges interdisciplinarity as a relevant response, although still underutilized in business education. The methodology adopted divided the workload equally: 50% in joint sessions focused on the creation of digital portfolios featuring various textual genres; and 50% dedicated to specific content – grammatical skills (ECLP) and analytical tools (TSI). The model was applied over one semester, involving students from both programs, with data collected through assessments, surveys, and comparative analysis. The results reveal significant benefits: the development of optimized digital strategies with linguistically precise communication (Marketing); and increased efficiency in process digitalization and document production with linguistic accuracy (Administrative Management). Qualitative analysis of student reflections identified three emerging categories: “Curricular Unit Innovation,” “Perception of Technology/Text,” and “Impact on Training.” Students valued the practical component and the portfolio as a reflective tool, gradually revealing an understanding of the complementarity between TSI and ECLP. It is concluded that this interdisciplinary pedagogical model meets market demands, preparing versatile professionals with digital and communicative fluency. This approach represents a significant

innovation in technical-professional higher education, with potential for replication in other educational contexts.

Keywords: Interdisciplinarity, Portuguese language, Technologies and information systems.

Introdução

A sociedade contemporânea, caracterizada pela digitalização crescente, impõe novos desafios ao ensino superior técnico-profissional (CTESPs). A formação empresarial necessita de superar a compartimentação disciplinar tradicional, integrando domínios tecnológicos e comunicativos (Klein, 2010), alinhando-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e os Objetivos de Desenvolvimento Interior (ODI) que enfatizam a transformação pessoal e o desenvolvimento de competências socioemocionais como fundamento para um desenvolvimento sustentável. O Quadro Europeu de Competências Digitais (DigComp 2.1) define áreas fundamentais como literacia da informação, comunicação e colaboração, criação de conteúdos, segurança e resolução de problemas (Carretero et al., 2017), convergindo com a literacia comunicativa de Hymes (1972) e de Van Dijk (2020), que sublinha que a competência digital tem de englobar a capacidade de usar as tecnologias de forma crítica, criativa e socialmente responsável.

Regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 43/2014, o ensino técnico-profissional em Portugal visa formar técnicos superiores qualificados para o mercado de trabalho. Estudos recentes apontam para a necessidade de renovação pedagógica através de metodologias ativas e integração disciplinar (Alves et al., 2019; Santos & Gonçalves, 2020). A integração entre as unidades curriculares (UCs) ‘Tecnologias e Sistemas de Informação’ (TSI) e ‘Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa’ (ECLP) surge como resposta pedagógica às exigências da sociedade da informação, formando profissionais capazes de articular ferramentas digitais com competências comunicativas estratégicas (Amaral & Martins, 2025; Malta et al., 2024).

Neste contexto, torna-se essencial explicitar as competências a desenvolver no âmbito desta articulação curricular, uma vez que constituem o referencial para avaliar os efeitos do modelo pedagógico integrado. No domínio das Tecnologias e Sistemas de Informação, destacam-se competências como a pesquisa e a gestão crítica de informação digital, a utilização de ferramentas colaborativas, a criação de conteúdos multimodais e a resolução de problemas tecnológicos, alinhadas com as áreas do DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017). No âmbito da Expressão e

Comunicação em Língua Portuguesa, salientam-se a produção escrita eficaz, a comunicação oral estratégica, a adequação discursiva a diferentes contextos profissionais e a capacidade de interpretar e produzir mensagens com clareza e rigor.

A convergência destas competências permite avaliar de forma integrada o impacto da articulação curricular na adequação do modelo às exigências comunicacionais e tecnológicas do mercado profissional contemporâneo.

Objetivos

Este estudo visa avaliar a eficácia de um modelo pedagógico integrado que estabelece relações interdisciplinares entre TSI e ECLP no contexto dos cursos superiores profissionais (CTESPs) de ‘Marketing e Vendas’ (MrkV) e de ‘Assessoria e Gestão Administrativa’ (AGA), pretendendo: (i) avaliar o impacto da integração interdisciplinar no desenvolvimento de competências digitais e comunicativas; (ii) identificar as percepções dos estudantes sobre a complementaridade entre tecnologia e comunicação; (iii) verificar a adequação do modelo às exigências do mercado profissional; (iv) propor diretrizes para replicação em outros contextos formativos. A investigação fundamenta-se na premissa de que a convergência destas duas áreas disciplinares, aparentemente distintas, potencia o desenvolvimento de competências fundamentais cada vez mais exigidas pelo mercado laboral contemporâneo, caracterizado pela digitalização acelerada e pela crescente necessidade de comunicação eficaz e estratégica.

Fundamentação teórica

Interdisciplinaridade no ensino superior técnico-profissional

A relevância desta investigação emerge num cenário onde a formação em áreas empresariais necessita urgentemente de superar a tradicional compartimentação disciplinar, proporcionando aos estudantes, ferramentas que integrem simultaneamente o domínio tecnológico e comunicativo. A crescente digitalização das práticas sociais e profissionais implica lidar com fluxos de informação cada vez mais densos, multimodais e interconectados, o que torna insuficiente a aprendizagem fragmentada por disciplinas estanques (Morin, 2000). Estudos recentes na área da didática do ensino superior têm demonstrado que a interdisciplinaridade constitui uma resposta adequada às complexidades da sociedade da informação, contudo existem ainda lacunas significativas quanto

à operacionalização efetiva destas práticas no contexto específico dos cursos de vertente empresarial.

A interdisciplinaridade fundamenta-se na integração de conhecimentos, métodos e conceitos de diferentes disciplinas para abordar problemas complexos (Fazenda, 2008; Morin, 2000). Klein (2010) argumenta que a interdisciplinaridade constitui uma síntese que transcende fronteiras disciplinares, criando novos conhecimentos e competências, alinhando-se com Lenoir (2005) que distingue entre interdisciplinaridade curricular, didática e pedagógica. Seguindo Lenoir (2005), considera-se a articulação curricular como o nível em que diferentes unidades curriculares estabelecem relações estruturadas entre conteúdos e competências: a interdisciplinaridade didática como a coordenação de estratégias pedagógicas comuns, e a interdisciplinaridade pedagógica como a construção de experiências de aprendizagem que ultrapassam fronteiras disciplinares. Estes conceitos orientam a análise dos dados, permitindo identificar de que forma os estudantes reconhecem a complementaridade entre TSI e ECLP e como essa integração contribui para o desenvolvimento de competências digitais, comunicativas e profissionais.

A integração de áreas distintas permite também desenvolver competências transversais, como pensamento crítico, comunicação estratégica, literacia digital e capacidade de adaptação, que são essenciais para atuar em ambientes organizacionais marcados pela incerteza e pela rápida evolução tecnológica. Assim, a interdisciplinaridade não se limita a uma justaposição de conteúdos, mas envolve a articulação de métodos, linguagens e modos de pensar, criando novas formas de compreender e intervir na realidade (Fazenda, 2008; Klein, 2010). Esta clarificação conceptual é fundamental para a análise dos dados, uma vez que os resultados evidenciam precisamente como os estudantes percecionam e experienciam esta integração entre domínios tecnológicos e comunicativos.

Para efeitos desta investigação, entende-se a interdisciplinaridade como um processo de integração intencional entre saberes tecnológicos e comunicativos, que visa promover aprendizagens significativas e contextualizadas. A interdisciplinaridade constitui, por isso, uma resposta adequada às complexidades da sociedade da informação porque esta exige profissionais capazes de mobilizar simultaneamente conhecimentos tecnológicos, comunicativos e sociocognitivos para resolver problemas em contextos reais.

Metodologia*Desenho da investigação*

Este estudo exploratório piloto teve como objetivo avaliar a viabilidade e resultados preliminares de um modelo interdisciplinar. Adotou-se uma metodologia mista, combinando abordagens quantitativas e qualitativas numa investigação quasi-experimental com um grupo de controlo, complementada por análise qualitativa das perceções dos estudantes. O estudo envolveu 61 estudantes dos cursos de MrkV ($n = 21$) e AGA ($n = 40$), distribuídos por turmas experimentais (Mrk $n = 10$ e AGA = 10) e de controlo (Mrk $n = 11$ e AGA = 30), definidas conforme as inscrições nas turmas disponíveis. A amostra caracterizou-se por estudantes com as seguintes características: 57,4% do sexo feminino e 42,6% do sexo masculino, com 49,2% provenientes de países terceiros (Palop), 31% com competências digitais limitadas e 28% com necessidades de apoio linguístico, tendo em conta as metas curriculares estabelecidas para a disciplina de Português à saída do ensino secundário e os resultados do teste de diagnóstico. Importa clarificar que as “metas curriculares” tradicionalmente associadas ao ensino básico e secundário foram entretanto substituídas pelas *Aprendizagens Essenciais*, que constituem atualmente o referencial curricular em vigor para a disciplina de Português. Assim, para efeitos de diagnóstico, a avaliação das necessidades linguísticas dos estudantes baseou-se nas aprendizagens definidas para o final do ensino secundário, nomeadamente no que respeita à compreensão, expressão escrita, expressão oral e domínio dos géneros textuais académicos e profissionais. No caso dos estudantes falantes de Português Língua Não Materna (PLNM), o diagnóstico teve igualmente em conta os níveis de proficiência previstos no Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (níveis A2, B1 e B2), que orientam a identificação de necessidades específicas de apoio linguístico. Esta clarificação é essencial para compreender os critérios utilizados na caracterização da amostra e na análise subsequente dos resultados.

Modelo pedagógico implementado

O modelo estruturou-se numa arquitetura curricular inovadora com uma divisão equitativa da carga horária letiva, sendo de 60 horas de contacto/UC. As professoras das diferentes UCs colaboraram para integrar os conteúdos e criar uma experiência de aprendizagem mais rica e contextual para os alunos, mas cada UC manteve o foco e a avaliação específica da sua área. Uma

abordagem interdisciplinar foi implementada, dividindo as horas das aulas em duas partes igualmente relevantes e complementares:

- 50% em sessões conjuntas: ministradas simultaneamente por docentes de ambas as disciplinas, focadas na criação de portfólios digitais com diversos géneros textuais (trabalho de formatação de textos formais informativos e organizacionais, como por exemplo a redação de atas e requerimentos, especialmente direcionado ao curso de AGA) e a integração de elementos visuais segundo princípios de *design* gráfico (trabalho criativo, texto publicitário, texto persuasivo e texto icónico, especialmente direcionado ao curso de MrkV);
- 50% em aprofundamento específico: foram reservados ao aprofundamento de conteúdos específicos de cada área disciplinar – competências gramaticais avançadas, técnicas de redação institucional e criativa, e análise textual em ECLP; e ferramentas analíticas, sistemas de gestão de dados e competências digitais aplicadas em TSI.

O portfólio conjunto funcionou como um elo entre as UCs, mostrando como os conhecimentos se complementam e se aplicam de forma prática. Os alunos desenvolveram textos em géneros diversos, com integração de imagem e conteúdo visual, seguindo formatações académicas e formais. Além disso, exploraram plataformas criativas para elaborar conteúdos inovadores e adaptados às necessidades do mercado contemporâneo. Esta prática promoveu conexões entre diferentes áreas do saber, respeitando as suas identidades, ao mesmo tempo que incentivou a compreensão interdisciplinar, preparando os alunos a pensar de forma mais crítica. Essa estratégia pedagógica fortaleceu a articulação entre áreas do saber, promovendo competências tecnológicas, comunicativas e criativas. Os alunos emergiram como profissionais mais preparados para integrar tecnologia e linguagem em ambientes empresariais e organizacionais, destacando-se pela versatilidade e adaptação às demandas do mercado.

Utilizou-se uma abordagem eminentemente prática e exploratória, visando o desenvolvimento de competências digitais aplicadas ao uso da língua portuguesa, quer formal (direcionado ao curso AGA), quer criativo (direcionado ao MRK). A metodologia baseou-se em quatro pilares: (i) experimentação: abordagem prática e exploratória com ferramentas/plataformas digitais/tecnológicas; (ii) colaboração: promover a construção de materiais, trabalho individual com partilha de experiências; (iii) criação: desenvolvimento de materiais – criativos (direcionados a MrkV) e formais (direcionados a AGA); (iv) reflexão: fomentar a reflexão e a análise crítica sobre o uso de TSI e ECLP nas áreas empresariais.

Para enfrentar desigualdades prévias, implementaram-se ainda as seguintes estratégias de inclusão: (i) diagnósticos iniciais das competências digitais e linguísticas; (ii) apoio personalizado e recursos compensatórios; (iii) metodologias inclusivas e tutoria entre pares; (iv) diversidade de

espaços pedagógicos (salas com computadores para a construção de materiais didáticos digitais e para a lecionação de TSI, salas de aula tradicionais para a lecionação de conteúdos específicos de ECLP, biblioteca para pesquisa, espaços exteriores para saídas).

Realizaram-se algumas atividades específicas, quer de integração, quer com um propósito de expansão de conhecimentos e de implementação no mundo atual: (i) *Peddy Paper* interdisciplinar: atividade inaugural combinando exploração urbana, interpretação textual e tecnologias móveis, facilitando a integração de estudantes externos; (ii) visita ao Museu das Comunicações: numa perspetiva histórica das tecnologias de comunicação, integrando as exposições “Destino Camões” (para ECLP) e “Mala-posta” e “Vencer a Distância” (para TSI).

Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados quantitativos e qualitativos foi realizada através de avaliações de desempenho, inquéritos de satisfação e análise comparativa com grupos de controlo submetidos ao modelo tradicional: (i) componentes de avaliação – testes específicos individuais, avaliados em ECLP e TSI respetivamente; portfólio digital individual, avaliado nas duas UCs com critérios distintos; apresentação oral individual, avaliada nas duas UCs com critérios distintos; reflexão final escrita e individual, avaliada em ECLP; (ii) análise comparativa entre turmas experimentais e de controlo; (iii) análise das reflexões finais dos estudantes; (iv) observação participante.

Resultados

Os resultados obtidos evidenciam que esta articulação interdisciplinar proporciona benefícios significativos em múltiplas dimensões para ambos os cursos. No âmbito de MrkV, a sinergia permite o desenvolvimento de estratégias digitais otimizadas para SEO, gestão integrada de redes sociais e criação de conteúdos multimodais, complementadas por uma comunicação linguisticamente precisa e impactante, essencial para o *engagement* e a fidelização do público-alvo. Observou-se um incremento na eficácia das campanhas digitais desenvolvidas pelos estudantes expostos ao modelo integrado, comparativamente aos grupos de controlo. Na vertente de AGA, registou-se uma maior eficiência na digitalização de processos organizacionais, na elaboração de relatórios técnicos, no domínio de comunicações e na produção de documentação empresarial com rigor linguístico. Os estudantes demonstraram maior capacidade de elaboração de relatórios técnicos, comunicações internas e externas, e documentos contratuais, evidenciando

simultaneamente domínio dos sistemas digitais de gestão e excelência comunicativa. Quanto ao desempenho académico, a média de classificações em projetos integrados revelou diferenças significativas entre turmas experimentais e de controlo:

- Marketing e Vendas: 17,8 valores (experimental) vs. 15,7 valores (controlo);
- Assessoria e Gestão Administrativa: 16,8 valores (experimental) vs. 15,3 valores (controlo).

Particularmente significativa foi a observação de que 92% dos estudantes envolvidos no modelo interdisciplinar (confiança baseada em inquéritos) revelaram maior confiança na utilização de plataformas criativas para a elaboração de conteúdos inovadores, demonstrando simultaneamente maior consciência metalinguística na adequação do discurso aos diversos contextos comunicativos empresariais (segundo a análises das reflexões individuais).

O modelo demonstrou ainda impacto positivo na redução de desigualdades: (i) estudantes com competências digitais limitadas: melhoria de 65%; (ii) estudantes com necessidades linguísticas: progresso de 58%; (iii) estudantes de contextos desfavorecidos: redução de 72% no *gap* de desempenho; (iv) estudantes de países terceiros: melhoria significativa na integração¹.

Perceções dos estudantes

A análise qualitativa das reflexões individuais de todos os estudantes seguiu uma abordagem de análise de conteúdo, identificando padrões recorrentes nas perceções dos estudantes. As categorias emergentes revelam o impacto significativo da UC na formação dos discentes. Identificamos três categorias emergentes: (i) “Inovação Pedagógica da Unidade Curricular” – valorização da componente prática e do portfólio como instrumento de desenvolvimento profissional – “Nunca pensei que escrever bem fosse tão importante para o marketing digital” (estudante de MrkV), “A articulação entre teoria e prática tornou as aulas mais úteis e menos abstratas.” (estudante de AGA); (ii) “Perceção sobre a Complementaridade Tecnologia-Texto/Comunicação” – evolução de uma perceção inicial de desconexão (93% dos estudantes) para reconhecimento da complementaridade e potenciação profissional – “Percebi que saber comunicar bem é essencial para usar a tecnologia com propósito. Antes via o TSI como algo técnico e distante, mas agora vejo que, sem uma boa comunicação, a tecnologia não serve o

¹ Dados descritivos de estudo exploratório, segundo o progresso observado ao longo do semestre e os critérios de avaliação estipulados. Análise estatística inferencial em desenvolvimento para publicação futura.

cliente.” (estudante de MrkV), “A junção das duas áreas fez-me pensar de forma mais estratégica sobre como apresentar dados e ideias.” (estudante de AGA); (iii) “Impacto na Formação” – desenvolvimento da consciência metalinguística e adaptação discursiva a diferentes contextos empresariais, com valorização do trabalho colaborativo e aprendizagem entre pares – “Passei a pensar mais na forma como escrevo e no impacto que isso tem na imagem profissional.” (estudante de AGA), “Aprendi a adaptar o meu discurso conforme o público – não é igual escrever para um cliente ou para um colega.” (estudante de AGA), “Trabalhar com colegas de outro curso ajudou-me a ver como diferentes competências se cruzam.” (estudante de MrkV). Os estudantes valorizaram a componente prática e o portfólio como instrumento reflexivo, revelando gradualmente compreensão da complementaridade entre TSI e ECLP. “Gostei de poder aplicar os conteúdos em algo concreto e visível – o portfólio foi como um espelho da minha evolução.” (estudante de MrkV), “Ter as duas professoras na mesma aula, cada uma a esclarecer as dúvidas da sua área, fez com que o trabalho avançasse sempre – não havia interrupções nem esperas, tínhamos soluções imediatas.” (estudante AGA).

Discussão

Contributos teóricos e contributos para os ODS e ODI

Os resultados obtidos corroboram a eficácia da integração interdisciplinar entre áreas curriculares distintas, em consonância com os pressupostos teóricos de Klein (2010) e Lenoir (2005), que defendem a articulação entre saberes como estratégia formativa relevante. A evolução das perceções dos estudantes ao longo do semestre reflete o processo de construção de conhecimento interdisciplinar descrito por Morin (2000), evidenciando uma transição cognitiva da fragmentação disciplinar para uma compreensão integrada e contextualizada das práticas profissionais. A implementação do modelo pedagógico interdisciplinar contribui também diretamente para os seguintes ODS: (i) ODS 4 – Educação de qualidade – em que a adoção de metodologias inovadoras, centradas na prática e na resolução de problemas reais, promoveu o desenvolvimento de competências relevantes e melhorou substancialmente a qualidade da formação técnica e profissional; (ii) ODS 10 – Redução das desigualdades – em que se observou uma diminuição significativa do *gap* de desempenho entre estudantes de diferentes origens

acadêmicas e socioculturais, promovendo a inclusão educacional e potenciando a empregabilidade em contextos diversificados.

No âmbito do Desenvolvimento Interior (ODI), o modelo revelou-se promotor de dimensões formativas profundas: (i) consciência e autoconsciência – os estudantes demonstraram capacidade de reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem, evidenciando o desenvolvimento de competências metacognitivas; (ii) compaixão e empatia – o trabalho colaborativo e a tutoria entre pares, especialmente no apoio a estudantes com dificuldades iniciais, fomentaram práticas de solidariedade e inclusão; (iii) presença e atenção plena – a integração de modalidades diversas de aprendizagem (teóricas, práticas, digitais e reflexivas) promoveu o envolvimento consciente e significativo dos discentes; (iv) relacionamento e pertença – atividades integradoras, como o *peddy paper*, reforçaram a coesão social e a integração comunitária entre estudantes de diferentes cursos; (v) perspetiva e sabedoria – a consciência metalinguística e a capacidade de adaptação discursiva a diferentes contextos comunicativos revelaram maturidade formativa e visão estratégica.

Relevância profissional

O modelo pedagógico responde de forma eficaz às exigências do mercado contemporâneo, ao desenvolver competências alinhadas com o Quadro Europeu de Competências Digitais (Carretero et al., 2017). A articulação entre TSI e ECLP permite a formação de profissionais com elevada fluência digital e comunicativa, cuja consciência metalinguística e domínio da comunicação multimodal representam um valor acrescentado significativo para a empregabilidade. No curso MrkV, os benefícios incluem: (i) produção de conteúdo eficaz e envolvente, com clareza linguística e domínio de ferramentas digitais; (ii) análise de dados e *feedback* do consumidor, com interpretação textual em português; (iii) automação de campanhas, com redação profissional adaptada a diferentes públicos; (iv) otimização de SEO, gestão de redes sociais e *design* publicitário com impacto; (v) interpretação de métricas e elaboração de relatórios claros e persuasivos. No curso AGA, destacam-se: (i) comunicação eficiente em ambientes organizacionais; (ii) gestão de sistemas e bases de dados com precisão linguística; (iii) elaboração de documentos administrativos e jurídicos com rigor; (iv) automação de relatórios e processos, com clareza textual e domínio técnico; (v) melhoria da comunicação interpessoal e da gestão de equipas.

A integração prepara os estudantes para lidar com exigências tecnológicas e comunicativas do mercado, posicionando-os como profissionais versáteis e altamente qualificados.

Limitações do estudo e diretrizes para implementação futura

A aplicação do modelo foi limitada a um único semestre letivo, o que restringe a possibilidade de avaliação longitudinal dos impactos formativos. Além disso, o contexto específico da implementação pode limitar a generalização dos resultados para outras instituições ou áreas disciplinares.

Com base nos resultados obtidos, propõem-se as seguintes diretrizes para replicação e expansão do modelo: (i) planejamento conjunto – estreitamento da colaboração entre docentes desde a fase de concepção curricular; (ii) diversidade espacial – utilização de ambientes pedagógicos variados que favoreçam a aprendizagem ativa; (iii) atividades integradoras – desenvolvimento de tarefas com múltiplos objetivos formativos, promovendo a articulação entre teoria e prática; (iv) avaliação integrada – criação de instrumentos de avaliação mais sofisticados e sensíveis à natureza interdisciplinar da proposta que reflitam a complexidade e a transversalidade das competências desenvolvidas. Sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem os estudantes no mercado de trabalho, bem como a replicação do modelo em outras áreas curriculares. Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de ferramentas específicas para avaliação de competências interdisciplinares e a análise do impacto organizacional dos graduados formados sob este modelo.

Conclusões

O modelo pedagógico interdisciplinar TSI-ECLP revelou resultados positivos no desenvolvimento de competências integradas essenciais para o mercado profissional. A evolução das percepções dos estudantes ilustra o potencial transformador da interdisciplinaridade pedagógica, manifestando-se no desempenho acadêmico e no desenvolvimento da consciência metalinguística.

O modelo representa uma resposta inovadora às exigências da sociedade da informação, preparando técnicos superiores versáteis para os desafios da era digital, contribuindo simultaneamente para os ODS e ODI através do desenvolvimento integral dos estudantes como pessoas e profissionais. A diversidade de espaços pedagógicos e atividades integradoras revelou-

se fundamental, demonstrando que a aprendizagem interdisciplinar beneficia de contextos variados.

No Marketing, as TSI viabilizam a criação e análise de estratégias digitais, como campanhas otimizadas para SEO e gestão de redes sociais, enquanto a fluência em Língua Portuguesa garante clareza e impacto nas mensagens. A combinação desses elementos permite uma produção de conteúdo eficaz e personalização de comunicações, impulsionando o engajamento e a fidelização do público-alvo.

Já na Gestão Administrativa, as TSI auxiliam na digitalização de processos e na gestão de sistemas, enquanto a língua portuguesa assegura precisão na redação de relatórios, contratos e comunicações internas. Essa sinergia promove eficiência organizacional, melhora a comunicação interpessoal e facilita a gestão de bases de dados.

Conclui-se que este modelo pedagógico interdisciplinar responde adequadamente às exigências do mercado profissional atual, formando técnicos mais versáteis, dotados simultaneamente de fluência digital e comunicativa. A integração entre TSI e ECLP emerge, assim, como um paradigma educativo que ultrapassa a tradicional compartimentação disciplinar, preparando os discentes para os desafios complexos da era digital, onde tecnologia e linguagem constituem faces indissociáveis da mesma realidade profissional, e responde às demandas do mercado, onde tecnologia e comunicação andam lado a lado.

Esta abordagem representa uma inovação significativa na didática do ensino superior técnico-profissional, com potencial de replicação noutros contextos formativos similares.

Referências

- Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. (2019). Satisfação e empregabilidade: A perspetiva de diplomados do ensino superior. *Educação & Sociedade*, 40.
- Amaral, D., & Martins, A. (2025). Tecnologias da informação e comunicação no ensino da língua portuguesa: Uma abordagem pedagógica. In Instituto Politécnico de Setúbal (Ed.), *Livro de atas do Seminário de Práticas Pedagógicas* (pp. 128-136). IPS.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union.
- Fazenda, I. C. A. (2008). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In I. C. A. Fazenda (Ed.), *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 17-28). Cortez.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Klein, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. Jossey-Bass.

- Lenoir, Y. (2005). Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação. *Revista E-Curriculum*, 1(1), 1-15.
- Malta, S., Santos, J., & Rodrigues, P. (2024). Interdisciplinaridade no ensino superior: Desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), 45-62.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO/Cortez.
- Santos, L., & Gonçalves, M. (2020). Inovação pedagógica no ensino superior técnico-profissional: Uma revisão sistemática. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(2), 78-95.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março. Cria os cursos técnicos superiores profissionais, como formação superior de curta duração não conferente de grau. *Diário da República*, n.º 54, 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2014-571937>

**A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A GESTÃO DA TRANSIÇÃO
ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CEB: ANÁLISE CURRICULAR**

Micaela da Silva (Isipa – Instituto Universitário, EDUNOVA.ISPA, micaelaagsilva@gmail.com)

Ana Teresa Brito (Isipa – Instituto Universitário, EDUNOVA.ISPA, anateresa.brito@isipa.pt)

Maria de Lourdes Mata (Isipa – Instituto Universitário, EDUNOVA.ISPA, lmata@isipa.pt)

Resumo: Nas últimas décadas, as transições educativas na infância têm sido estudadas sob diversas perspetivas, incluindo diversidade, inclusão, colaboração e políticas. A investigação destaca a importância da suavidade nestas transições, da colaboração entre contextos educativos e do papel ativo da criança. O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1989) tem sido utilizado para analisar influências sistémicas, enquanto o Modelo Ecológico e Dinâmico para a Transição apresentado por Rimm-Kaufman e Pianta (2000) e outros estudos enfatizam a complexidade de variáveis e dinâmicas e o impacto destas transições nas crianças e envolvidos. Estas, entende-se, devem ser intencionalmente planeadas, preparadas e facilitadas, exigindo um conjunto de competências dos profissionais. Este estudo, inserido num projeto de doutoramento e impulsionado pela lacuna na investigação em Portugal sobre como os currículos de formação inicial preparam os docentes para gerir a transição entre a educação de infância e o ensino obrigatório, visa caracterizar a formação inicial dos Mestrados em Educação Pré-Escolar (MEPE) e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (MEPE1CEB), analisando a forma como é desenvolvida a capacitação para uma ação pedagógica que harmonize esta transição. Metodologicamente, adota-se uma perspetiva ecossistémica, combinando a análise curricular dos cursos registados na DGES (identificando referenciais, competências e estratégias) com a avaliação da incorporação de uma visão sistémica e holística das transições, da inter/transdisciplinaridade nos planos de estudo e da existência de módulos nas U.C. dedicados à (gestão desta) transição. Serão apresentados os procedimentos em curso para esta caracterização, analisando a sua relação com os objetivos propostos e contextualizando-os com os referenciais teóricos.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Transição educativa, Educação pré-escolar, 1.º CEB.

Abstract: In recent decades, educational transitions in early childhood have been examined from multiple perspectives, including diversity, inclusion, collaboration, and policy frameworks. Research underscores the importance of smooth transitions, collaborative practices across educational contexts, and the active role of the child. Bronfenbrenner's Ecological Model (1989) has been widely employed to explore systemic influences, while the Ecological and Dynamic Model of Transition proposed by Rimm-Kaufman and Pianta (2000), along with other studies, highlights the complex interplay of variables and dynamics that shape these processes and their impact on children and stakeholders. Transitions are thus understood as experiences that must be intentionally planned, prepared, and supported, requiring a specific set of professional competencies. This study, developed within a doctoral research project and motivated by the gap in Portuguese literature regarding how initial teacher education curricula prepare future educators to manage the transition from early childhood education to compulsory schooling, aims to characterise the structure and content of Master's degrees in Early Childhood Education (MEPE) and in Early Childhood and Primary Education (MEPE1CEB). It analyses the extent to which these programmes foster professional competences for pedagogical practices that ensure continuity across educational stages. Adopting an ecosystemic perspective, the study combines curriculum analysis of programmes registered in the DGES database – identifying frameworks, competences, and strategies – with an assessment of how a systemic and holistic view of educational transitions, inter/transdisciplinarity, and dedicated curricular units addressing transition management are integrated into study plans. The ongoing analytical procedures are presented in relation to the stated objectives and framed within the underpinning theoretical references.

Keywords: Initial teacher education, Educational transition, Early childhood education, Primary education.

Introdução

Sumário

Este estudo visa caracterizar a formação dos Mestrados em Educação Pré-escolar (MEPE) e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (MEPE1CEB) para uma ação educativo-pedagógica que harmonize a transição da educação universal para o ensino formal da escolaridade obrigatória e assenta na:

- i) importância da sua adequação ao e para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças;
- ii) relevância da preparação docente para a compreensão das especificidades e relações inerentes;
- iii) limitada investigação sobre a formação inicial docente em Portugal, lesando o conhecimento das suas potencialidades e fragilidades;
- iv) contextualização da reforma curricular pós-Decreto-Lei nº 9-A/2025, que exige uma reavaliação das competências docentes.

Com a análise dos currículos e da perceção de formadores e estudantes, evidenciando a concordância ou discordância das variáveis identificadas (referenciais, conceções, competências e estratégias), obter-se-á uma visão ampla e desenvolver-se-ão recomendações para o aperfeiçoamento da qualidade da formação inicial docente nesta área.

Revisão da literatura

Na última década e meia, as transições educativas, numa fase precoce da infância, têm sido exploradas em várias perspetivas (Lilvist & Wilder, 2018), incluindo diversidade (Hohepa & McIntosh, 2017), inclusão (McIntyre et al., 2007), colaboração (Lilvist & Wilder, 2017), perspetiva das crianças (Einarsdottir, 2011) e política (Perry et al., 2014). A investigação destaca a importância da harmonia nessas transições (Dockett & Perry, 2007), da colaboração entre os ambientes educativos (Perry et al., 2014) e do papel ativo das crianças no processo de aprendizagem (Lam & Pollard, 2006).

As transições educativas originam alterações nos ambientes sociais e comportamentais das crianças; sendo fundamental oferecer-lhes experiências que promovam o seu desenvolvimento integral (Silva et al., 2016, p. 97) e relevante o impacto destas no sucesso escolar posterior (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Assim, é crucial que se respeitem as diferenças sistémicas destes dois níveis sequenciais (EPE e 1.º CEB), integrando e garantindo harmonia a este complexo processo

de transição educativa, e se valorize a colaboração e respeito mútuo entre educadores/professores, famílias e comunidade (Huser et al., 2016; OECD, 2017).

A pesquisa na área das transições educativas tem recorrido ao modelo teórico-metodológico/modelo PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo) de Bronfenbrenner (1989) no sentido de compreender este processo multifacetado e as influências (diretas e indiretas) que nelas existem, de cinco sistemas concomitantes na aprendizagem e desenvolvimento das crianças: macro-, exo-, meso-, micro- e cronossistema (Lilvist & Wilder, 2018). Assim, as transições escolares precoces, caracterizadas sob uma perspectiva dinâmica e ecologicamente informada, procuram entender a influência das relações estabelecidas entre a criança (conhecendo e compreendendo as suas características e competências) e os contextos que a rodeiam (casa, escola, família, pares e comunidade); as interações entre esses contextos; e como as relações entre eles mudam ao longo do tempo (Dockett & Perry, 2015; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Com efeito, como refere Vasconcelos (2019), a Educação Básica encontra-se na confluência de diversas disciplinas: “as neurociências (estudo do desenvolvimento do cérebro humano); a antropologia e a sociologia (os contextos); a sociologia da infância (as diferentes infâncias); e a geografia (locais, contextos e culturas)”. Como tal, as Instituições de Ensino Superior deverão contemplar no âmago das estruturas curriculares da formação inicial estas especificidades.

Flores (2017) destaca a necessidade de avaliar criticamente a qualidade da formação de professores, incluindo políticas, programas, conteúdos e métodos pedagógicos. Isso porque uma formação docente sólida é fundamental para melhorar o ensino, resultando em benefícios positivos para as aprendizagens e o desempenho dos alunos. A formação de professores clama mudança, requerendo uma abordagem crítica, a construção de identidade profissional e a colaboração entre os docentes, fundamentais para uma educação de qualidade e uma profissão docente fortalecida (Nóvoa, 1992, 2017). Em analogia, a OECD (2019) destaca a importância de programas de formação que integrem conteúdo, conhecimento pedagógico e competências práticas.

O levantamento evidencia a falta de uma pesquisa nacional robusta que aborde os currículos e as práticas de formação docente para a gestão do processo de transição do PE para o 1.º CEB, incluindo as percepções dos envolvidos e a eficácia dessa formação.

Esta pesquisa destaca a importância da harmonia nas transições educativas, ressaltando o papel das IES na facilitação da formação necessária. A revisão de literatura apontou para a escassez

de estudos em Portugal sobre a formação inicial docente para o desenvolvimento de competências essenciais nesta área. A questão central de investigação é: Como prepara a formação inicial os futuros educadores e professores para o desenvolvimento harmonioso do processo de transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB?

Este estudo, ancorado numa perspetiva ecossistémica, visa compreender e aprofundar, através da análise de currículos, perceções de formadores e estudantes, como a formação inicial de educadores e professores (cursos de MEPE e MEPE1CEB registados na DGES) prepara os futuros docentes para gerir a transição entre a EPE e o 1.º CEB, considerando dois objetivos (e um subobjetivo) complementares:

- O1 Compreender como a formação inicial capacita os futuros docentes para pensar, planear e organizar uma ação promotora/facilitadora da continuidade educativa no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.
- SO1 Num contexto de transição política, o estudo integrará ainda uma análise comparativa crítica com referência ao Decreto-Lei n.º 9-A/2025 examinando:
 - Se introduz uma abordagem mais *sistémica e holística* às transições;
 - O grau de *inter/transdisciplinaridade* nos novos planos de estudos;
 - A presença explícita de módulos dedicados à gestão de transições educativas.

Esta dupla abordagem (análise das práticas atuais + avaliação do impacto da nova legislação) permitirá não só mapear lacunas, mas também propor recomendações para a reformulação dos cursos de formação inicial, alinhadas com as necessidades reais das crianças em fase de transição.

- O2 Identificar os elementos-chave da matriz curricular dos cursos de formação inicial docente promotores de uma intervenção mais articulada e integrada relativamente ao currículo e à pedagogia (e.g., conteúdos, ações práticas e perspetivas conceptuais subjacentes) junto de crianças nesta transição educativa.

Metodologia

O objetivo desta pesquisa é conhecer as especificidades da formação inicial docente em Portugal promotoras de competências que proporcionem uma adequada gestão do processo de transição educativa da EPE para o 1.º CEB. O estudo contrastará ainda os planos de estudo pré e pós DL 9-A/2025, avaliando o seu potencial para melhorar a formação docente no que concerne à gestão destas transições.

Esta investigação aproximar-se-á de um estudo misto *explanatório* (Creswell, 2014), seguindo uma perspetiva sociocrítica no paradigma pós-positivista (Coutinho, 2013). Utilizará métodos qualitativos e quantitativos numa abordagem mista para aprimorar a compreensão do

fenómeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994), com um design descritivo exploratório em várias etapas (Coutinho, 2013).

Participantes

O *corpus* será formado pelo resultado da análise dos dados da A3ES, envolvendo as 29 Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal que oferecem os 42 cursos de MEPE e MEPE1CEB.

Analisar-se-á os currícula, as percepções dos coordenadores de curso e/ou professores especialistas, as representações dos estudantes do último ano de mestrado, as suas concepções e crenças relativamente ao processo de transição educativa da EPE para o 1.º CEB.

Procedimentos de recolha

A recolha de dados será realizada em duas etapas: uma abordagem quantitativa minuciosa seguida por uma abordagem qualitativa deliberada (Creswell, 2014).

- Do tratamento quantitativo fará parte a:
 - Análise dos currículos dos 42 cursos de MEPE e MEPE1CEB (29 IES) via dados A3ES;
 - Aplicação de questionários a estudantes finalistas ($n \approx 500$).
- Da abordagem qualitativa constarão:
 - As entrevistas semiestruturadas com 30 coordenadores/professores especialistas (amostragem intencional, garantindo representatividade geográfica e institucional);
 - Os grupos focais com 8 estudantes por região (Norte, Centro, Sul, Ilhas), selecionados a partir da sua anuência, solicitada no final dos questionários, a participar nos mesmos.

Com efeito, serão utilizadas abordagens distintas para compreender as opiniões dos estudantes sobre os processos inerentes ao objeto de estudo. Serão aplicados questionários para uma ampla recolha de informações e realizados os grupos focais para uma expressão mais detalhada e aprofundada das opiniões de alguns estudantes.

Resultados

Análise curricular

Até ao momento, a análise efetuada abrange a revisão detalhada de 239 fichas de unidades curriculares (FUC), o correspondente a nove IES e 12 cursos de Mestrado (Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico).

Os dados obtidos indicam que a presença de referências explícitas às transições educativas é residual, com cerca de 9% das unidades curriculares analisadas a mencionarem diretamente, nos objetivos ou conteúdos programáticos, termos associados a esta temática (como “transição”, “continuidade”, “articulação” ou equivalentes).

Este resultado sugere que a abordagem intencional e formalmente assumida das transições educativas não constitui, na generalidade dos casos, um eixo estruturante explicitado nos documentos curriculares.

Paralelamente, identifica-se um conjunto mais alargado de unidades curriculares em que emergem referências implícitas potencialmente relacionadas com a temática, nomeadamente através de conceitos como desenvolvimento da criança, contextos educativos, diferenciação pedagógica ou articulação curricular. Considerando este nível implícito, verifica-se que uma proporção mais significativa de unidades curriculares poderá, em função das opções pedagógicas dos docentes, enquadrar a abordagem das transições educativas ($\approx 38\%$). No entanto, essa potencialidade não decorre de uma intencionalidade explicitamente declarada nos documentos analisados.

Discussão

Importa sublinhar que estes resultados devem ser interpretados com cautela. As FUC constituem instrumentos formais de planeamento que nem sempre refletem com total fidelidade as práticas efetivamente desenvolvidas em contexto de ensino. Assim, os dados apresentados permitem caracterizar a visibilidade formal e curricular da temática das transições educativas, mas não autorizam inferências diretas sobre a sua efetiva operacionalização pedagógica.

Ainda assim, os resultados evidenciam a relevante tendência da reduzida explicitação da temática ao nível curricular formal poder traduzir-se numa menor centralidade atribuída às transições educativas na estrutura declarada da formação inicial de professores.

Esta constatação reforça a necessidade de aprofundar a análise, mesmo após finalizada, nomeadamente através da triangulação com outras fontes de dados (como as práticas docentes e as perceções de formadores e estudantes), a desenvolver numa fase posterior do estudo, de modo a compreender de forma mais abrangente o lugar das transições educativas na formação inicial de professores.

Referências

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina, S.A. Coimbra.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2015). Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration and entitlement. In W. Parnell & J. O’Rio (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education: Implications for policy and practice* (pp. 123-140). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137485120_9
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic children’s early education transition experiences. *Early Education and Development*, 22, 737-756. <http://10.1080/10409289.2011.597027>
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de bases do sistema educativo. Balanço e prospetiva* (Vol. II, pp. 773-810). Conselho Nacional de Educação.
- Hohepa, M., & McIntosh, L. (2017). Transition to school for indigenous children. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of Educational Transitions. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (Vol. 16). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_6
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439-449. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2015.1102414>
- Lam, M., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123-141. <https://doi.org/10.1080/09575140600759906>
- Lillvist, A., & Wilder, J. (2017). Valued and performed or not? Teachers’ ratings of transition activities for young children with learning disability. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 422-436. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295637>
- Lillvist, A., & Wilder, J. (2018). Learning journey: A conceptual framework for analyzing children’s learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 688-700.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional.
- 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>
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD. (2019). *A flying start: Improving initial teacher preparations systems*. OECD publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (Eds.). (2014). *Transitions to school: International research, policy and practice* (International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol. 9). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to the kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Vasconcelos, T. (2019). Educação de infância: O que temos e o que queremos? In *EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo* (pp. 20-23). <https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5c7/506/2b7/5c75062b73d4d101502268.pdf>

Legislação:

Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro. Altera o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, e o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores. *Diário da República*, n.º 32/2025, Suplemento, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911>

DE DENTRO PARA FORA DA EQUIPA COM O EDUIN&OUT:
CONSTRUINDO UM QUESTIONÁRIO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES
EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Mónica Pereira (Ispa – Instituto Universitário, EDUNOVA.ISPA, monica.pereira@ispa.pt)

Carla Fernandes (EDUNOVA.ISPA, cfernandes.edunova@ispa.pt)

Ana Teresa Brito (Ispa – Instituto Universitário, EDUNOVA.ISPA, anateresa.brito@ispa.pt)

Natalie Nóbrega Santos (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação,
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, natalie.santos@ie.ulisboa.pt)

Bruno Pereira (Ispa – Instituto Universitário, brunogpaha@gmail.com)

Lourdes Mata (Ispa – Instituto Universitário, EDUNOVA.ISPA, lmata@ispa.pt)

Resumo: O projeto EduIn&Out estuda a organização do ambiente educativo em contexto de educação pré-escolar, incluindo os espaços interiores e exteriores, a sua organização e utilização, bem como o tempo e as rotinas. No seu âmbito, surgiu a necessidade de criar um instrumento de avaliação que se adequasse ao foco de investigação do estudo. Deste modo, o objetivo deste texto é apresentar o processo de construção do questionário elaborado, que possibilitou, posteriormente, a análise das suas características psicométricas e a recolha de dados a nível nacional, sobre as perceções e práticas das/os educadoras/es de infância acerca da organização do ambiente educativo. Fundamentado na literatura, fruto de múltiplas sessões em equipa, num processo altamente colaborativo e minucioso, resultou um questionário constituído por seis dimensões de análise, cada uma avaliando um domínio específico relativo à organização do ambiente educativo: (1) organização do espaço e dos materiais no interior; (2) organização do espaço e dos materiais no exterior; (3) organização do tempo e das rotinas; (4) participação das famílias e das crianças; (5) autonomia profissional, trabalho colaborativo e articulação com a equipa educativa; e (6) partilha de visão com as lideranças. O questionário beneficiou também da integração do feedback decorrente da revisão de especialistas/consultores com uma vasta experiência na área da educação e da disponibilização prévia de algumas/alguns educadoras/es para a testagem do mesmo. Assim, este processo não culminou apenas na construção de um questionário adequado ao objetivo a que se propunha, mas também num conhecimento mais sólido por parte da equipa sobre os procedimentos a desenvolver a elaboração de um instrumento deste tipo.

Palavras-chave: Educação de infância, Qualidade, Ambiente educativo.

Abstract: The EduIn&Out project studies the organization of the educational environment in the context of early childhood education, including indoor and outdoor contexts, their organization and use, as well as time and routines. Within its scope, the need arose to create an assessment instrument that would suit the research focus of the study. Thus, the aim of this text is to present the process of constructing the questionnaire, which will enabled later the collection of data on the perceptions and practices of early childhood educators regarding the organization of the educational environment at the national level. Based on the literature, resulting from multiple team sessions and a highly collaborative and meticulous process, a questionnaire was developed consisting of six dimensions of analysis, each evaluating a specific domain related to the organization of the educational environment: (1) intentionality in the organization of space and materials indoors; (2) intentionality in the organization of space and materials outdoors; (3) intentionality in the organization of time and routines; (4) participation of families and children; (5) professional autonomy, collaborative work and articulation with the educational team; and (6) sharing of vision with leadership. The questionnaire also benefited from the integration of feedback resulting from the review by experts/consultants with extensive

experience in the field of education and the prior availability of some educators for its testing. Thus, this process not only culminated in the construction of a questionnaire suitable for its intended purpose, but also in the team's more thorough understanding of the procedures involved in developing a tool of this kind.

Keywords: Early childhood education, Quality, Educational environment.

Introdução

O Projeto EduIn&Out (<https://edu-inout.squarespace.com/>), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), decorre entre janeiro de 2025 e junho de 2026 e tem como objetivo explorar, através de uma metodologia mista, as diferentes formas de organização do tempo e dos espaços interior e exterior nos contextos de educação de infância (EI) em Portugal. O projeto procura compreender de que modo as/os educadoras/es de infância concebem e gerem o ambiente educativo, articulando dimensões pedagógicas, organizacionais e relacionais.

A investigação iniciou-se com uma fase de recolha de dados quantitativos, centrada na elaboração e aplicação de um questionário online dirigido a educadoras/es de infância. Este instrumento visava caracterizar perceções e práticas relativas à organização do ambiente educativo e identificar diferentes perfis profissionais com base nessas perceções e práticas. Numa segunda fase, de natureza qualitativa, serão conduzidas discussões em grupos focais, com o intuito de aprofundar a compreensão dos processos de organização do ambiente educativo entre profissionais agrupados de acordo com os diferentes perfis identificados.

O presente texto tem como finalidade apresentar o processo de elaboração do questionário, o qual se configurou como uma prática de investigação colaborativa, reflexiva e metodologicamente rigorosa. Desde as fases iniciais de conceção até à validação do seu conteúdo e da estrutura, a equipa de investigação manteve um compromisso contínuo com a clareza, a pertinência e a ética transversais à construção do instrumento, procurando articular o rigor científico com o conhecimento prático e pedagógico dos contextos nacionais de educação de infância. Este rigor científico e metodológico assentou num enquadramento teórico e na sustentação em autores e referenciais teóricos capazes de apoiar a conceção da estrutura e a elaboração do conteúdo de um questionário abrangente, que permitisse integrar os aspetos considerados centrais sobre a organização do ambiente educativo em contextos de educação de infância.

Organização do ambiente educativo

A educação pré-escolar constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que se consolidam os alicerces para a aprendizagem ao longo da vida, a socialização e a participação ativa da criança como membro da sociedade (Leseman & Slot, 2025; UNESCO, 2022). Reconhecendo que as desigualdades e as disparidades no desenvolvimento e na aprendizagem emergem precocemente e tendem a perpetuar-se ao longo da vida, o acesso a uma educação pré-escolar inclusiva e de qualidade assume-se como um fator determinante para o bem-estar e o desenvolvimento holístico da criança, promovendo aprendizagens integradas e contínuas, bem como a equidade social e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2022). A literatura tem demonstrado que a qualidade dos processos educativos, nomeadamente as atividades desenvolvidas, a organização do ambiente educativo e a interação entre o educador e a criança, é determinante para o desenvolvimento global das crianças (Cadima et al., 2023; Von Suchodoletz et al., 2023).

Num contexto em que a qualidade da educação pré-escolar se apresenta como uma variável preditora de resultados cognitivos, académicos e sociais (Ulferts et al., 2019; Von Suchodoletz et al., 2023), a organização do ambiente educativo, nas suas dimensões de espaço e tempo, assume um papel central na criação de experiências de aprendizagem significativas, na promoção da autonomia e na mediação das interações sociais. A investigação sobre ambientes de aprendizagem em educação de infância demonstra que a configuração física, a acessibilidade aos materiais, a flexibilidade dos espaços e o ritmo temporal das atividades influenciam o envolvimento das crianças, a qualidade das interações e, por conseguinte, os seus resultados de aprendizagem (Moreira et al., 2022; Sluiter et al., 2025; Von Suchodoletz et al., 2023).

A organização do ambiente educativo envolve, assim, múltiplas dimensões interdependentes: a dimensão física (espaços, mobiliário e materiais), a dimensão funcional (as diferentes funções que os espaços assumem e a forma como são utilizados), a dimensão relacional (as interações e os vínculos estabelecidos no ambiente) e a dimensão temporal (a forma como o tempo é estruturado, organizado e vivido) (Forneiro, 1998; Lopes da Silva et al., 2016). O espaço educativo não se limita a um cenário físico, mas constitui uma estrutura de oportunidades que, quando intencionalmente organizada, potencia aprendizagens enriquecedoras e experiências de socialização (Zabalza, 2009). A literatura demonstra que a forma como os educadores

percecionam, planeiam e organizam o espaço físico e o tempo está diretamente associada a diferentes dimensões do desenvolvimento – comportamental, cognitiva e emocional –, influenciando a autonomia, a cooperação e o bem-estar (Berti et al., 2019). Por exemplo, algumas meta-análises indicam que a qualidade dos processos pedagógicos em educação de infância – incluindo as interações entre adultos e crianças, a organização do ambiente educativo e as oportunidades de aprendizagem – é um preditor significativo do desenvolvimento socioemocional das crianças até à adolescência (Sluiter et al., 2025; Von Suchodoletz et al., 2023). Além disso, outro estudo recente indica que, mesmo em contextos semelhantes, as diferenças estruturais (e.g., tamanho do grupo ou rácio adulto-criança) explicam apenas parte da variabilidade da qualidade das interações; o que parece fazer maior diferença são as orientações pedagógicas e a organização intencional do ambiente educativo (Dalgaard et al., 2022).

Em termos práticos, a organização do espaço deve permitir que as crianças participem de forma ativa e autónoma no seu quotidiano educativo, com materiais acessíveis e áreas diferenciadas que possibilitem a escolha e a interação social (Lopes da Silva et al., 2016). A organização temporal, por seu lado, deve aliar a previsibilidade – que favorece a segurança emocional e a autorregulação – à flexibilidade, que respeita os ritmos e interesses da criança e promove a espontaneidade e a criatividade (Lopes da Silva et al., 2016). A participação das crianças na construção e reorganização dos espaços, bem como o seu envolvimento na definição de rotinas, revela-se como uma condição que promove a sua autonomia e participação (Lopes da Silva et al., 2016).

Qualidade do ambiente educativo – Instrumentos de caracterização

A qualidade da educação de infância não pode ser entendida apenas em termos de infraestrutura ou de cumprimento de requisitos formais; ela reside profundamente na intencionalidade pedagógica que orienta a organização do ambiente educativo e na coerência entre as conceções dos educadores, as práticas implementadas e os aspetos importantes para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A investigação atual salienta que contextos bem organizados em termos de ambiente educativo oferecem oportunidades reais para aprendizagens significativas, inclusão, equidade e desenvolvimento pleno das crianças (Bondioli & Nigito, 2011; Bronfenbrenner, 2011; UNESCO, 2022). A investigação evidencia, assim, que a qualidade dos

contextos de educação de infância tem efeito direto no processo de desenvolvimento das crianças (e.g., Sluiter et al., 2025; Von Suchodoletz et al., 2023).

Neste sentido, existe a necessidade de conhecer e caracterizar os contextos educativos, nas suas múltiplas dimensões associadas à qualidade. Esta caracterização tem levado ao desenvolvimento de diversos instrumentos noutros países, alguns dos quais foram traduzidos e/ou adaptados à realidade nacional. São disso exemplo: a ECERS-R (*Early Childhood Environmental Scale Revised*; Harms et al., 2004), que analisa componentes relacionadas com os espaços, rotinas, atividades e interações; a ECERS-E (Siraj-Blatchford et al., 2010); que expande a ECERS-R, incluindo áreas específicas direcionadas para o currículo (Ciências, Matemática, Literacia e Diversidade); a CLASS (*The Pre-K Classroom Assessment Scoring System*; Le Paro & Pianta, 2003), focada nas interações e no ambiente educativo; e o DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias; Bertram & Pascal, 2009), baseado no projeto inglês EEL (*Effective Early Learning*) e adaptado à realidade portuguesa. O DQP foi concebido para apoiar a autoavaliação e a melhoria dos contextos educativos, implementando um processo colaborativo e sistemático de autoavaliação, validado externamente. Por fim, o GO-Exterior, criado considerando a realidade educativa em Portugal, caracteriza os espaços exteriores e as oportunidades para brincar que estes proporcionam em contextos de educação de infância (Bento & Costa, 2022).

Estes instrumentos, apesar de terem sido amplamente utilizados em investigações em Portugal ao longo dos últimos anos (e.g., Aguiar et al., 2019; Bento & Costa, 2022; Cadima et al., 2023), produzindo resultados importantes sobre os contextos de educação de infância a nível nacional, apresentam um constrangimento: a necessidade da presença de um observador externo para o preenchimento das grelhas de observação. Estas grelhas nem sempre são de fácil utilização, exigindo formação específica para garantir a correta utilização e a fidelidade da informação recolhida. Este facto dificulta não só o desenvolvimento de investigações com um número alargado de contextos e de participantes, como também a sua utilização individualizada, capaz de apoiar um processo reflexivo conducente à melhoria de práticas.

Objetivos

Face ao exposto anteriormente destacam-se quatro aspetos centrais. Em primeiro lugar, existem evidências claras de que a organização do ambiente educativo e a qualidade a ela

subjacentes podem fazer toda a diferença na diversidade e qualidade das interações, explorações, vivências e oportunidades das crianças, fundamentais para o seu desenvolvimento (Sluiter et al., 2025; Von Suchodoletz et al., 2023). Em segundo lugar, não existem, de forma acessível, instrumentos de caracterização da qualidade, nos seus vários vetores, que sejam de fácil aplicabilidade e permitam uma caracterização abrangente. Em terceiro lugar, vários desses instrumentos resultam de transposições de escalas utilizadas em outros contextos e realidades culturais, adaptadas à realidade nacional. Por fim, verificam-se ainda dimensões que nem sempre estão claramente explicitadas ou suficientemente aprofundadas, mas que parecem ser importantes contemplar num instrumento de avaliação da qualidade da organização do ambiente educativo (e.g., complementaridade entre o trabalho desenvolvido nos espaços interior e exterior, o papel das lideranças e a participação das crianças e famílias).

Deste modo, estabelecemos como objetivo, para o trabalho aqui apresentado, clarificar e fundamentar o processo de desenvolvimento de um instrumento de caracterização do ambiente educativo, que: fosse fortemente enquadrado na literatura na área, não só relativamente aos aspetos metodológicos envolvidos no processo de construção de um questionário, mas também no que respeita às áreas centrais do ambiente educativo; pudesse ser, posteriormente, aplicado de modo alargado em termos nacionais para uma análise das suas características psicométricas e uma caracterização global do ambiente educativo em contextos de educação de infância; não implicasse um avaliador externo; interligasse diferentes aspetos do ambiente educativo e contemplasse o espaço exterior como um contexto importante; e permitisse o cruzamento das informações recolhidas em diferentes vertentes, de modo a criar perfis que permitissem uma caracterização mais aprofundada do ambiente educativo em contextos de educação de infância.

Abordagem processual e metodológica na elaboração do questionário

Fases e processos para a elaboração de um questionário

A elaboração de um instrumento de avaliação ou caracterização, como é o caso de um questionário, implica um processo complexo devido à multiplicidade de aspetos a ter em conta e às diferentes fases necessárias para assegurar a sua adequação conceptual e pragmática (Almeida & Freire, 2007; Cohen et al., 2018; Kishore et al., 2021).

Assim, é essencial, logo de início, clarificar o que se vai avaliar, quais as finalidades dessa avaliação e junto de quem será desenvolvido (Almeida & Freire, 2007; Cohen et al., 2018; Kishore et al., 2021). A definição destes aspetos orienta as opções seguintes sobre o tipo, a estrutura e os conteúdos do instrumento a elaborar (Almeida & Freire, 2007).

Vários autores têm procurado sistematizar as etapas, os cuidados e os aspetos a considerar no processo de elaboração dos itens de um questionário. Estes autores são unânimes em considerar uma frase prévia de análise da literatura, não só para a clarificação de conceitos, mas também para a identificação de instrumentos ou itens já existentes e que possam servir de base ou ser mesmo utilizados (Almeida & Freire, 2007; Artino et al., 2014; Kishore et al., 2021). Associada a esta formulação inicial dos itens está também a escolha do formato desses itens e as condições de aplicação do instrumento (e.g., presencial, em grupo, individual ou online), pois são elementos fundamentais para que o instrumento se adeque a essas condições (Almeida & Freire, 2007; Cohen et al., 2018).

Para uma formulação adequada dos itens, existe um conjunto de cuidados a considerar, identificados por vários autores nos quais nos baseamos para a sistematização que apresentamos em seguida (Almeida & Freire, 2007; Cohen et al., 2018; Kishore et al., 2021):

- Formulação objetiva – Não apelar a impressões, mas sim à tomada de posição ou à avaliação da capacidade de ‘ser ou não capaz’.
- Simplicidade e clareza na formulação – Cada item deve considerar apenas uma ideia. Deve evitar integrar várias ideias num mesmo item, pois tal pode dificultar a compreensão e a tomada de decisão, além de poder gerar ambiguidades. O recurso a frases curtas e a expressões simples favorece a clareza e a precisão do item.
- Terminologia – Evitar termos demasiado técnicos, que possam dificultar a compreensão. Usar termos concretos, específicos e precisos, que facilitem a interpretação e a resposta dos participantes.
- Relevância e abrangência dos itens – A tarefa, situação ou afirmação apresentada deve ser relevante para o domínio a avaliar, assegurando simultaneamente que os itens contemplem a amplitude e diversidade desse domínio.
- Credibilidade – Os itens não devem parecer desadequados, despropositados ou suscitar perceções de irrelevância ou ridicularização. A sua formulação deve transmitir coerência e adequação ao contexto de aplicação, reforçando a validade percebida do instrumento.
- Ordem dos itens – Acautelar a ordem por que são colocadas as questões, uma vez que estas podem ser interdependentes ou condicionar a resposta da questão seguinte. Uma ordenação lógica e progressiva favorece a consistência das respostas e a compreensão global do instrumento.
- Questões sensíveis – Deixar questões eventualmente mais sensíveis para o fim, de modo a reduzir o desconforto inicial dos participantes e a promover um maior envolvimento e confiança ao longo do preenchimento.

Para além dos cuidados com a elaboração dos itens, coloca-se a necessidade de realizar uma análise qualitativa dos mesmos, de modo a aprofundar o seu conteúdo, clareza e formulação, mas também direcionada para o formato e a estrutura da sua apresentação, apreciando, simultaneamente, o conteúdo e a forma dos itens (Almeida & Freire, 2007; Artino et al., 2014; Cohen et al., 2018). Várias técnicas podem ser usadas nesta fase, sendo uma delas a aplicação individual do questionário a um número reduzido de participantes, incentivando uma reflexão falada e registando as suas verbalizações, ou recolhendo a opinião de um grupo reduzido de respondentes a partir de uma entrevista. Pode ainda recorrer-se à consulta de especialistas ou profissionais, solicitando-lhes que se pronunciem sobre o questionário de forma global, bem como sobre a estrutura e o conteúdo dos itens, os construtos considerados e a sua adequação aos objetivos do estudo (Almeida & Freire, 2007; Artino et al., 2014).

Após estas fases de pilotagem, deve proceder-se às alterações necessárias para a obtenção do instrumento final (Almeida & Freire, 2007; Cohen et al., 2018; Taherdoost, 2022), antes de passar à sua administração.

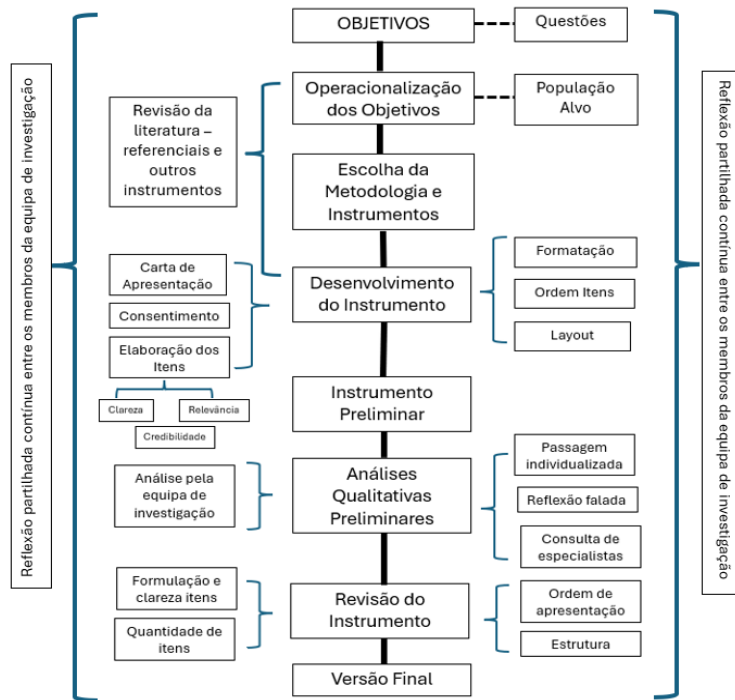
Conceção e desenvolvimento do questionário sobre a organização do ambiente educativo

Com o objetivo de caracterizar as perceções e práticas dos/as educadores/as de infância sobre a organização do ambiente educativo, a equipa de investigação envolveu-se num processo de construção de um questionário destinado a avaliar essas perceções e práticas relativamente às diferentes dimensões da organização do ambiente educativo em contextos de educação de infância. Este processo, baseado na literatura (Almeida & Freire, 2007; Artino et al., 2014; Cohen et al., 2018; Taherdoost, 2022), encontra-se ilustrado na Figura 1, onde estão indicadas as diferentes fases implementadas na elaboração do questionário, bem como as dinâmicas e opções adotadas pela equipa de investigação.

Tal como representado no esquema da Figura 1, após uma fase prévia de recolha e seleção de textos e instrumentos, procedeu-se à sua leitura e análise, de modo a identificar as dimensões centrais a considerar e definir na estrutura do instrumento. O processo de elaboração do questionário, que decorreu entre janeiro e março de 2025, envolveu uma intensa discussão e colaboração entre os membros da equipa de investigação, com vista a desenvolver um instrumento que integrasse diferentes dimensões do ambiente educativo em contextos de educação de infância, especificamente: a organização do espaço e dos materiais (dentro e fora da sala); a gestão do tempo

e das rotinas (atividades e ritmos diários); e as interações educativas, com ênfase na intencionalidade educativa, na articulação entre educadores/as, outros profissionais e famílias, e na participação das crianças.

Figura 1. Esquema síntese integrando os passos e procedimentos envolvidos no desenvolvimento do instrumento de avaliação da qualidade do ambiente educativo



No processo de elaboração do questionário, consideraram-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016), assim como os resultados do estudo preliminar de Pereira et al. (2025), que, através de *focus group* e questionários, identificou os desafios sentidos pelos profissionais na organização do ambiente educativo, bem como a literatura nacional e internacional sobre a avaliação da qualidade do ambiente educativo e a gestão do tempo em educação e cuidados na infância (e.g., Bento & Costa, 2022; Berti et al., 2019; Bondioli & Nigito, 2011; Early et al., 2010; Harms et al., 2004; Harrison et al., 2019; Leal et al., 2009; Manning et al., 2019).

O desenvolvimento do instrumento implicou a realização de reuniões semanais ao longo de três meses (cerca de 12 encontros), com a participação de toda a equipa na revisão de literatura e na conceção, análise e aperfeiçoamento progressivo dos itens.

Para melhorar a validade do conteúdo do questionário, foram consultadas duas especialistas, uma nacional – a professora Isabel Lopes da Silva – e uma internacional – a professora Heidi Harju-Luukkainen –, que aconselharam sobre a qualidade do conteúdo do instrumento. As especialistas analisaram a relevância das perguntas, garantiram que cada pergunta contribuiu para os objetivos gerais e ajudaram a identificar possíveis enviesamentos, ambiguidades ou falta de precisão de termos técnicos.

Antes da aplicação do questionário, foi também realizado um teste-piloto com quatro educadoras, com o objetivo de garantir a validade aparente, identificar eventuais questões confusas ou pouco claras, e assegurar a adequação do questionário. Foi igualmente solicitado parecer sobre as questões éticas e processuais à Comissão de Ética do Centro de Gestão de Investigação da instituição dos autores, bem como ao serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (N.º do Inquérito: 0374900076).

A versão final do questionário ficou organizada em seis dimensões, integrando itens respondidos maioritariamente através de escalas de tipo *Likert* de 7 pontos, ajustados à natureza de cada dimensão. Mais especificamente, as dimensões contempladas neste instrumento foram: (1) organização do espaço e dos materiais no interior; (2) organização do espaço e dos materiais no exterior; (3) organização do tempo e das rotinas; (4) participação das famílias e das crianças; (5) autonomia profissional, trabalho colaborativo e articulação com a equipa educativa; e (6) partilha de visão com as lideranças.

Dando continuidade ao processo de desenvolvimento do questionário, será realizada uma recolha de dados a nível nacional, junto de uma amostra representativa da população portuguesa, destinada à análise das propriedades psicométricas do instrumento, nomeadamente a sua validade, fiabilidade e estrutura fatorial, assegurando, assim, a sua adequação para utilização em contextos de investigação e prática profissional.

O processo colaborativo de construção do instrumento constituiu, por si só, um contributo significativo para o projeto, ao promover uma reflexão partilhada, a problematização crítica e o aprofundamento conceptual entre todos os membros da equipa. Esta dinâmica revelou-se intelectualmente instigadora, potenciando aprendizagens e um alinhamento conceptual que justificam a sua divulgação como exemplo de prática colaborativa de desenvolvimento de instrumentos de investigação e reflexão.

Considerações finais

O instrumento elaborado reveste-se de especial importância, pois visa contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico sobre a qualidade da educação pré-escolar em Portugal, podendo fornecer dados empíricos que permitam compreender como a intencionalidade pedagógica se traduz em práticas concretas de organização do espaço e do tempo. Ao analisar as conceções dos educadores sobre os fatores que influenciam a qualidade do ambiente educativo – incluindo as suas decisões, constrangimentos e critérios de planificação – os resultados poderão permitir identificar tendências e áreas de melhoria capazes de orientar a formação, a supervisão e a definição de políticas educativas mais alinhadas com as necessidades das crianças e com os princípios de uma educação inclusiva e equitativa.

De forma transversal, todo o processo foi pautado por um trabalho colaborativo e sistemático, bem como por uma constante preocupação metodológica e ética. A análise das atas das reuniões permitiu identificar um percurso em espiral, que contemplou a conceção, a aplicação, a análise e a reformulação, refletindo o compromisso do grupo com uma investigação participativa, ética e de melhoria contínua. O questionário resultante constitui, assim, não apenas um instrumento de recolha de dados, mas também um reflexo das conceções e valores pedagógicos que orientam o projeto EduIn&Out, reafirmando o seu compromisso com a qualidade da organização do ambiente educativo e com as práticas em educação de infância.

Entende-se que a estrutura final do questionário, após a sua validação em termos psicométricos, oferece potencial para identificar perfis diferenciados de organização do ambiente educativo, tornando possível analisar como os vários elementos — espaço, materiais, tempo, rotinas e interações — se articulam entre si e configuram diferentes modelos de prática. Assim, espera-se que a análise destes perfis permita clarificar o que caracteriza cada forma de organizar o ambiente educativo, como estas dimensões se intersectam, constituindo uma via relevante para aprofundar a compreensão da qualidade educativa em educação de infância.

Considera-se, assim, que este questionário poderá representar um contributo importante, constituindo uma ferramenta potencialmente útil para a investigação, bem como para os processos de autoavaliação e melhoria contínua das práticas educativas em contextos de educação de infância.

Referências

- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.005>
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologias de investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios Edições.
- Artino, A., La Rochelle, J., Dezee, K., & Gehlbach, H. (2014). Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical Teacher*, 36(6), 463-474. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>
- Bento, G., & Costa, J. A. (2022). Outdoor spaces design in early childhood settings: Analysing opportunities for children's play in Portugal. *International Journal of Play*, 11(3), 270-288. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2101274>
- Berti, S., Cigala, A., & Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychology Review*, 31(4), 991-1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. DGIDC, Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bondioli, A., & Nigito, G. (Eds.). (2011). *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Editorial Graó.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.
- Cadima, J., Aguiar, C., Guedes, C., Wysłowska, O., Salminen, J., Slot, P., Barata, M. C., & Lerkkanen, M. K. (2023). Process quality in toddler classrooms in four European countries. *Early Education and Development*, 34(7), 1565-1589. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139548>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Klokke, R., Viinholt, B. C., & Dietrichson, J. (2022). Adult/child ratio and group size in early childhood education or care to promote the development of children aged 0-5 years: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), e1239. <https://doi.org/10.1002/cl2.1239>
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. C., Crawford, G. M., Frome, P. M., Clifford, R. M., Burchinal, M., Howes, C., Bryant, D., M., & Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergartners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177-192. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-282). Artmed.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2004). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*. Spiral Bound.
- Harrison, L. J., Wong, S., Press, F., Gibson, M., & Ryan, S. (2019). Understanding the work of Australian early childhood educators using time-use diary methodology. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 521-537. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1644404>
- Kishore, K., Jaswal, V., Kulkarni, V., De, D. (2021). Practical guidelines to develop and evaluate a questionnaire. *Indian Dermatology Online Journal*, 12(2), 266-275. <https://doi.org/10.4103/idoj.IDOJ.674.20>
- Le Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2003). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t08945-000>

- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, 23(2), 43-54. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.326>
- Leseman, P., & Slot, P. (2025). *Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses* (Education Working Paper No. 329). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Moreira, M., Cordovil, R., Lopes, F., Da Silva, B. M., & Veiga, G. (2022). The relationship between the quality of kindergartens' outdoor physical environment and preschoolers' social functioning. *Education sciences*, 12(10), e661. <https://doi.org/10.3390/educsci12100661>
- Pereira, M., Santos, N. N., Brito, A. T., & Mata, L. (2025). Time and routines organization in early childhood education and care: Participation, opportunities, and constraints. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2461545>
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Sylva, K., (2010). *ECERS-E – The Early childhood environment rating scale curricular extension to Ecers-R*. Institute of Education Press.
- Sluiter, R. M., Fukkink, R. G., & Fekkes, M. (2025). The impact of process quality in early childhood education and care on socio-emotional development: A meta-analysis of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(5), 775. <https://doi.org/10.3390/ijerph22050775>
- Taherdoost, H. (2022). Designing a questionnaire for a research paper: A comprehensive guide to design and develop an effective questionnaire. *Asian Journal of Managerial Science*, 11(1), 8-16. <https://doi.org/10.51983/ajms-2022.11.1.3087>
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474-1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- UNESCO. (2022, November 16). *World Conference on Early Childhood Care and Education: Tashkent declaration and commitments to action for transforming early childhood care and education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045>
- Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLoS One*, 18(5), e0285985. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293056>
- Zabalza, M. A. (2009). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.

**TIC E PRÁTICAS DE GESTÃO:
PERCEÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A AUTONOMIA ESCOLAR**

Henrique Carvalho (Agrupamento de escolas de Mangualde, henrique.carvalho@esfa.pt)

Sofia Gonçalves (Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra,
inED – Centro de Investigação & Inovação em Educação, sofiagoncalves@esec.pt)

Resumo: Uma boa gestão e administração escolar é fundamental para o bom funcionamento das instituições educativas. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nas organizações educativas, poderá permitir a desmaterialização de diversos documentos e simplificação de procedimentos administrativos. De igual modo, a duplicação de tarefas pode emergir da utilização das próprias TIC, aumentando consequentemente a burocratização. No entanto, a sua utilização de uma forma assertiva poderá permitir uma agilização de processos. A implementação de bases de dados adequadas ao trabalho das escolas pode também ser um elemento potenciador nestas instituições. No sentido de ter um maior entendimento da forma como algumas organizações escolares utilizam, em seu benefício, as TIC, ao nível da operacionalização, gestão e administração escolar realizámos um estudo de caso. A recolha de dados, junto do diretor, dos elementos da direção e das estruturas intermédias de um Agrupamento de Escolas (AE), com o intuito de obter informações sobre esta questão, foi concretizada a partir de um inquérito por questionário na versão online do Microsoft Forms. A amostra para a realização do estudo foi constituída por catorze elementos do AE. A recolha dos diferentes dados foi objeto de uma análise de conteúdo. Os resultados mostram que os inquiridos, na sua totalidade, consideram as TIC relevantes no desempenho das suas funções, no entanto, expressam a sensação de que muitas vezes essa utilização pode criar ainda maiores dificuldades na gestão escolar. No que concerne a uma maior assertividade das suas decisões é dado especial destaque ao modo como a comunicação é feita com os seus pares e os elementos que ajudam na gestão dessa organização.

Palavras-chave: Gestão das organizações escolares, Desburocratização, Tecnologias da informação e comunicação.

Abstract: Good school management and administration is essential for the proper functioning of educational institutions. The use of Information and Communication Technologies (ICT) in educational organizations may allow the dematerialization of various documents and the simplification of administrative procedures. Likewise, the duplication of tasks can emerge from the use of ICT themselves, consequently increasing bureaucratization. However, using it assertively may allow processes to be streamlined. The implementation of databases that are suitable for the work of schools can also be a boosting element in these institutions. In order to have a greater understanding of the way in which some school organizations use ICT to their benefit, in terms of operationalization, management and school administration, we carried out a case study. The collection of data, from the director, management members and intermediate structures of a group of schools, with the aim of obtaining information on this issue was carried out through a questionnaire survey in the online version of Microsoft Forms. The sample for carrying out the study was made up of fourteen elements from the School Grouping. The collection of different data was the object of a content analysis. The results show that all respondents consider ICT to be relevant in carrying out their functions. However, they express the feeling that this use can often create even greater difficulties in school management. With regard to greater assertiveness in their decisions, special emphasis is given to the way in which communication is carried out with their peers and the elements that help in the management of this organization.

Keywords: Management of school organizations, Debureaucratization, Information and communication technologies.

Introdução

Gestão do tempo nas organizações escolares

A sociedade atual vive um período em que nunca, na sua história, foi possível realizar um tão vasto número de tarefas, fruto da globalização. Pela mesma razão, a existência de conteúdos na internet é vasta, a oferta de bens e serviços é igualmente elevada e o tempo de deslocação é menor, permitindo-nos fazer mais coisas. Tal como a nossa sociedade, a escola tem progredido no sentido de oferecer um maior número de possibilidades à sua comunidade. No entanto, o gestor escolar, assim como os restantes professores, sentem uma maior solicitação por parte dos seus alunos e Encarregados de Educação (EE).

Segundo Estrada et al. (2011), a gestão do tempo assume uma maior importância para todos nós, “(...) a gestão do tempo ganha, assim, crescente destaque nos dias atuais, devido à necessidade de se obter um melhor aproveitamento do tempo (eficiência) (...)” (p. 316). O gestor escolar tem, necessariamente, de tentar dominar inúmeras variáveis no seu dia a dia, seja ao nível dos recursos humanos ou materiais, mas antes de mais, deve ser capaz de gerir o seu tempo, este é um elemento singular, único e insubstituível Estrada et al. (2011).

A forma como são priorizados os objetivos ou tarefas poderá permitir uma maior ou menor eficiência. O entendimento dos aspetos que serão mais relevantes a curto prazo poderá permitir uma otimização do tempo disponível Covey (1989). Consubstanciado esta ideia, Drucker (1981) afirma que toda atividade requer tempo para ser realizada. A gestão do tempo comporta o uso de ações planeadas na perspetiva temporal, transformando-as em tarefas e compromissos direcionados para o alcance dos objetivos e resultados esperados (Drucker, 1981, as cited in Estrada et al., 2011).

Sendo em certa medida a Organização Escolar (OE) um prolongamento das lideranças de topo, a sua forma de atuação é deveras determinante para a consecução dos objetivos finais da mesma. Covey (1989) refere a importância de três fundamentos para a gestão do tempo, uma decisão de poder firme, uma priorização das atividades e a criação de hábitos de disciplina e perseverança sobre a gestão do tempo (Covey, 1989, as cited in Estrada et al., 2011). Neste sentido, as lideranças de topo terão de ser proativas, sendo capazes de agir e reagir, mostrando iniciativa e obtendo resultados mais eficientes (Covey, 1989, as cited in Estrada et al., 2011). Por outro lado, tal como refere Tragtenberg (2018) “A estrutura de pirâmide impõe sua ordem, a “eficiência nasce

da hierarquia”, seja a pirâmide familiar, política, educacional.” (p. 195). Uma atuação metódica e consistente por parte do gestor poderá levar igualmente a uma maior eficiência da organização escolar Estrada et al. (2011). A eficiência está relacionada com o método de realizar a atividade, propugnando a forma de realizar a maior quantidade de tarefas com o menor dispêndio de recursos possível, enquanto a eficácia diz respeito aos instrumentos utilizados pelo servidor público para executar tais atividades. Por outro lado, a efetividade afere os resultados obtidos mensurando em que medida as ações administrativas trouxeram benefícios para a população. A forma como a organização gere o seu tempo é fundamental para que se priorizem os aspectos pedagógicos, se as restantes tarefas absorvem parte do dia do gestor, então o principal desígnio desta instituição não estará a ser atingido.

O desenvolvimento dos processos burocráticos veio permitir um avanço da sociedade trazendo consigo o capitalismo, inúmeros autores contribuíram para um aprimorar de diferentes processos ao nível das organizações, podendo referir o caso de Marx Weber ou Bourdieu entre outros. De acordo com Tragtenberg (2018) “A Burocracia administrativa entende-se como certa adesão a regras atividades/meio, tendo em vista fins determinados.” (p. 187). Os conceitos e práticas utilizados na administração pública, mais concretamente nas escolas, têm na sua génese, ideais que derivam das organizações empresariais. Neste sentido, “O sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista como também na área da administração pública; seu papel essencial são organização, planeamento e estímulo.” (Tragtenberg, 2018, p. 187). Este, é sem dúvida, um caminho que tem sido traçado há já algum tempo. A “influência da burocracia weberiana na administração pública é indispensável para a sociedade atual e necessária para a ordem democrática.” (Cintra & Fedel, 2019, p. 59). Todavia, a verdade é que, a gestão escolar tem sentido a necessidade de criar mais, seja para responder ao nível interno ou externo da instituição Escola e, à semelhança do setor empresarial, sente que os vários processos burocráticos de controlo nem sempre atingem a eficiência desejada. Ao mesmo tempo “A burocratização desenvolve a despersonalização de relações entre burocracia e público, funcionários de secretaria escolar e o estudante.” (Tragtenberg, 2018, p. 188). Denota-se frequentemente uma maior rigidez da execução dos processos ao nível administrativo, falta muitas vezes uma capacidade de resposta mais célere e eventualmente, mais individualizada. No nosso entender, a escola deve seguir um caminho que a faça cumprir com as diversas imposições legais que emanam da tutela, sem que, durante esse

percurso todos os processos burocráticos necessários para atingir o seu fim asfixiem o trabalho pedagógico. Apesar de sabermos que “O modelo Weberiano de gestão burocrática tem como base a eficiência, a otimização, a celeridade e a economia.” (Cintra & Fedel, 2019, p. 56). Com frequência sentimos que a sua operacionalização não corresponde ao inicialmente idealizado. Todas as organizações necessitam de dinâmicas que permitam a concretização dos seus objetivos. Os processos necessários à gestão do dia-a-dia obrigam, muitas das vezes, à criação de documentos complexos e ineficientes, gerando ainda mais constrangimentos ao normal funcionamento das instituições. A duplicação de tarefas e o desperdício de recursos materiais e humanos ocorre com regularidade ao nível administrativo nas escolas, com constrangimentos em diversos níveis como é o caso da gestão de pautas, registos biográficos, registos de salas ou material, revelando uma ineficiência muitas vezes difícil de combater Novera (2012). As TIC poderão desempenhar um papel facilitador, no entanto, devemos ter presente que algumas das dificuldades na burocratização podem assentar, também, nas plataformas que gerem a organização. Esta preocupação é demonstrada por Meira (2017) “(...) a informatização e desmaterialização de procedimentos organizacionais deveria conduzir a uma desburocratização, no entanto o que é sentido é muitas vezes a radicalização de processos ainda mais burocráticos.” (p. 20). De igual modo, Cintra e Fedel (2019) concordam que “A burocratização excessiva e desnecessária não apenas torna ineficiente os atos e procedimentos administrativos, como também priva o cidadão do efetivo exercício de seus bens e direitos juridicamente tutelados.” (p. 63). O debate contemporâneo sobre os processos burocráticos nas organizações públicas, particularmente no contexto educativo, evidencia uma reconfiguração marcada pela digitalização, pela complexidade organizacional e pela intensificação dos mecanismos de regulação. Estudos recentes demonstram que a burocracia permanece um elemento estruturante, embora assuma formas mais densas e tecnologicamente mediadas, designadas por “hiperburocracia” (Lima, 2021). No contexto da administração educativa, a introdução de tecnologias digitais não tem conduzido necessariamente à simplificação dos processos, mas antes à sua reconfiguração e, em muitos casos, à intensificação do controlo e da formalização (Selwyn, 2016). Paralelamente, investigações empíricas recentes evidenciam que a burocracia nas instituições de ensino superior continua a desempenhar um papel estrutural, embora associada a constrangimentos de eficiência e à necessidade de inovação organizacional (Barros et al., 2024). Adicionalmente, estudos sobre administração pública contemporânea demonstram que

a incorporação de sistemas automatizados e de decisão digital está a transformar o papel dos agentes burocráticos, alterando práticas, responsabilidades e formas de prestação de serviços (Portela et al., 2024). Neste enquadramento, a literatura científica atual converge na ideia de que a burocracia não desapareceu, mas evoluiu para formas híbridas que articulam regras formais, tecnologias digitais e novas dinâmicas de governação, colocando desafios significativos à eficiência organizacional e à qualidade dos serviços educativos. A escola como organização à semelhança dos restantes organismos públicos e privados deverá permitir que todos no seu conjunto possam tirar o máximo partido da organização. No nosso entender, a gestão escolar tem um papel determinante na decisão estratégica a tomar. Estamos cientes que dependerá sempre das limitações impostas pela tutela e a realidade própria de cada escola. “Diante da evolução tecnológica, desburocratizar é um movimento que não se encerra (...)” (Cintra & Fedel, 2019, p. 65). A desburocratização tende a simplificar os diversos procedimentos necessariamente impostos para o cumprimento dos objetivos definidos para a organização.

Contexto

O AE, localizado na região centro do País, foi criado por despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, exarado no ano de 2012, resultando da agregação de duas Escolas. Atualmente, reúne 26 estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico, sendo os alunos oriundos, essencialmente, das freguesias que são servidas pelas referidas escolas. Em média é constituído por cerca de 2000 crianças/alunos, 330 docentes, 11 assistentes técnicos, 130 assistentes operacionais e 25 técnicos superiores.

Diagnóstico

Para a realização do diagnóstico, recorreu-se ao Projeto Educativo de Escola – 2022/2025, ao Plano Anual de Atividades e ao Relatório da Avaliação Externa da Escola – 2015/2016, realizado pela Inspeção Geral da Educação e Ciência e os Relatórios da Equipa da Avaliação Interna do AE, entre outras fontes de informação. Com base no questionário aplicado e no Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas, cujo ponto 3 – Liderança e Gestão, apresenta uma dimensão de comunicação Interna e Externa, há uma necessidade de ir ao encontro da nossa preocupação e do problema identificado, que é tornar a Instituição mais eficaz, através da

utilização das TIC. A realização deste levantamento de dados, através da aplicação de um questionário online foi respondido por 14 elementos, entre eles o diretor, elementos da direção e estruturas intermédias. Do ponto de vista da recolha de informação, utilizámos o inquérito por questionário na versão online do Microsoft Forms, que permitiu ter um melhor entendimento da realidade existente, no que respeita, à aplicação de metodologias eficientes na gestão escolar, quer seja pela utilização das TIC, quer seja pela desburocratização e/ou outras formas de atuação. A interpretação dos diferentes dados compilados, foi objeto de análise estatística e de conteúdo, relativamente à forma como o gestor atua no exercício das suas funções. Para tal, procurou-se identificar as suas dificuldades e formas de atuação na procura de soluções para eventuais problemas, correlacionando a sua prática com a utilização das TIC, e procurando saber se estas permitem desburocratizar e facilitar o processo de decisão e execução, tornando-o mais eficiente.

Análise dos resultados do Questionário aplicado

Dificuldades na Gestão Escolar

Quando colocada a questão, se as tarefas de Gestão Escolar têm vindo a aumentar, absorvendo-lhe mais tempo do seu dia a dia, 100% dos inquiridos afirmam que sim. Para tal, procurou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas, bem como as formas de atuação adotadas na procura de soluções para eventuais problemas. A análise incidiu sobre diferentes dimensões da prática profissional, nomeadamente a consulta de legislação, a realização de reuniões, a verificação de documentos, a gestão de conflitos e a operacionalização de procedimentos, permitindo correlacionar estas atividades com a utilização das TIC. Adicionalmente, procurou-se compreender em que medida estas tecnologias contribuem para a desburocratização dos processos, a agilização da tomada de decisão e da execução das tarefas, promovendo maior eficiência e eficácia no desempenho das funções. A análise do gráfico permite verificar que o diretor despende mais tempo na operacionalização dos procedimentos (30%) e em reuniões (28%) sendo que, a consulta de legislação é a tarefa que menor tempo despende (11%) (Figura 1).

No que concerne, à forma de atuação em diversas práticas, o nosso estudo recolheu alguns dados, relativamente aos procedimentos onde a Gestão Escolar ocorre, tal como espelhado na Figura 2.

Figura 1

Tarefas com maior tempo despendido

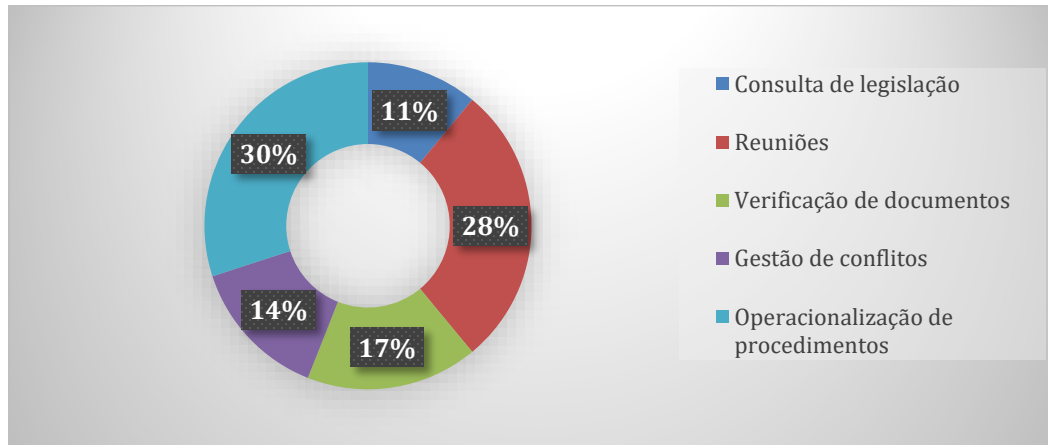
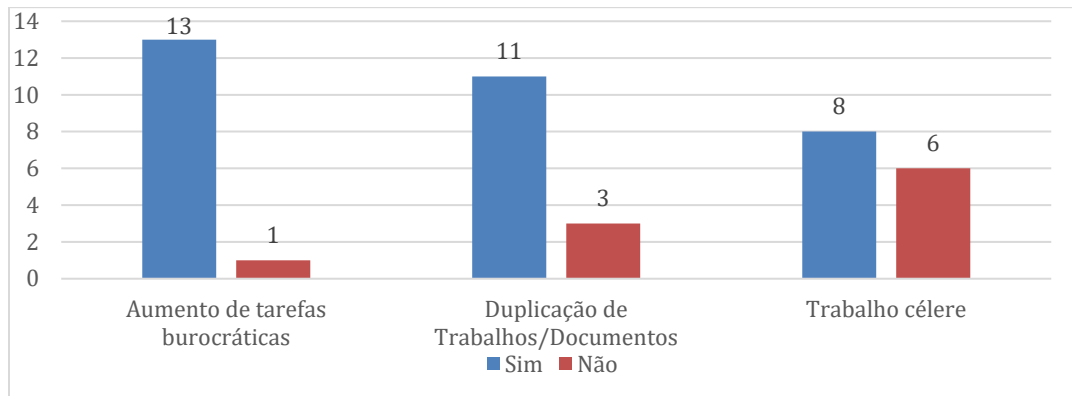


Figura 2

Dificuldades na realização das tarefas



Os inquiridos, quando questionados tendo em conta a sua experiência, se sentiam que as tarefas burocráticas têm aumentado, 92,9% responderam, maioritariamente que sim. No que respeita à existência de duplicação de trabalho/documentos no agrupamento 78,6% responderam afirmativamente. Já quando questionados sobre se o trabalho desenvolvido poderia ser realizado de modo mais célere, 57,1% inquiridos afirmaram que sim.

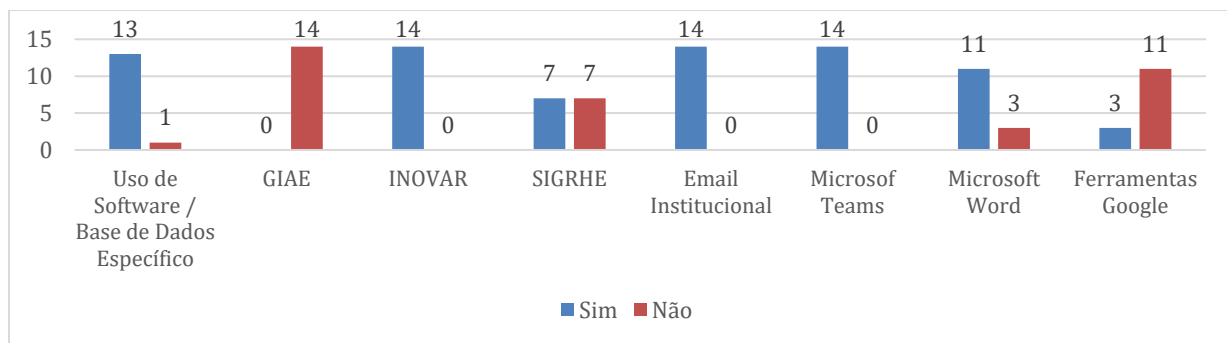
No que respeita à utilização das TIC, 85,7% dos inquiridos concordaram que, a utilização das TIC pode favorecer a desburocratização de procedimentos ao nível da Gestão Escolar. Verifica-se uma anuência no que diz respeito à utilização das TIC, no entanto, vários inquiridos sublinham que as mesmas podem dificultar ainda mais o trabalho.

Práticas utilizadas na gestão escolar procurando a eficiência

Quando questionados sobre quais os procedimentos criados no seu AE que mais potenciam o seu trabalho e da sua equipa na gestão escolar, os inquiridos responderam que, o uso da tecnologia está presente. Contudo, é colocado ênfase sobre a forma como é feita a comunicação e a gestão de todos elementos da organização. No que respeita ao uso de software/base de dados específico para a prática administrativa e pedagógica, 78,6% afirmaram fazer utilização do mesmo, contrariando os 21,4% que não utilizam/identificam o software/base de dados que consideram mais relevante e mais utilizado, como apresentado na Figura 3.

Figura 3

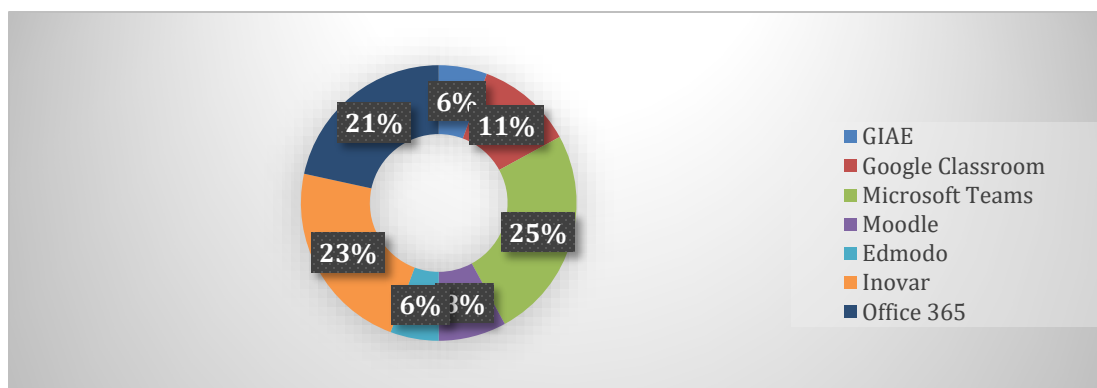
Software/Base de Dados mais relevante



A utilização de plataformas digitais em contexto escolar é, atualmente, uma prática comum. No âmbito do presente estudo, procurou-se compreender de que forma essas plataformas são utilizadas no AE, sendo essa utilização ilustrada na Figura 4.

Figura 4

Utilização das plataformas



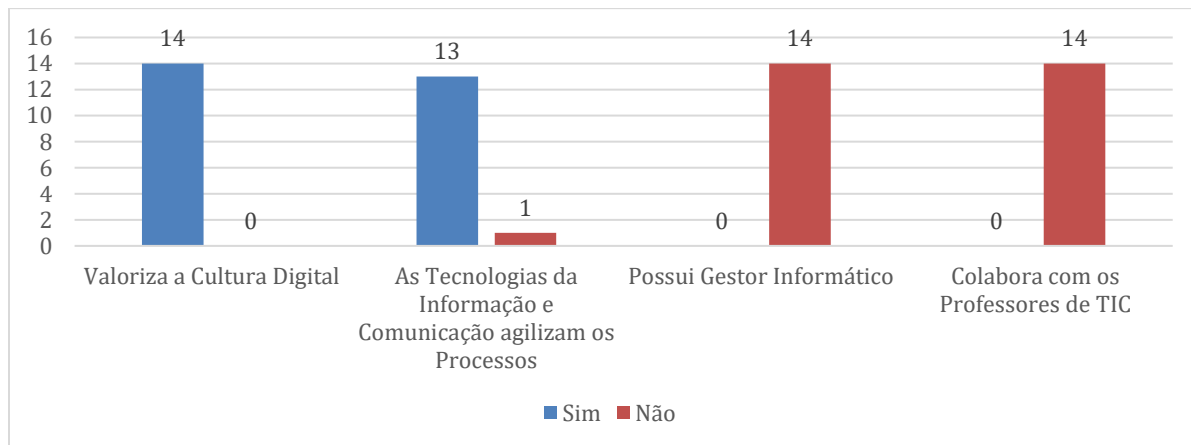
Podemos apurar que a plataforma mais utilizada por este AE é o Microsoft Teams (25%). De destacar ainda que fazem utilização simultânea de 2, 3 ou mais plataformas. A valorização da cultura digital e o uso das TIC, para as diferentes tarefas de gestão e comunicação no AE, foi outro dos pontos questionado juntos dos inquiridos, tentando saber se lhes permite agilizar os processos e tomadas de decisões. Dos inquiridos responderam afirmativamente 92,8%.

Constatamos ainda que, o AE não possui um gestor informático que colabore com os professores de TIC.

A Figura 5, ilustra a importância dada à cultura digital e à forma como esta pode contribuir para o funcionamento da organização, no entender dos inquiridos.

Figura 5

Cultura digital



Questionados sobre a importância que as ações e procedimentos empregues no sentido de reduzir a duplicação de tarefas e a burocracia, os inquiridos referiram algumas das práticas que são para eles mais eficientes. Podemos verificar, que as estratégias são bastante diversificadas no sentido de uma maior eficiência, no momento da gestão. Parece sobressair como medida mais proeminente uma utilização mais partilhada e uniforme de documentos e plataformas.

No nosso estudo, os inquiridos manifestaram tendo em conta as suas experiências. Temos em consideração que, para implementar uma melhoria dos processos de decisão e operacionalização nas tarefas diárias de toda a equipa de gestão escolar, foram sugeridas, várias possibilidades. Nesta questão, os inquiridos fazem alusão à utilização de base de dados, melhor organização e comunicação entre os vários elementos da sua estrutura organizativa.

Conclusões

O uso das TIC na educação promove cada vez mais relacionamentos sociais mediados por máquinas. Sistemas tecnológicos, redes sociais de informação e comunicação ligadas a pessoas, organizações e comunidades, operam interativamente, moldando transformações em todas as atividades humanas e sociais. As tecnologias associadas à Internet não param de se expandir em termos de alcance, capacidade e funcionalidade. Perante esta constatação, as escolas sentem a necessidade de se adaptarem à mudança e terão de evoluir, integrando todas estas inovações no contexto educativo. Mas a integração desses recursos tecnológicos em ambiente escolar, não é tarefa fácil e linear, sendo imprescindível uma avaliação tecnológica e pedagógica junto da comunidade educativa, de modo a aferir-se se essa integração é uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem e, principalmente na gestão escolar.

Para além de todo o suporte tecnológico imprescindível, é necessário alterar as mentalidades de todos os intervenientes no processo educativo, apostando em novos serviços digitais de intervenção escolar e no justo equilíbrio entre correntes “tradicionais” e correntes “modernas” de educação. Neste sentido, as escolas apostam nos Sistemas de Informação e Comunicação, de modo que os alunos, pais e escolas estejam on-line conectados, uma vez que, são os principais intervenientes no processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Desta forma, surge o Sistema de Informação e Comunicação integrado como tecnologia de apoio ao processo ensino-aprendizagem-avaliação e à gestão escolar, pois auxilia a escola a enfrentar os novos desafios, dotando-a de uma solução, capaz de tornar mais eficiente o seu desempenho e, simultaneamente, melhorar a sua relação com a comunidade envolvente. Neste contexto, torna-se essencial compreender as potencialidades do sistema atualmente implementado no Agrupamento de Escolas, nomeadamente o modo como é utilizado, os fatores que potenciam essa utilização, as dificuldades percebidas e as reações dos utilizadores durante o seu uso. A identificação do problema resultou da pesquisa realizada sobre a temática, mas também da experiência profissional, do conhecimento acumulado e da reflexão crítica desenvolvida. Enquanto docente de TIC e adjunto do Órgão de Gestão do Agrupamento, reconheceu-se a importância de analisar, testar e avaliar a integração das TIC como elemento promotor de eficiência no processo de ensino-aprendizagem-avaliação e, sobretudo, na gestão escolar. Assim, a pertinência deste estudo assenta na sua relevância para fundamentar a elaboração de um futuro Plano de Ação e

Melhoria (PAM), orientado para a otimização dos processos organizacionais e das dinâmicas associadas à utilização das TIC, potenciando a eficiência das atividades de gestão, organização e comunicação, com impacto direto na prática letiva.

Referências

- Barros, F. R., Oliveira, J. V. F., Lima, H. C. G., Faustino, L. R., & Muglia, T. B. (2024). *Overcoming bureaucracy in higher education institutions: A systematic literature review*. *Educationis*, 12(2), 33-44. <https://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2024.002.0006>
- Cintra, C., & Fedel, I. (2019). Desburocratização: Impactos na informatização e celeridade do serviço público. *Revista de Direito Administrativo e Gestão Pública*, 5(2), 55-75. <https://www.indexlaw.org/index.php/rdagp/article/view/5953/pdf>
- Covey, S. (1989). *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes* (1ª ed.). Best Seller. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4134716/mod_resource/content/1/Os_7_Ha%C3%A7%C3%B5es_das_Pessoas_Altamente_Eficazes-Stephen_Covey.pdf
- Drucker, P. F. (1981). *Fator humano e desempenho: O melhor de Peter F. Drucker sobre administração*. Pioneira.
- Estrada, R., Flores, G., & Schimith, C. (2011). Gestão do tempo como apoio ao planejamento estratégico pessoal. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 4(2), 315-332. <https://www.redalyc.org/pdf/2734/273419420009.pdf>
- Lima, L. C. (2021). *Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada*. *Educação & Sociedade*, 42, e249276. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Meira, M. (2017). *A burocracia eletrônica: Um estudo sobre as plataformas eletrônicas na administração escolar* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/50877>
- Noversa, C. (2012). *Especificação de um modelo de desburocratização no ensino: Estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1473>
- Portela, M., Rodríguez Müller, A. P., & Tangi, L. (2024). *The influence of automated decision-making systems in the context of street-level bureaucrats' practices*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2407.19427>
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474235952>
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação e Sociedade*, 39(142), 183-202. <https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Nq4dKpHf/?format=pdf>

A FORMAÇÃO TRANSFORMA: TRAJETÓRIAS DE MUDANÇA NAS ATITUDES E NA AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES FACE À INCLUSÃO

Sérgio Gaitas (Ispa – Instituto Universitário, EDUNOVA.ISPA, sgaitas@ispa.pt)

Nádia Ferreira (Ispa – Instituto Universitário, EDUNOVA.ISPA, nferreira@ispa.pt)

Inês Silva (Ispa – Instituto Universitário, imartinssilva2@gmail.com)

Resumo: Os sistemas educativos têm vindo a reforçar o compromisso com a equidade e inclusão, procurando garantir a participação de todos os alunos. A implementação da educação inclusiva, sobretudo em contextos com recursos limitados, é compreendida como um processo de mudança a longo prazo. Em Portugal, as ações de formação contínua podem ter vários formatos e distribuem-se entre as 3 e as 50 horas. No contexto de uma formação em formato oficina com 25 horas, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto desta formação nas atitudes e na autoeficácia dos docentes relativamente à inclusão.

Participaram 19 professores de diferentes níveis de ensino, áreas disciplinares, contextos socioeconómicos e tempos de experiência. Os dados foram recolhidos através da aplicação de um Q-Sort antes e após a formação. A análise fatorial da metodologia Q identificou três grupos com perfis diferenciados de atitudes e do sentimento de autoeficácia. Embora o impacto da formação tenha sido globalmente positivo, este não foi homogéneo. Verificou-se uma redistribuição dos participantes entre os fatores, evidenciando trajetórias distintas de mudança. O fator associado a atitudes mais inclusivas e maior autoeficácia aumentou em número de participantes, refletindo progressos significativos. No entanto, outros fatores revelaram estabilidade ou transições menos marcadas, com alguns docentes a manterem posturas mais cautelosas ou resistentes.

Os resultados evidenciam a importância de abordagens formativas diferenciadas, aprofundadas e colaborativas, que possibilitem um acompanhamento contínuo e considerem os distintos pontos de partida dos professores, através de modalidades de formação estruturadas e reflexivas, superando abordagens pontuais e superficiais na formação de professores para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Formação contínua de professores, Atitudes e autoeficácia docente.

Abstract: Education systems have increasingly strengthened their commitment to equity and inclusion, seeking to ensure the participation of all students. The implementation of inclusive education, particularly in contexts with limited resources, is understood as a long-term process of change. In Portugal, continuing professional development programmes may take different formats and range from 3 to 50 hours. Within the context of a 25-hour workshop-based training programme, this study aimed to analyse the impact of the training on teachers' attitudes towards inclusion and their sense of self-efficacy.

Nineteen teachers from different educational levels, subject areas, socioeconomic contexts, and years of professional experience participated in the study. Data were collected through the administration of a Q-Sort before and after the training programme. The analysis identified three groups of teachers, characterised by distinct profiles of attitudes and perceived self-efficacy. Although the overall impact of the training was positive, it was not homogeneous. A redistribution of participants across the factors was observed, revealing different trajectories of change. The factor associated with more inclusive attitudes and higher self-efficacy increased in the number of participants, reflecting significant progress. However, other factors revealed stability or less marked transitions, with some teachers maintaining more cautious or resistant positions.

The findings highlight the importance of differentiated, in-depth, and collaborative training approaches that enable continuous support and take into account teachers' different starting points through structured and reflective professional development models, moving beyond "quick-and-dirty" teacher education for inclusion.

Keywords: Inclusive education, Teachers training, Teachers' attitudes and self-efficacy.

Introdução

A promoção de sistemas educativos equitativos e inclusivos constitui atualmente uma prioridade internacional, refletida em diversos compromissos políticos e normativos. A Declaração de Salamanca estabeleceu o direito de todos os alunos a frequentarem escolas regulares capazes de responder à diversidade das suas necessidades educativas, defendendo uma pedagogia centrada no aluno e orientada para a participação de todos (UNESCO, 1994). Posteriormente, a Declaração de Incheon reforçou esta perspetiva ao enfatizar a necessidade de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida, alargando o conceito de inclusão a todos os alunos, independentemente das suas características individuais (UNESCO, 2015). No contexto português, a evolução legislativa tem acompanhado estas orientações, culminando no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece um modelo educativo assente na valorização da diversidade, na flexibilidade curricular e na adoção de medidas de suporte à aprendizagem. Apesar destes avanços, a implementação efetiva da educação inclusiva continua a enfrentar desafios relacionados com a disponibilidade de recursos, a organização escolar e a preparação dos docentes para responder à diversidade (Alves et al., 2020; Lopes & Oliveira, 2021).

Entre os fatores que influenciam a qualidade das práticas inclusivas, as atitudes dos professores assumem um papel central. De acordo com a Teoria do Comportamento Planeado, as atitudes constituem um dos principais preditores do comportamento, influenciando a intenção de agir e a adoção de determinadas práticas pedagógicas (Ajzen, 1991; Ajzen & Fishbein, 2005). No contexto da educação inclusiva, as atitudes docentes correspondem às crenças, avaliações e predisposições comportamentais relativamente à inclusão e têm sido associadas à implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem participativos (Dorji et al., 2021; Yada et al., 2022). A literatura conceptualiza as atitudes como um constructo multidimensional, integrando componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, que influenciam a forma como os professores interpretam e respondem à diversidade dos alunos (Charitaki et al., 2022; Eagly & Chaiken, 1993).

Paralelamente, a percepção de autoeficácia docente tem sido identificada como um dos fatores mais relevantes na implementação de práticas inclusivas. Baseado na teoria social cognitiva, o conceito de autoeficácia refere-se às crenças dos indivíduos acerca da sua capacidade para organizar e executar ações necessárias para alcançar determinados objetivos (Bandura, 1997). No contexto educativo, a autoeficácia docente traduz-se na crença dos professores na sua capacidade para promover aprendizagens significativas, gerir comportamentos e colaborar com outros profissionais e famílias (Sharma et al., 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Professores com níveis mais elevados de autoeficácia demonstram maior persistência perante desafios pedagógicos, maior flexibilidade na adoção de estratégias diferenciadas e maior predisposição para implementar práticas inclusivas (Kiel et al., 2020; Woodcock et al., 2022). Em contrapartida, níveis reduzidos de autoeficácia têm sido associados a insegurança profissional, menor adaptação pedagógica e maior tendência para categorizar os alunos com base nas suas dificuldades (Dignath et al., 2022; Woodcock et al., 2022).

A investigação tem evidenciado que as atitudes e a percepção de autoeficácia docente se encontram interligadas e influenciam de forma conjunta a implementação da educação inclusiva. Estudos empíricos demonstram uma associação positiva entre estas variáveis, sugerindo que níveis mais elevados de autoeficácia estão frequentemente associados a atitudes mais favoráveis face à inclusão e vice-versa (Chow, 2024; Savolainen et al., 2022; Yada et al., 2022). Simultaneamente, tem sido demonstrado que os professores podem apresentar diferentes combinações destas dimensões, originando perfis distintos relativamente à inclusão (Mudhar et al., 2023). Estes resultados sugerem que os processos de desenvolvimento profissional docente ocorrem de forma complexa e não linear, podendo envolver trajetórias diferenciadas de mudança.

Neste contexto, a formação contínua de professores tem sido identificada como um dos principais mecanismos para promover o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas e apoiar a implementação das políticas educativas. A investigação internacional tem demonstrado que programas de formação podem contribuir para o aumento do conhecimento profissional, para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a modificação de crenças docentes relacionadas com a inclusão (Donath et al., 2023; Waitoller & Artiles, 2013). Meta-análises recentes indicam que a formação apresenta efeitos positivos no conhecimento e nas competências dos professores, embora os efeitos ao nível das crenças e atitudes tendam a ser mais moderados,

refletindo a complexidade dos processos de mudança profissional (Donath et al., 2023; Kahmann et al., 2022). Adicionalmente, estudos internacionais evidenciam que a eficácia da formação depende das suas características estruturais e pedagógicas, sendo mais eficaz quando integra aprendizagem ativa, ligação às práticas reais de ensino, participação colaborativa entre docentes e acompanhamento continuado após a formação inicial (Admiraal et al., 2021; Popova et al., 2022).

Apesar do reconhecimento generalizado da importância da formação contínua, diversos autores têm apontado limitações nas abordagens formativas tradicionalmente implementadas, frequentemente baseadas em ações pontuais e de curta duração, com reduzida articulação com os contextos escolares. Estas abordagens tendem a produzir mudanças superficiais e pouco sustentáveis, evidenciando a necessidade de modelos formativos que promovam processos reflexivos, colaborativos e contextualizados (Lewis et al., 2019; Waitoller & Artiles, 2013). Para além disso, a literatura tem sublinhado que a participação em ações de formação pode originar impactos diferenciados entre professores, dependendo das suas experiências prévias, crenças profissionais e contextos de trabalho, sendo ainda escassa a investigação que explore de forma aprofundada estas trajetórias de mudança.

Assim, torna-se relevante compreender de que modo a formação contínua pode influenciar as atitudes e a perceção de autoeficácia dos professores relativamente à educação inclusiva, bem como analisar possíveis padrões diferenciados de mudança entre docentes. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto de uma ação de formação contínua, em formato oficina, nas atitudes e na perceção de autoeficácia de professores face à inclusão, procurando identificar diferentes perfis docentes e trajetórias de mudança associadas à participação na formação, através de um desenho pré e pós-intervenção.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 19 professores de diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, pertencentes a um agrupamento de escolas públicas. A amostra integrou 17 participantes do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com uma média de idades de 53,26 anos e um tempo médio de serviço de 29,37 anos. Os docentes lecionavam em diferentes

áreas disciplinares e em contextos socioeducativos distintos, proporcionando diversidade de experiências profissionais e contextuais.

Programa de formação

O estudo decorreu no âmbito de uma ação de formação contínua de professores, em formato oficina, com a duração total de 25 horas, distribuídas por sete sessões. O programa formativo foi estruturado com base em princípios considerados eficazes no desenvolvimento profissional docente, nomeadamente o foco no conteúdo, a aprendizagem ativa, a análise do contexto e das políticas educativas, a participação coletiva dos professores e a duração adequada da formação (Desimone, 2009; Kahmann et al., 2022; Popova et al., 2022).

A formação integrou diferentes estratégias pedagógicas, incluindo análise de crenças e práticas educativas, atividades de autorreflexão, elaboração de planificações individuais e coletivas, apresentação e discussão de casos práticos, bem como análise de modelos teóricos e de resultados de investigação na área da educação inclusiva. O programa procurou promover a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e apoiar a implementação de estratégias inclusivas em contexto educativo.

Instrumento

A recolha de dados foi realizada através da metodologia Q, uma técnica que combina abordagens qualitativas e quantitativas e que permite estudar perspetivas subjetivas dos participantes. Esta metodologia recorre ao Q-sort, no qual os participantes classificam um conjunto de afirmações com base no seu grau de concordância, refletindo o seu ponto de vista relativamente ao fenómeno em análise.

O instrumento utilizado foi constituído por 34 afirmações, organizadas em duas dimensões principais: atitudes face à inclusão (17 itens) e perceção de autoeficácia docente (17 itens). A dimensão das atitudes integrou três componentes: afetiva, cognitiva e comportamental. A dimensão da autoeficácia incluiu três domínios: estratégias de ensino inclusivas, eficácia na colaboração com outros profissionais e eficácia na gestão e prevenção de comportamentos disruptivos.

O processo de realização do Q-sort decorreu em duas fases. Numa primeira fase, os participantes classificaram cada afirmação nas categorias “discordo”, “neutro” ou “concordo”.

Numa segunda fase, as afirmações foram distribuídas ao longo de uma escala de concordância forçada, variando entre “discordo totalmente” (-4) e “concordo totalmente” (+4), permitindo identificar padrões subjetivos de posicionamento dos participantes.

Procedimentos

A aplicação do instrumento ocorreu em dois momentos distintos, correspondentes ao início e ao final da ação de formação, permitindo a realização de uma avaliação pré e pós-intervenção. A participação no estudo foi voluntária e precedida da obtenção de consentimento informado de todos os participantes.

Para a realização do estudo, foi igualmente solicitada autorização ao Ministério da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), com o objetivo de garantir a conformidade com os princípios éticos e legais aplicáveis à investigação em contexto educativo. O pedido foi aprovado pelo Ministério da Educação a 18 de dezembro de 2024 (Inquérito n.º 0374900071).

Análise de dados

A análise dos dados seguiu os procedimentos característicos da metodologia Q. Inicialmente, foram calculados coeficientes de correlação de Pearson entre os Q-sorts realizados pelos participantes. Posteriormente, foi efetuada uma análise fatorial de componentes principais sobre a matriz de correlações, seguida de rotação varimax, com o objetivo de identificar fatores representativos de padrões partilhados de perspetivas.

A retenção dos fatores baseou-se em critérios estatísticos e interpretativos, nomeadamente valores próprios superiores a 1, a variância explicada pelo conjunto de fatores e a coerência conceptual dos perfis identificados, de acordo com recomendações metodológicas da literatura da metodologia Q (Brown, 1980; McKeown & Thomas, 2013). Os três fatores extraídos explicaram conjuntamente 57% da variância total dos dados (Fator 1 = 23,76%; Fator 2 = 19,57%; Fator 3 = 13,65%), apresentando níveis elevados de fiabilidade. O coeficiente médio de fiabilidade dos Q-sorts foi de 0.80, enquanto os coeficientes de fiabilidade dos fatores variaram entre 0.94 e 0.97, com erros padrão reduzidos na estimativa dos scores fatoriais, indicando consistência na definição dos perfis identificados.

Os fatores extraídos foram interpretados como agrupamentos de participantes que partilham subjetividades semelhantes relativamente às atitudes face à inclusão e à perceção de autoeficácia docente. A associação dos participantes a cada fator foi determinada com base nas respetivas cargas fatoriais, permitindo identificar diferentes perfis de posicionamento face à inclusão.

Resultados

Identificação dos perfis docentes no pré-teste

A análise fatorial dos Q-sorts realizados no momento pré-formação permitiu identificar três fatores distintos, correspondentes a diferentes perfis de atitudes face à inclusão e perceção de autoeficácia docente. Estes fatores representam padrões partilhados de subjetividade entre os participantes.

O primeiro fator, designado “Inclusivos confiantes” ($n = 8$), caracteriza-se por uma atitude fortemente favorável à inclusão e por níveis elevados de autoeficácia percebida. Os participantes associados a este perfil demonstraram elevada valorização da colaboração profissional no apoio a alunos com dificuldades e manifestaram a convicção de que todos os alunos podem aprender em contextos educativos comuns. Paralelamente, rejeitaram de forma consistente a ideia de que os alunos com dificuldades beneficiam mais de contextos segregados, bem como sentimentos de desconforto ou frustração face à adaptação do currículo.

O segundo fator, denominado “Disponíveis com reservas” ($n = 6$), revelou uma atitude ambivalente relativamente à inclusão. Os docentes deste grupo evidenciaram abertura à colaboração com outros profissionais e famílias e reconheceram a importância da adaptação curricular às necessidades dos alunos. Contudo, manifestaram dúvidas relativamente à possibilidade de todos os alunos aprenderem em contextos inclusivos, evidenciando uma posição intermédia entre aceitação e hesitação.

O terceiro fator, designado “Resistentes” ($n = 4$), caracterizou-se por posições mais céticas relativamente à inclusão e por níveis mais baixos de autoeficácia percebida. Os participantes deste grupo valorizaram sobretudo aspetos relacionados com a gestão do comportamento e da disciplina, rejeitando a eficácia da inclusão de alunos com dificuldades mais severas em salas regulares e demonstrando menor envolvimento em práticas colaborativas e reflexivas relacionadas com políticas inclusivas.

Trajetórias de mudança entre o pré e o pós-formação

A comparação entre os momentos pré e pós-formação evidenciou alterações na distribuição dos participantes pelos fatores identificados, revelando trajetórias diferenciadas de mudança.

O fator “Inclusivos confiantes” aumentou de oito para dez participantes, registrando a entrada de docentes provenientes dos outros dois fatores, incluindo participantes inicialmente associados a posições mais resistentes. Este movimento sugere uma evolução positiva ao nível das atitudes face à inclusão e da percepção de autoeficácia. Contudo, verificaram-se também três saídas deste fator, com participantes a transitarem para posições mais hesitantes ou resistentes, sugerindo que a consolidação de atitudes inclusivas pode ser influenciada por desafios emergentes na aplicação prática das estratégias discutidas na formação.

O fator “Disponíveis com reservas” apresentou uma redução no número de participantes, passando de seis para quatro. Este fator funcionou como uma posição intermédia, evidenciando trajetórias tanto de progressão para perfis mais inclusivos como de regressão para posições mais resistentes. Estes movimentos sugerem a existência de tensões entre crenças favoráveis à inclusão e percepções de dificuldade na sua implementação prática.

O fator “Resistentes” manteve o número total de participantes, embora com alterações na sua composição interna. Observou-se a entrada de docentes provenientes de outros fatores, incluindo um participante previamente associado a um perfil mais inclusivo, mas também a saída de dois docentes que passaram a integrar o fator mais inclusivo. Estes resultados indicam que a mudança nas atitudes e na percepção de autoeficácia não ocorre de forma linear, podendo envolver processos simultâneos de evolução e regressão.

Síntese global do impacto da formação

No conjunto, os resultados sugerem que a formação teve potencial para promover mudanças positivas nas atitudes e na percepção de autoeficácia docente relativamente à inclusão. No entanto, os dados evidenciam que estas mudanças ocorreram de forma diferenciada entre os participantes, refletindo a complexidade dos processos de desenvolvimento profissional docente. As trajetórias divergentes observadas reforçam a importância de abordagens formativas continuadas e contextualizadas, capazes de apoiar os docentes na tradução dos princípios inclusivos em práticas pedagógicas concretas.

Discussão

Os resultados do presente estudo evidenciam que a participação numa ação de formação contínua, em formato oficina, teve um impacto globalmente positivo nas atitudes e na perceção de autoeficácia dos professores relativamente à educação inclusiva. Contudo, este impacto revelou-se diferenciado entre os participantes, evidenciando trajetórias distintas de mudança. Estes resultados reforçam a perspetiva de que o desenvolvimento profissional docente constitui um processo complexo, influenciado por múltiplos fatores individuais e contextuais, e não um percurso linear e homogéneo.

De forma geral, os resultados obtidos corroboram a literatura que aponta a formação contínua como um mecanismo relevante para promover o desenvolvimento de competências e crenças docentes associadas à implementação da educação inclusiva. Meta-análises recentes demonstram que a formação pode contribuir para o aumento do conhecimento profissional, para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a modificação de crenças relacionadas com a inclusão (Donath et al., 2023; Kahmann et al., 2022). No presente estudo, verificou-se um aumento do número de participantes associados ao perfil caracterizado por atitudes mais inclusivas e maior perceção de autoeficácia, sugerindo que a formação pode favorecer a adoção de práticas pedagógicas mais alinhadas com os princípios da inclusão. Estes resultados encontram suporte na literatura que destaca a formação contínua como um elemento central na implementação de reformas educativas, contribuindo para o desenvolvimento das competências, sensibilidades críticas e conhecimentos necessários para responder à diversidade dos alunos (Waitoller & Artiles, 2013).

Apesar do impacto globalmente positivo da formação, os resultados evidenciaram trajetórias diferenciadas de mudança entre os docentes, com alguns participantes a evoluírem para perfis mais inclusivos, enquanto outros revelaram estabilidade ou alterações menos expressivas. Estes resultados estão em consonância com investigações que demonstram a existência de diferentes perfis docentes relativamente às atitudes e à autoeficácia face à inclusão (Mudhar et al., 2023), sugerindo que os processos de desenvolvimento profissional podem ocorrer de forma distinta consoante as experiências prévias, crenças profissionais e contextos de atuação dos professores. A existência de trajetórias divergentes reforça a ideia de que a mudança docente não depende exclusivamente da participação em ações de formação, mas resulta de um processo dinâmico que

envolve a integração de novos conhecimentos com experiências profissionais e contextos institucionais específicos.

Os resultados obtidos permitem, ainda, refletir sobre a complexidade dos processos de desenvolvimento profissional docente. A literatura tem demonstrado que a alteração de crenças e atitudes profissionais tende a ocorrer de forma gradual e pode ser influenciada por desafios emergentes associados à implementação prática de estratégias inclusivas (Lewis et al., 2019; Waitoller & Artiles, 2013). Neste estudo, a transição de alguns participantes para perfis menos inclusivos após a formação pode refletir o confronto entre princípios teóricos da inclusão e as exigências práticas do contexto educativo, nomeadamente a gestão da diversidade em sala de aula, a disponibilidade de recursos e as condições organizacionais das escolas. Este fenómeno sugere que a formação pode promover processos reflexivos que, embora inicialmente desafiem crenças prévias, podem constituir etapas importantes no desenvolvimento profissional docente.

Os resultados do estudo evidenciam também a relevância das características estruturais e pedagógicas da formação. A literatura tem destacado que programas formativos que integram aprendizagem ativa, colaboração entre docentes e ligação às práticas reais de ensino tendem a apresentar maior eficácia na promoção de mudanças profissionais sustentadas (Admiraal et al., 2021; Popova et al., 2022). O formato oficina adotado neste estudo, baseado na reflexão sobre práticas pedagógicas, na análise de casos e na colaboração entre participantes, poderá ter contribuído para o impacto observado ao nível das atitudes e da perceção de autoeficácia. Estes resultados reforçam a necessidade de privilegiar modelos formativos que promovam o envolvimento ativo dos professores e que permitam a articulação entre conhecimento teórico e prática pedagógica.

Do ponto de vista das implicações práticas, os resultados sugerem que a formação contínua deve ser concebida como um processo sustentado e diferenciado, capaz de responder aos distintos pontos de partida dos professores. A existência de trajetórias diferenciadas de mudança indica a necessidade de desenvolver modelos formativos que integrem acompanhamento contínuo, oportunidades de reflexão colaborativa e adaptação às necessidades específicas dos docentes. Para além disso, os resultados reforçam a importância de promover contextos escolares colaborativos, nos quais os professores possam partilhar experiências, discutir desafios e construir coletivamente estratégias pedagógicas inclusivas.

Apesar dos contributos do estudo, importa reconhecer algumas limitações. O reduzido número de participantes limita a generalização dos resultados para outros contextos educativos. Adicionalmente, a recolha de dados centrou-se na perceção dos docentes relativamente às suas atitudes e autoeficácia, não incluindo a observação direta das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula. Estudos futuros poderão beneficiar da integração de metodologias que combinem a análise de crenças docentes com a observação de práticas pedagógicas e com a análise do impacto nas aprendizagens dos alunos. Para além disso, investigações longitudinais poderão contribuir para compreender a sustentabilidade das mudanças observadas ao longo do tempo e identificar fatores que influenciam a consolidação das práticas inclusivas.

Em síntese, os resultados do presente estudo reforçam a relevância da formação contínua como mecanismo de desenvolvimento profissional docente no âmbito da educação inclusiva, evidenciando simultaneamente a complexidade e a natureza diferenciada dos processos de mudança. A identificação de diferentes perfis docentes e trajetórias de desenvolvimento contribui para aprofundar a compreensão dos processos de formação e destaca a necessidade de desenvolver abordagens formativas contextualizadas, reflexivas e sustentadas, capazes de promover mudanças profissionais consistentes e duradouras.

Referências

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Lawrence Erlbaum Associates.
- Alves, I. (2020). Enacting education policy reform in Portugal: The process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
- Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Adam Alcocer, A. L. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 729-741. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>

- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S.-G., Sakici, S., & Demirel, C. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education: A cross-national exploration. *Trends in Psychology*, 32(4), 1120-1147. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Chow, W. S. (2024). Exploring in-service teachers' attitudes, teacher self-efficacy, and influential factors for implementing inclusive practices in Hong Kong classrooms. *Educational Psychology*, 44(4), 436-454. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2361280>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, e30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 545-564. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. *International Journal of Educational Research*, 116, e102072. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102072>
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Lewis, I., Corcoran, S. L., Juma, S., Kaplan, I., Little, D., & Pinnock, H. (2019). Time to stop polishing the brass on the Titanic: Moving beyond 'quick-and-dirty' teacher education for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 722-739. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624847>
- Lopes, J. L., & Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4), 169. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- McKeown, B., & Thomas, D. B. (2013). *Q methodology* (2nd ed.). Sage.
- Mudhar, G., Ertesvåg, S. K., & Pakarinen, E. (2023). Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 446-462. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297>
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action for education 2030*.

- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, e103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, e103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

Legilação:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

**A SUBJETIVIDADE E O CURRÍCULO DE FILOSOFIA:
UMA ANÁLISE HERMENÊUTICA**

Simone Silva Grohs (FCSH, simone.sgrohs@gmail.com)

Resumo: O presente artigo faz parte da investigação de doutoramento em curso, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nova de Lisboa, que examina o currículo de filosofia português. A questão central presente neste texto investiga de que maneira o currículo filosófico favorece o desenvolvimento de uma subjetividade crítica, cívica e multicultural. Ao examinar como a filosofia contribui para esse processo, busca-se identificar as ideologias implícitas no currículo português de filosofia e a sua interferência na formação dos alunos. Utilizando de uma abordagem qualitativa, busca-se promover um diálogo entre os teóricos do currículo crítico para fundamentar a recontextualização do currículo de filosofia no âmbito escolar e seus efeitos na exigência conceptual. Através da hermenêutica explora-se as dinâmicas de recontextualização e transmissão do saber filosófico, destacando a relação entre currículo, ideologia, poder e subjetividade, conforme a perspectiva de Basil Bernstein (1996), Foucault (1997, 2023) e Gadamer (2007). A análise sugere que um currículo flexível e aberto ao diálogo pode potencializar a autonomia intelectual e a reflexão crítica, essenciais para a constituição de subjetividades plurais e emancipadas. Conclui-se que a disciplina de filosofia, quando articulada a uma perspectiva curricular democrática, desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interrogar e transformar realidades sociais e culturais.

Palavras-chave: Subjetividade, Currículo, Filosofia.

Abstract: This article was written as part of ongoing doctoral research within the Postgraduate Programme in Education at Universidade Nova de Lisboa, which examines the Portuguese philosophy curriculum. The central question addressed in this text investigates how the philosophy curriculum fosters the development of a critical, civic and multicultural subjectivity. By examining how philosophy contributes to this process, this study seeks to identify the ideologies implicit in the Portuguese philosophy curriculum and their influence on students' education. Through a qualitative approach, it aims to foster a dialogue amongst critical curriculum theorists to underpin the recontextualisation of the philosophy curriculum within the school setting and its effects on conceptual demands. Through hermeneutics, the dynamics of the recontextualisation and transmission of philosophical knowledge are explored, highlighting the relationship between curriculum, ideology, power and subjectivity, in line with the perspectives of Basil Bernstein (1996), Foucault (1997, 2023) and Gadamer (2007). The analysis suggests that a flexible curriculum that is open to dialogue can foster intellectual autonomy and critical reflection, which are essential for the formation of plural and emancipated subjectivities. It is concluded that the subject of philosophy, when linked to a democratic curricular perspective, plays a fundamental role in the formation of individuals capable of questioning and transforming social and cultural realities.

Keywords: Subjectivity, Curriculum, Philosophy.

Introdução

A educação filosófica ocupa um lugar central na formação do pensamento crítico e reflete sobre os fundamentos éticos, políticos e epistemológicos que estruturam as sociedades. No entanto, o currículo de filosofia, como qualquer construção curricular, não é neutro (Goodson, 2001) mas

sim, permeado por escolhas que representam visões de mundo, valores e ideologias implícitas que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano escolar.

A filosofia, por sua própria natureza, dispõe de um currículo com um campo plural e contestado, marcado por disputas entre diferentes correntes de pensamento (Gimeno, 2002). Contudo, quando certas perspectivas são sistematicamente privilegiadas em detrimento de outras, seja por motivos políticos, culturais ou institucionais, o currículo pode tornar-se um instrumento de reprodução de ideologias dominantes, ainda que de forma não intencional (idem, *ibidem*). Assim, a maneira como os conteúdos são organizados e abordados em sala de aula pode refletir a didática do professor que, conscientemente ou não, prioriza certas interpretações em função de suas próprias crenças e experiências, influenciando a formação do aluno.

Essa problemática se torna relevante ao considerar que o papel da filosofia na educação, que no currículo português, embora orientado para a formação humanística com parâmetros de cidadania (Almeida et al., 2001) tende a priorizar o conhecimento informativo em detrimento do pensamento crítico e autônomo. Diferente das ciências naturais e exatas, a filosofia lida diretamente com questões abertas e interpretativas, o que a torna particularmente suscetível a vieses subjetivos, constituindo saberes de forma horizontal, sem necessariamente com uma estrutura hierárquica (Bernstein, 1996). Se o currículo não for constantemente revisado e problematizado, há o risco de que ele se torne um veículo de doutrinação implícita, em vez de um espaço para o exercício da dúvida e da reflexão livre.

Considera-se também a forma como os estudantes assimilam os conteúdos filosóficos, que está diretamente ligada às estruturas curriculares apresentadas. O modo que um currículo que oculta suas bases ideológicas leva a uma visão acrítica e à reprodução de discursos, enquanto um currículo que problematiza suas próprias escolhas fomenta uma postura reflexiva, sendo essa desnaturalização das certezas a função central da filosofia na educação (Foucault 1997; Saviani, 2020). Diante desse cenário, busca-se explorar as relações entre subjetividade – entendido como a construção de consciência do sujeito, ou seja, sua identidade (Abbagnano, 2012) –, ideologias implícitas – que se considera como as linhas de pensamento, método de análise que são mantidos e validados por interesses claros ou ocultos, daqueles que a utilizam –, e o currículo que temos por conceito tudo aquilo que ocorre no espaço escolar (Bernstein, 1996) e que neste artigo nos

restringimos a análise do programa de filosofia, propõe-se uma análise crítica dos processos que orientam a seleção e a transmissão dos saberes filosóficos no ambiente escolar.

O documento curricular, *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil do aluno*, embora apresente uma estrutura pedagógica técnica e analítica, revela ideologias implícitas que moldam sua concepção. Essas ideologias refletem visões de mundo, valores políticos e epistemológicos que influenciam a seleção de conteúdos, as competências priorizadas e a própria noção de “pensamento crítico”. A proposta é fazer uma breve análise e identificar a relação da construção da subjetividade, a estrutura curricular da disciplina de Filosofia a abordagem teórica adotada. Ao investigar esses aspectos, espera-se contribuir para uma maior conscientização sobre os limites e as possibilidades do ensino de filosofia, visando a uma prática pedagógica que efetivamente promova o pensamento autônomo e a criticidade dos alunos.

Ideologia e subjetividade

A análise do currículo de filosofia no ensino secundário português à luz da hermenêutica de Foucault (1997) e Gadamer (1999, 2007) busca investigar as camadas de subjetividade e ideologia implícitas nos processos de seleção e organização do conhecimento. Admitindo um currículo crítico, considera que a seleção curricular busca incluir conteúdos que representam alguma ideologia e que revela relações de poder que, segundo Foucault (1997), constituem o próprio tecido do discurso educacional.

Os estudos de Foucault (1997) sobre o discurso vêm a constatar que “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos” (p. 9), e o conceito ideológico presente no discurso curricular (incluindo de filosofia português) manifesta-se através de mecanismos sutis de seleção e exclusão (Bobbitt, 2018; Young, 2010). O currículo não é um simples organizador de conhecimentos, mas um produtor ativo de realidades através de suas estruturas linguísticas (Gimeno, 2002; Tadeu Silva, 1999) e no caso específico da filosofia no ensino secundário português, observa-se uma predominância de autores e correntes filosóficas que refletem determinada visão de mundo, marginalizando outras perspectivas igualmente válidas, e interessa-nos examinar o porquê.

Abordando a construção do sujeito do currículo, Gadamer (2007) considera que a subjetividade não é uma construção meramente individual, mas produzida através de processos

interpretativos coletivos que ocorrem em contextos institucionais específicos, de forma que a intersubjetividade é o processo que constitui a subjetividade. Pautando também na teoria de Gadamer (1999) em que ideia de sentido construído na linguagem toma o conceito de ontologia, onde a realidade não é um dado objetivo, mas é aquilo que tem sentido na linguagem, portanto, o mundo é linguagem ou, ainda, a linguagem cria mundo e neste sentido, o discurso presente em sala de aula contribui significativamente para a formação dos indivíduos.

Este conceito interessa para a análise da prática curricular da disciplina de filosofia, uma vez que o desenvolvimento da reflexão e do pensamento sobre a nossa realidade e sobre o mundo que vivemos é constituído através do convívio onde percepções de mundo colidem, e o carácter pragmático da linguagem influencia nas relações intersubjetivas e na construção da subjetividade. A linguagem é um acontecimento histórico e relacional que, no contexto escolar, segue estruturas sociais e discursos oficiais que regulam a produção, circulação e compreensão do conhecimento no currículo (Bernstein, 1996; Bourdieu & Passeron, 2008; Foucault, 1997).

O contato do sujeito com o discurso respeita uma ordem hierárquica, no caso da educação do professor para o aluno, que também serve para legitimar o saber. O manual didático também segue a ordem do discurso, a organização dos temas, figuras e palavras também passam por critérios que orientam não somente a aprendizagem, mas também sugerem de forma implícita as relações de poder e ideologias, no qual “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação do discurso” (Foucault, 1997, p. 33). A forma como o saber é difundido no espaço escolar é examinado por Foucault como uma “ritualização da palavra”, “uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam”, “uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e saberes” (p. 34), ou seja, segue uma estrutura com regras específicas que pressupõem saberes que todos adquirem e compartilham (Bernstein, 1996).

As instituições seguem regras de conduta e aquilo que é comunicado segue uma norma em que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” (Foucault, 1997, p. 10) e apenas o que é validado pode ser proferido. A relação entre poder e ideologias no currículo é matéria de debate há algum tempo e no currículo crítico é admitido examinar tanto ideologias que perpetuam as normas sociais quanto servir como ferramenta de transformação, dependendo de como é concebido e implementado (Tadeu Silva, 1999). Assim, ao analisar a construção do sujeito no contexto do currículo de filosofia português busca averiguar as

possíveis tensões entre conhecimento objetivo e subjetivo, explorando como essas dimensões se articulam, conflitam ou se complementam na formação do pensamento crítico e na constituição da identidade do aluno. A filosofia, enquanto disciplina que tradicionalmente questiona os fundamentos do conhecimento e da existência, ocupa um lugar privilegiado neste processo de formação de subjetividades e é destacado nos textos do ministério da educação como a disciplina promotora da cidadania (Almeida, et al., 2001; DGE-MEC, 2016, 2018a,b) e desta forma, independente de ter conteúdos mais analíticos vão conter alguma ideologia que vem a demonstrar o contexto da sociedade.

Ensinar filosofia pressupõe o desenvolvimento epistemológico e ético do indivíduo, e o papel do professor como agente de transmissão de modos específicos de subjetivação que refletem valores e visões de mundo que impactam na educação. No caso português, que já colocou em questionamento a necessidade da permanência do ensino de filosofia (Ribeiro, 2014), as estruturas do discurso filosófico escolar revelam uma tensão permanente entre a pretensão de universalidade do conhecimento filosófico e as particularidades do contexto cultural e político nacional, pois constitui um programa excessivamente analítico (idem, *ibidem*) e que não permite aos alunos exercer uma reflexão aprofundada sobre a realidade nos termos do contexto social.

A atual proposta do currículo português de introdução à filosofia pretende analisar, debater, refletir, estudar o conteúdo que foi cuidadosamente selecionado para a promoção dos saberes (Almeida et al., 2001). Entretanto, para de fato estimular o conhecimento engajado na ética e na epistemologia, é importante “não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”(Foucault, 1986, p. 56) e ensinar aos alunos não somente a escrever, mas a descrever a sua realidade de forma crítica, refletindo sobre os valores e concepções que são transmitidos em sala de aula, como um “aprendente ativo e responsável” (DGE-MEC, 2018a,b). O currículo português, ainda que apresente um programa sistematicamente bem estruturado para abarcar as dimensões do conhecimento filosófico em dois anos de ensino obrigatório, acaba por criar uma narrativa filosófica particular que serve a determinados interesses sociais e políticos. Através de uma breve interpretação, percebe-se como os conteúdos filosóficos são selecionados e quais visões de mundo eles privilegiam ou excluem, como por exemplo, supervalorizando a filosofia masculina, ocidental e o pensamento moderno, que fica explícito nas

escolhas dos autores selecionados. O impacto deste programa pode na atual geração escolar pode estar ultrapassada e precisa ser revista.

Diagnóstico sobre a ideologia do currículo de filosofia.

Guattari e Rolnik (2011) afirmam que preferem usar a expressão produção de subjetividade, ou subjetivação, ao invés do termo ideologia. Esta afirmação vem a referenciar um processo dinâmico e inacabado de constituição identitária, no qual os sujeitos interpretam, negociam e resinificam sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Longe de ser uma essência estática ou predeterminada, a identidade se constrói e reconstrói permanentemente, mediada por demandas históricas, condicionamentos sociais, marcos culturais e singularidades existenciais. E todo esse processo decorre junto ao sistema dinâmico de concepções, princípios e pressupostos que estruturam as práticas sociais, ou seja, de ideologias. De forma simplificada, a ideologia é intrínseca à formação da identidade e está em todas as esferas, seja pública ou privada.

No âmbito da educação, o processo de ideologia é refinado através dos mecanismos de seleção do conteúdo curricular que operam em múltiplos níveis. Num primeiro nível, mais visível, temos a seleção oficial de autores e textos que compõem o programa. Num segundo nível, mais sutil, temos os critérios implícitos que determinam quais aspectos da obra desses autores são destacados e quais são minimizados. Finalmente, num terceiro nível, temos os processos de interpretação e mediação que ocorrem na sala de aula, onde o professor, consciente ou inconscientemente, enfatiza certas leituras em detrimento de outras (Moraes, 2004; Moraes & Neves, 2012).

Através da hermenêutica explora-se as dinâmicas de recontextualização e transmissão do saber filosófico. A análise teórica exposta nos capítulos anteriores sugere que um currículo flexível e aberto ao diálogo pode potencializar a autonomia intelectual e a reflexão crítica, essenciais para a constituição de subjetividades plurais e emancipadas. Ao realizar uma breve análise do programa (DGE-MEC, 2018a,b) foi identificado os seguintes aspectos, em termos de seleção curricular:

- 1) **Eurocentrismo:** O currículo privilegia autores canônicos europeus (Kant, Mill, Rawls) e problemas clássicos da filosofia ocidental (livre-arbítrio, ética deontológica, utilitarismo, justiça social). A ausência de perspectivas oriental como filosofia árabe (Avicena, Averróis), confucionismo e hinduísmo (com questões metafísicas) africana (ético ubuntu), indígena (valorização da harmonia com a natureza, o respeito aos mais velhos e a coletividade, como justiça social) são apenas alguns exemplos de como se pode tornar o currículo de filosofia mais aberto. A exclusão desses temas reforça o eurocentrismo ao privilegiar certos conhecimentos quando o mundo globalizado exige uma visão multicultural mais ampla.

- 2) **Universalismo Racionalista:** O programa de filosofia inicia com o ensino da lógica que aponta para um currículo com tendência a filosofia analítica, com a valorização da lógica formal (quadrado da oposição, falácias, modus ponens) como “instrumento crítico” que de certa forma acaba por marginalizar outras formas de racionalidade, como a dialética ou abordagens hermenêuticas, pressupondo que a validade do pensamento depende de estruturas lógicas ocidentalizadas. Também se subestima o relativismo moral, que embora seja discutido, é tratado como uma “posição a ser superada” em favor do objetivismo (Kant) ou do utilitarismo (Mill), ignorando contribuições contemporâneas que legitimam a pluralidade de valores.
- 3) **Liberalismo Político e Individualismo:** A defesa de Rawls (“véu de ignorância”, justiça como equidade) e a crítica ao utilitarismo refletem uma adesão ao liberalismo político, que prioriza contratualismo e direitos individuais. As críticas comunitaristas (Sandel) e libertárias (Nozick) são incluídas, mas sem questionar o paradigma liberal dominante, reforçando a manutenção da ideologia vigente. A noção de “cidadania ativa” vinculada à argumentação lógica e ao debate racional pode invisibilizar formas não institucionais de participação política (como movimentos sociais), pressupondo que a mudança social ocorre apenas via discurso formalizado, negligenciando-a.
- 4) **Filosofia como ferramenta técnica:** A abordagem metodológica (análise de argumentos, tabelas de verdade) coloca a filosofia como um conjunto de habilidades técnicas e de pensamento “reducionista-mecanicista”, desvinculando-a de seu caráter histórico e conceitual e reflexivo. Isso reforça a isenção crítica, como se o pensamento filosófico fosse independente de contextos de poder, colocando a filosofia como uma disciplina de conhecimento imobilizado.
- 5) **Dimensão instrumental da diferença:** Ao se abordar a questão de respeitar as diferenças, é tratada sob uma lógica assimilacionista (tolerância), sem críticas estruturais ao racismo, colonialismo ou outras formas de opressão.

O currículo de filosofia em termos gerais, apresenta um conteúdo objetivo, centrado no desenvolvimento das competências dos alunos, mas que encontra algumas dificuldades em cumprir com o propósito de desenvolver o raciocínio crítico e reflexivo e a promoção da atividade filosófica e educação humanística. Morin (2002) defende que uma reforma do pensamento e da educação, focando na complexidade do conhecimento e na necessidade de formar cidadãos capazes de lidar com a incerteza e a ética em um mundo globalizado, neste sentido, é necessário que o programa de filosofia integre as realidades que compõem o espaço escolar. A proposta sobre a implementação de um currículo comum em meio a culturas diferenciadas gira em torno da necessidade de equilibrar a padronização educacional, que visa assegurar equidade e coesão nacional com o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e individuais que caracterizam os contextos de aprendizagem (Pacheco, 2005). O conceito de diversificação curricular pode vir a ser uma proposta de estratégia pedagógica mais eficaz para um ensino mais inclusivo e equitativo.

A hermenêutica de Gadamer (2007) sugere que a subjetividade – oriunda do sujeito – corresponde “aquilo que vem de base” e vem auxiliar na fundamentação da diferenciação curricular. A verdadeira diferenciação deveria considerar não apenas os diferentes estilos de aprendizagem, mas as diferentes subjetividades que os alunos trazem para a sala de aula. No caso

da filosofia, isto implicaria reconhecer que diferentes tradições culturais produzem diferentes modos de questionamento filosófico, todos igualmente válidos. A relação entre conhecimento objetivo e subjetivo no currículo de filosofia é particularmente complexa. Enquanto a filosofia tradicionalmente aspira a um conhecimento objetivo e universal, sua transmissão no contexto escolar está inevitavelmente marcada pela subjetividade, tanto dos professores quanto dos alunos.

No cenário educacional português, essa discussão ganha relevância à medida que as políticas curriculares oscilam entre a centralização e a flexibilização (Silva & Fraga, 2024). A diferenciação curricular, em sua essência, propõe adaptações metodológicas e avaliativas sem alterar os objetivos finais de aprendizagem (Marin & Braun, 2020). Ou seja, parte-se do princípio de que todos os alunos devem percorrer trajetórias semelhantes em suas escolhas educativas, mas que alguns necessitam de caminhos diferenciados para alcançar os mesmos resultados. No entanto, na prática o desenvolvimento do currículo muitas vezes segue uma lógica centralizada, que não necessariamente considera a pluralidade de realidades escolares. Quando os professores tentam contextualizar o currículo adaptando-o às necessidades específicas de seus alunos, frequentemente se deparam com o problema de fugir do objetivo do programa curricular (Morais & Neves, 2012), mantendo o currículo centralizado. O modelo centralizador tende a marginalizar a autonomia curricular, reduzindo-a a uma prática pouco significativa no cotidiano escolar. A questão crucial, portanto, não é apenas saber se os professores têm autonomia, mas sim como essa autonomia é exercida dentro de um sistema que prioriza um currículo comum e nacional (Roldão, 1999), afinal, estamos engajados na construção dos nossos futuros profissionais e cidadãos.

Considerações finais

A ideia de uma escola única e padronizada pressupõe que todos os alunos partem das mesmas condições e que, portanto, um mesmo currículo é suficiente para garantir aprendizagens equitativas. No entanto, essa perspectiva ignora as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, a sala de aula tornando o currículo, como um plano de estudo transversal excludente e que privilegia certas ideologias tecnicistas, neoliberais, com o currículo de filosofia excessivamente analítico. Se, por um lado, um currículo nacional assegura certa uniformidade e facilita a avaliação em larga escala, por outro, ele pode silenciar vozes e saberes locais, perpetuando uma lógica homogeneizadora que não dialoga com a realidade dos estudantes.

No entanto, para que essa autonomia seja efetiva, é preciso que ela seja acompanhada de condições materiais e formativas adequadas. Muitas vezes, os docentes até possuem margem para personalizar suas práticas, mas faltam-lhes tempo, recursos e apoio institucional para fazê-lo de maneira consistente.

A breve análise do programa de filosofia apontou para um currículo bem estruturado em seus termos técnicos, mas que não articula com a realidade de mundo dos alunos. Sendo um programa curricular restrito a linhas filosóficas lineares sem explorar outras visões de mundo que não sejam eurocentristas, masculinas e instrumentais, que perpetuam os discursos ideológicos sem explorar visões mais globais e necessárias para a constituição de uma identidade emancipada dentro de um mundo de saberes multicultural.

A filosofia instrui para uma sociedade democrática e crítica e o seu programa, o governo e a sociedade em geral tem a responsabilidade de a considerar como um princípio norteador de um sistema educacional que valoriza tanto a qualidade quanto a diversidade, para vivermos numa sociedade com diálogo, pensamento crítico e respeito ao diferente.

Referências

- Abbagnano, N. (2012). *Dicionário de filosofia*. Martins Fontes.
- Almeida, M. M. B. (Coord.), Henriques, F., Vicente, J. N., & Barros, M. R. (2001). *Programa de cursos de formação geral científico-humanísticos*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Documents_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Editora Vozes.
- Bobbitt, F. (2018). *O currículo*. Editora Plátano.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editora Vozes.
- DGE-MEC. (2016). Currículo Conferência Educação Século XXI. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/Programa_original_texto_introdutorio.pdf
- DGE-MEC. (2018a). *Aprendizagens essenciais: 10 ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf
- DGE-MEC. (2018b). *Aprendizagens essenciais: 11 ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf
- Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. Relógio D'Água Editores.
- Foucault, M. (1986). *A Arqueologia do saber*. Forense.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes.
- Gadamer, H. G. (2007). *Hermenêutica em retrospectiva*. Editora Vozes.
- Gimeno, J. (2002). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto Editora.

- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.
- Guatarri, F., & Rolnik, S. (2011). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Editora Vozes.
- Marin, M., & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica: Uma prática de exclusão?. *Revista Exitus*, 10, e020010. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1154>
- Morais, A. M. (2004). Basil Bernstein: Sociologia para a educação. *Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI*. <http://www.edicoesafrontamento.pt/>
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2012). Estruturas de conhecimento e exigência conceptual na educação em ciências. *Educação, Sociedade e Cultura*, 37, 63-88.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Unesco.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares*. Porto Editora.
- Ribeiro, I. (2014). Filosofia e ensino secundário em Portugal. *Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 16(1). <https://doi.org/10.21747/400>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Saviani, D. (2020). A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre as Ciências*, 3(2), 11-36. <http://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1405>
- Silva, S., & Fraga, N. (2024). Espaços e tempos da autonomia das escolas: Entre o decretado e o construído. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 27, 1-23. <https://doi.org/10.34632/Investigacaoeducacional.2024.16089>
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo*. Porto Editora.

**CLIMA ESCOLAR E BEM-ESTAR DE ALUNOS PORTUGUESES: PERCEÇÕES E
TRAJETÓRIAS AO LONGO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA**

Nadia Ferreira (Ispa – Instituto Universitário, nferreira@ispa.pt)

José Castro Silva (Ispa – Instituto Universitário, jcsilva@ispa.pt)

Resumo: O clima escolar e o bem-estar dos alunos assumem um papel central na promoção de experiências educativas positivas, sobretudo no contexto pós-pandemia. Este artigo reporta um estudo que teve por objetivo analisar as perceções de alunos portugueses sobre o clima escolar e o bem-estar ao longo da escolaridade obrigatória, recorrendo a uma amostra de 2.842 participantes. A recolha de dados decorreu entre janeiro e junho de 2024 e foram utilizados como instrumentos o School Climate Survey Suite e o PERMA-Profiler, permitindo avaliar dimensões como cidadania, suporte social, segurança escolar, emoções positivas, saúde e realização. Os resultados indicam uma avaliação globalmente positiva do clima escolar e do bem-estar, destacando-se a cidadania, a felicidade e a saúde como dimensões mais valorizadas. Contudo, observa-se uma tendência de declínio destas perceções à medida que os alunos avançam nos ciclos de ensino, particularmente ao nível da segurança escolar e do ambiente físico. Os resultados reforçam a importância de políticas e práticas educativas promotoras de ambientes escolares seguros, inclusivos e favoráveis ao bem-estar ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Palavras-chave: Clima escolar, Bem-estar alunos, Percursos escolares.

Abstract: School climate and student well-being play a central role in promoting positive educational experiences, particularly in the post-pandemic context. This article reports a study aimed at analysing Portuguese students' perceptions of school climate and well-being throughout compulsory education, drawing on a sample of 2,842 participants. Data were collected between January and June 2024, using the School Climate Survey Suite and the PERMA-Profiler as research instruments, enabling the assessment of dimensions such as citizenship, social support, school safety, positive emotions, health and accomplishment. The results indicate an overall positive evaluation of both school climate and well-being, with citizenship, happiness and health emerging as the most highly valued dimensions. However, a declining trend in these perceptions is observed as students' progress through the different levels of schooling, particularly with regard to school safety and the physical environment. These findings reinforce the importance of educational policies and practices that promote safe, inclusive and well-being-oriented school environments throughout compulsory education.

Keywords: School climate, Well-being, Educational path.

Introdução

A investigação científica tem vindo a demonstrar que o clima escolar positivo, aliado a práticas pedagógicas centradas na valorização das relações e da autonomia, contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, potenciando não só os seus resultados académicos, mas também o seu florescimento pessoal e emocional (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Em Portugal, a investigação sobre estas temáticas tem ganho maior destaque, com estudos que evidenciam a importância do envolvimento dos alunos (Veiga et al., 2014), da perceção de justiça e segurança nas escolas (Fernandes et al., 2018), bem como da

promoção de indicadores de bem-estar em todas as fases da escolaridade (Leite et al., 2020; Matos et al., 2015). No entanto, continua a ser escassa a análise integrada do clima escolar e do bem-estar dos alunos com recurso a instrumentos psicometricamente validados e aplicados em larga escala, como por exemplo o PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016). O presente estudo responde a esta lacuna ao analisar de forma sistemática e com base empírica as perceções dos alunos sobre o clima escolar e o seu bem-estar, num total de 2.842 participantes de diferentes ciclos de ensino. Além de explorar tendências evolutivas ao longo da escolaridade, o estudo permite identificar dimensões mais vulneráveis (como a segurança escolar ou as emoções negativas), fornecendo indicadores úteis para a construção de práticas educativas mais inclusivas, protetoras e promotoras de saúde mental. O estudo contribui para esta discussão ao analisar as perceções dos alunos sobre o clima escolar e o bem-estar, destacando variações significativas ao longo da escolaridade.

Enquadramento teórico do estudo

Clima organizacional escolar

O clima escolar é frequentemente conceptualizado como um constructo multidimensional. Segundo Cohen et al. (2009), as principais dimensões incluem: (a) segurança física e emocional; (b) qualidade das relações interpessoais (respeito, apoio e empatia); (c) ensino e aprendizagem (expectativas académicas, apoio pedagógico); e (d) ambiente institucional (segurança, organização e estrutura física). Outros autores acrescentam aspetos como justiça organizacional (Hoy & Tarter, 2004) e aceitação da diversidade (Gottfredson et al., 2005).

Antunes e Machado (2005) analisaram o clima organizacional em escolas públicas portuguesas, mostrando que as perceções sobre o clima variam significativamente entre ciclos de ensino e entre docentes e alunos. A investigação evidenciou a importância das lideranças escolares participativas e do apoio entre pares na construção de um clima positivo. Ao investigarem a perceção de professores e alunos sobre o clima escolar, Fernandes e colegas (2018) verificaram que os alunos percebem o clima como mais negativo do que os professores, especialmente no que diz respeito à justiça e à disciplina. O estudo recomenda o desenvolvimento de programas de mediação escolar e reforço da cidadania. Estudos mais recentes mostram uma associação entre clima escolar positivo e apoio da direção, colaboração docente, autoeficácia, satisfação e bem-estar profissional (Castro Silva et al., 2017). Num estudo posterior, Castro Silva et al. (2024)

verificaram que os professores que percebem mais positivamente o clima escolar detêm crenças mais elevadas sobre a sua capacidade de gerir episódios de indisciplina.

Bem-estar dos alunos

O bem-estar dos alunos é hoje considerado um pilar essencial para o sucesso escolar e para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. A investigação em educação e psicologia tem vindo a destacar a importância de ambientes escolares que não só promovam o desempenho académico, mas que também favoreçam a saúde mental, emocional e social dos alunos (O'Connor et al., 2011; Pollard & Lee, 2003). O bem-estar é um conceito multidimensional e complexo, que engloba aspetos subjetivos (e.g. felicidade e satisfação com a vida) e objetivos (e.g., condições de vida, saúde e relações sociais). No contexto escolar, o bem-estar dos alunos pode ser entendido como o sentimento de bem-estar físico, emocional e psicológico, em articulação com a sua capacidade de lidar com os desafios do quotidiano escolar (OECD, 2017). Seligman (2011) propôs um dos modelos mais influentes na psicologia positiva: o modelo PERMA, que define o bem-estar com base em cinco dimensões fundamentais: P – Emoções positivas (Positive emotions); E – Envolvimento (Engagement); R – Relações positivas (Relationships); M – Significado (Meaning); A – Realização (Accomplishment). A estes cinco pilares, autores como Butler e Kern (2016) adicionam dimensões complementares como saúde física, vitalidade e emoções negativas, proporcionando uma leitura mais abrangente do bem-estar global. Investigação mais recente demonstra que contextos de aprendizagem que promovem autonomia e relações de apoio preveem níveis mais elevados de bem-estar, sobretudo nas dimensões do modelo PERMA (Cobo-Rendón et al., 2024). Por outro lado, Lindskov (2025) defende uma conceptualização do bem-estar mais centrada na voz dos próprios alunos, reconhecendo-os como atores principais na definição do seu florescimento. Estes contributos recentes expandem a relevância de analisar as perceções de bem-estar em diferentes etapas da escolaridade obrigatória.

Clima escolar e bem-estar dos alunos

A investigação tem demonstrado que um clima positivo está fortemente associado ao bem-estar, à motivação académica e ao desempenho escolar (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Estudos mais recentes confirmam que climas escolares positivos não apenas favorecem o ajustamento socioemocional dos alunos, mas também se relacionam com

melhores resultados académicos e menor risco de abandono (Podiya et al., 2025). Para além disso, a análise bibliométrica de Bentsalo et al. (2025) identificou que fatores como a segurança, a inclusão e a qualidade das relações interpessoais são eixos centrais no bem-estar estudantil.

Nas escolas descritas com climas positivos verifica-se um maior envolvimento dos alunos, menor incidência de problemas emocionais e comportamentais e melhor saúde mental (Suldo et al., 2014; Wang & Degol, 2016). A perceção do clima escolar tende a deteriorar-se com o avanço dos anos de escolaridade (Way et al., 2007). Estudos mostram que os alunos do ensino secundário relatam menos ligação à escola, menor apoio dos professores e maior insegurança (Eccles & Roeser, 2011). Esta tendência evidencia a importância de intervenções diferenciadas ao longo do percurso educativo.

As relações com colegas, professores e famílias têm sido consistentemente apontadas como preditores chave do bem-estar escolar (Danielsen et al., 2009). Relações positivas e de apoio promovem sentimentos de pertença e segurança, enquanto experiências de rejeição ou *bullying* têm efeitos negativos profundos (Suldo et al., 2012). Estudos longitudinais têm mostrado que o bem-estar tende a diminuir ao longo da escolaridade obrigatória, especialmente na transição para o ensino secundário (Eccles & Roeser, 2011; Gilman & Huebner, 2006). Esta tendência pode refletir mudanças no contexto escolar, aumento da pressão académica e transformações psicossociais próprias da adolescência.

Em Portugal, estudos realizados no âmbito do projeto HBSC (Matos et al., 2015) demonstram que o bem-estar emocional dos adolescentes portugueses diminui com o aumento da idade escolar, sendo esta tendência mais acentuada entre as raparigas. Gaspar et al. (2009) mostrou que fatores como o suporte familiar e o nível socioeconómico explicam grande parte da variabilidade do bem-estar percebido por crianças e adolescentes portugueses. Num estudo focado na relação entre bem-estar e envolvimento escolar, Veiga et al. (2014) identificaram que alunos com maior envolvimento afetivo e cognitivo na escola apresentam melhores níveis de bem-estar subjetivo. Mais recentemente, Leite et al. (2020), ao aplicarem o PERMA-Profilier a alunos portugueses do 3.º ciclo e secundário, concluíram que o bem-estar está positivamente associado às perceções que os alunos têm do ambiente escolar, reforçando a importância de contextos educativos positivos.

Fundamentação do estudo

Diversas investigações, nacionais e internacionais, têm demonstrado que o clima escolar e o bem-estar estão intimamente interligados, influenciando dimensões como o envolvimento, a motivação, o comportamento, a saúde mental e o sucesso académico (Kern et al., 2015; Thapa et al., 2013; Veiga et al., 2014). No contexto português, estudos como os de Gaspar et al. (2009), Fernandes et al. (2018) e Leite et al. (2020) evidenciam não só a relevância destes construtos para a compreensão da realidade escolar, mas também a necessidade de práticas educativas que respondam às necessidades emocionais e relacionais dos alunos. Este estudo distingue-se, assim, por analisar de forma integrada o clima escolar e o bem-estar em alunos de diferentes etapas da escolaridade obrigatória em Portugal, respondendo a uma lacuna ainda identificada na literatura recente (Bentsalo et al., 2025; Podiya et al., 2025). A sua pertinência emerge da constatação de uma tendência decrescente nas perceções positivas ao longo do percurso escolar, o que pode indicar fragilidades sistémicas no apoio emocional e relacional prestado aos alunos nos ciclos mais avançados. Ao dar voz aos alunos e mapear as suas perceções de forma aprofundada, este trabalho contribui para uma compreensão mais densa dos desafios enfrentados pelas escolas na promoção de ambientes educativos saudáveis e inclusivos. Os resultados obtidos poderão informar políticas educativas, práticas escolares e estratégias de intervenção orientadas para o bem-estar e o sucesso integral dos alunos. Tendo em conta a fundamentação do estudo e a revisão de literatura sobre clima organizacional escolar e bem-estar dos alunos, são apresentadas a seguir as questões de investigação e hipóteses e sua fundamentação.

Questões de investigação

- QI1: Como percecionam os alunos o clima escolar ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade obrigatória?
- QI2: Quais são as perceções dos alunos sobre o seu bem-estar global, físico e psicológico em função do ano de escolaridade?
- QI3: Existe uma relação significativa entre as perceções dos alunos sobre o clima escolar e o seu bem-estar?
- QI4: Existem diferenças nas perceções do clima escolar e do bem-estar em função do género e da escola frequentada?

Hipóteses de Investigação

- H1: Os alunos dos primeiros ciclos de escolaridade percecionam o clima escolar de forma mais positiva do que os alunos dos ciclos mais avançados.

Vários estudos demonstram que, à medida que os alunos progridem na escolaridade, as perceções positivas sobre o ambiente escolar tendem a diminuir. Esta tendência está associada ao aumento da exigência académica, à menor proximidade com os docentes e à perceção de menor apoio emocional nas fases mais avançadas do percurso educativo (Eccles & Roeser, 2011; Way et al., 2007). Em Portugal, Fernandes et al. (2018) observaram

diferenças significativas nas percepções de clima escolar entre ciclos, com os alunos mais novos a expressarem maior satisfação.

H2: Os níveis de bem-estar global dos alunos diminuem à medida que avançam na escolaridade.

A literatura internacional identifica uma tendência decrescente do bem-estar ao longo do percurso escolar, especialmente na transição para o ensino secundário, marcada por maior stress, insegurança emocional e perda de envolvimento (Gilman & Huebner, 2006; Suldo et al., 2014). O estudo HBSC Portugal (Matos et al., 2015) corrobora esta evidência, revelando que os níveis de bem-estar emocional diminuem de forma consistente com a idade, especialmente entre as raparigas.

H3: Existe uma correlação positiva entre as percepções sobre o clima escolar positivo e bem-estar dos alunos.

Um corpo consistente de investigação mostra que climas escolares caracterizados por apoio social, segurança e envolvimento estão fortemente associados a maior bem-estar subjetivo (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). No contexto português, Leite et al. (2020) demonstraram que alunos que percecionam o ambiente escolar como positivo registam pontuações mais elevadas nas dimensões do modelo PERMA, nomeadamente na realização, emoções positivas e significado de vida.

H4: As raparigas apresentam maiores níveis de emoções negativas do que os rapazes, especialmente nos anos mais avançados de escolaridade.

A investigação na psicologia do desenvolvimento indica que as raparigas, particularmente durante a adolescência, tendem a experienciar mais frequentemente sintomas de ansiedade, tristeza e preocupação (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994). Esta diferença de género é confirmada por dados nacionais do estudo HBSC (Matos et al., 2015), que aponta para um aumento significativo de sintomas emocionais negativos entre as raparigas à medida que avançam no percurso escolar.

H5: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções do clima escolar e do bem-estar em função do agrupamento de escolas.

O clima organizacional pode variar consideravelmente entre escolas, em função de fatores como a liderança, práticas pedagógicas, recursos disponíveis e envolvimento comunitário (Benbenishty & Astor, 2005; Hoy & Hannum, 1997). Estudos nacionais, como os de Gaspar et al. (2009) e Veiga et al. (2014), evidenciam que o bem-estar dos alunos e o seu envolvimento escolar estão fortemente condicionados pelas práticas institucionais e pelo contexto organizacional de cada agrupamento.

Método

Participantes

O estudo contou com a colaboração de um total de 2842 alunos. 52,5% dos alunos são do género feminino, 44,7% do género masculino e 2,8% manifestaram a intenção de não responder à questão sobre o género. A média de idade dos alunos é de 13.2 anos e as idades variam entre os 7 e 20 anos. Da distribuição dos alunos em função da idade podemos constatar que a maioria (67,3%) dos alunos tem idades compreendidas entre os 11 e 15 anos. Da análise da distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade, conclui-se que 64,7% dos alunos frequentam o 2º e 3ºCEB.

Procedimentos de recolha de dados

Os dados foram obtidos através de um questionário disseminado *online* durante os meses de janeiro e fevereiro de 2024 e as entrevistas (dados qualitativos) foram conduzidas durante os meses

de maio e junho de 2024. A recolha de dados foi autorizada pelo MIME (Nº 0374900061) e o consentimento informado obtido junto dos participantes e seus representantes legais na condição do participante ser menor de idade.

Procedimentos da análise de dados

A análise estatística dos dados incluiu cálculos de estatística descritiva (frequências, médias e desvios-padrão), usando o *Software* Jamovi v2.3.8. Após a análise estatística descritiva dos dados, seguiu-se a análise fatorial dos instrumentos aplicados (análises confirmatórias e exploratórias), sobre a matriz de correlações, pelo método de extração de máxima verossimilhança, combinado com rotação PROMAX. Para avaliar a fiabilidade dos instrumentos, recorreu-se ao cálculo do alfa de Cronbach, sendo que valores superiores a 0.70 são considerados adequados, revelando assim uma boa fiabilidade e consistência interna dos instrumentos aplicados (Cohen et al., 2018).

Instrumentos

Escala de percepções sobre o clima escolar. O clima escolar foi avaliado através do “School Climate Survey Suite” (Center on PBIS, 2022). O instrumento é constituído por 36 itens, classificados numa escala de 4 pontos. A escala é constituída por sete dimensões: Ligação à escola (p.e., “Sinto-me ligado(a) às pessoas da minha escola”); Suporte social (p.e., “Os professores tratam todos os alunos de forma justa”); Aceitação cultural (p.e., “Estou disponível para ajudar os outros”); Cidadania (p.e., “Estou disponível para ajudar os outros”); Ambiente físico (p.e., “Na minha escola as suas salas de aula estão limpas e organizadas”); Segurança escolar (p.e., “Já me senti inseguro(a) na escola ou no caminho para a escola”); Ordem e disciplina (p.e., “A minha escola tem regras de comportamento claras”).

Escala de percepções sobre o bem-estar global, físico e psicológico. O bem-estar dos alunos foi avaliado via PERMA-Profilier (Butler & Kern, 2016). Trata-se de uma escala composta por 23 itens, classificados numa escala de resposta de 10 pontos (15 itens correspondentes às dimensões do PERMA e oito itens adicionais de preenchimento), a qual permite avaliar as emoções positivas, o envolvimento, as relações, o significado/propósito de vida e realização. O PERMA-Profilier mede cinco pilares do florescimento psicológico (emoções positivas, envolvimento, relações, significado, realização, juntamente com as emoções negativas e a saúde.

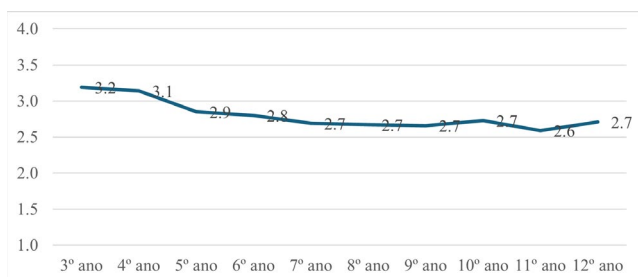
Resultados

Percepções dos alunos sobre o clima escolar

Os alunos avaliam positivamente o clima escolar ($M = 2.7$), sendo a “Cidadania” ($M = 3.3$) a dimensão que recolhe a avaliação mais favorável. A “Aceitação cultural” é classificada menos positivamente ($M = 2.4$). Quando comparado o género, não se registam diferenças. Tal como é possível observar na Figura 1, constata-se que, à medida que avançamos na escolaridade, há uma tendência para uma apreciação menos favorável do clima escolar por parte dos alunos.

Figura 1

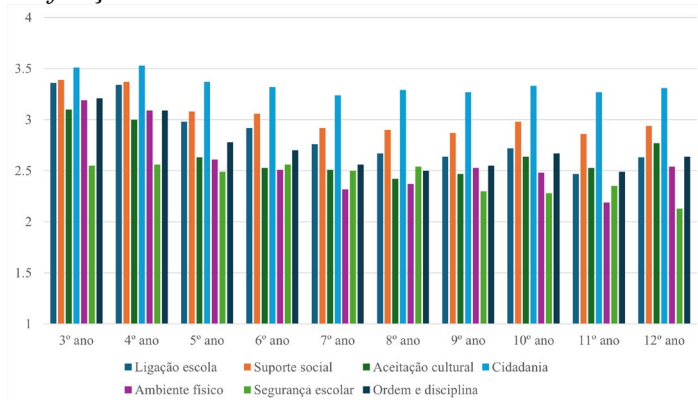
Representação gráfica das médias das percepções dos alunos sobre o clima escolar em função do ano de escolaridade



A “Cidadania” ($M = 3.3$), seguida do “Suporte Social” ($M = 3.1$), são as dimensões do clima escolar que recolhem a avaliação mais positiva, registando-se (ver Figura 2) os valores mais elevados no 1º ciclo (3º e 4º ano). A “Segurança escolar” é a dimensão com a avaliação menos favorável ($M = 2.4$), registando-se o seu valor mais baixo no 12º ano.

Figura 2

Representação gráfica das médias das percepções dos alunos sobre as dimensões clima escolar em função do ano de escolaridade

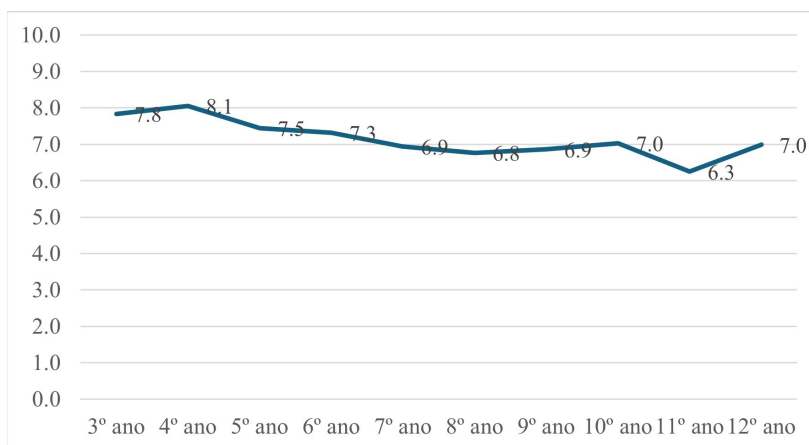


Percepções dos alunos sobre o bem-estar

Os alunos avaliam muito positivamente o seu bem-estar global ($M = 7.1$). A comparação entre géneros não revela diferenças significativas no bem-estar global. A “Felicidade” ($M = 6.98$), seguida da “Saúde” ($M = 6.8$), são os indicadores do bem-estar com avaliações mais positivas por parte dos alunos. De destacar o valor médio baixo das “Emoções negativas” ($M = 4.5$), o qual valida os níveis elevados de bem-estar global. A análise estatística identifica diferenças significativas [$F(3, 1740) = 43.9, p < .001$] entre o género feminino e masculino nas “Emoções negativas”. Da análise evolutiva do bem-estar global ao longo da escolaridade (ver Figura 3) inferimos sobre uma tendência decrescente dos níveis do bem-estar global entre o 4º ano e 9º ano de escolaridade. Da análise estatística são inferidas diferenças significativas quando se compara o 3º e 4º ano [$F(9, 1734) = 13.5, p < .001$] com os restantes anos de escolaridade, assim como quando se compara o 6º e 7º ano com o 11º ano.

Figura 3

Representação gráfica das médias das percepções dos alunos sobre o bem-estar global em função do ano de escolaridade



Todas as dimensões do bem-estar global sofrem uma descida ao longo da escolaridade. As “Emoções negativas” registam o seu valor médio ($M = 4.2$) mais baixo no 11º ano, o qual pode sugerir melhores competências de regulação emocional por parte dos alunos que frequentam este nível de escolaridade. Todas as dimensões do bem-estar apresentam diferenças significativas quando se compara o 1º ciclo (3º e 4º ano) com os restantes ciclos de escolaridade, sendo a “Felicidade” a dimensão mais expressiva em termos de significância [$F(9, 1734) = 11.3, p < .001$].

O clima escolar [$r(1742) = 0.466, p < .001$] correlaciona-se positivamente com o bem-estar global, i.e., um incremento do clima escolar reflete-se numa avaliação mais favorável do bem-estar global dos alunos.

Discussão e implicações do estudo

Os resultados do presente estudo permitem compreender de forma aprofundada como os alunos portugueses percebem o clima escolar e o bem-estar ao longo da escolaridade obrigatória. Tanto o clima escolar ($M = 2.7$), como o bem-estar ($M = 7.1$) foram avaliados de forma positiva, em consonância com investigações que sublinham o papel protetor das escolas no desenvolvimento socioemocional (Cohen et al., 2009; Seligman, 2011; Thapa et al., 2013). Em linha com a nossa evidência de declínio progressivo destas percepções ao longo dos ciclos, estudos internacionais e nacionais apontam que a adolescência é marcada por maior vulnerabilidade emocional e por uma diminuição do envolvimento escolar (Eccles & Roeser, 2011; Gilman & Huebner, 2006; Matos et al., 2015). Investigações recentes reforçam este padrão, documentando reduções no bem-estar subjetivo e na percepção de suporte escolar em fases mais avançadas da escolaridade (Mag-aso et al., 2025).

Relativamente ao clima escolar (QI1), a dimensão “Cidadania” emergiu como a mais valorizada, especialmente nos primeiros ciclos de ensino. Tal resultado reforça a ideia de que experiências de cooperação, respeito e envolvimento cívico constituem elementos centrais para a percepção positiva da vida escolar (Fernandes et al., 2018; Wang & Degol, 2016). Por outro lado, dimensões como a “Segurança escolar” e a “Aceitação cultural” foram avaliadas de forma menos favorável, em especial nos anos mais avançados, replicando evidências de investigações que documentam um decréscimo no sentimento de pertença e na percepção de proteção à medida que os jovens progridem na escolaridade (Eccles & Roeser, 2011; Way et al., 2007).

Quanto ao bem-estar dos alunos (QI2), as dimensões “Felicidade” e “Saúde” apresentaram as médias mais elevadas, confirmando a relevância de indicadores emocionais e físicos no modelo PERMA (Butler & Kern, 2016). A tendência decrescente dos níveis de bem-estar, particularmente entre o 4.º e o 9.º ano, é consistente com a literatura internacional e nacional que aponta a adolescência como uma fase crítica, marcada pelo aumento da pressão académica e pela intensificação de desafios psicossociais (Gilman & Huebner, 2006; Matos et al., 2015). A diferença

de género observada nas emoções negativas, com valores mais elevados entre as raparigas, confirma estudos prévios que identificam maior vulnerabilidade emocional neste grupo (Matos et al., 2015; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994).

Os resultados relativos à relação entre clima escolar e bem-estar (QI3) corroboram as hipóteses teóricas e empíricas de uma associação positiva entre os dois constructos: contextos percebidos como seguros, justos e inclusivos favorecem maior realização, felicidade e saúde (Leite et al., 2020; Thapa et al., 2013). De igual modo, diferenças nas perceções em função das escolas frequentadas (QI4) sugerem que fatores institucionais, como práticas de liderança, políticas disciplinares ou recursos, podem influenciar significativamente a experiência dos alunos (Benbenishty & Astor, 2005; Hoy & Hannum, 1997). Da mesma forma, os nossos resultados sobre a centralidade da “Cidadania” e do “Suporte Social” como dimensões mais valorizadas no clima escolar estão alinhados com revisões recentes que destacam as relações professor-aluno e a inclusão cultural como fatores-chave do bem-estar escolar (Bentsalo et al., 2025).

Os dados confirmam as hipóteses formuladas: (H1) perceções mais positivas nos ciclos iniciais, (H2) decréscimo progressivo do bem-estar, (H3) correlação positiva entre clima escolar e bem-estar, (H4) maior vulnerabilidade emocional entre raparigas, e (H5) variação em função dos contextos escolares. Finalmente, a associação positiva entre clima escolar e bem-estar observada no nosso estudo confirma os achados de Cobo-Rendón et al. (2024), que verificaram que climas de aprendizagem marcados por autonomia e apoio predizem níveis mais elevados de florescimento psicológico segundo o modelo PERMA. O estudo acrescenta evidência empírica à literatura, sublinhando a necessidade de abordagens diferenciadas ao longo da escolaridade obrigatória.

Os resultados deste estudo têm implicações relevantes para a prática educativa e para a definição de políticas educativas públicas, particularmente nas seguintes áreas: (1) Promoção de ambientes inclusivos e seguros: As perceções menos favoráveis sobre a segurança na escola – sobretudo nos anos de escolaridade mais avançados (secundário) – reforçam a relevância de estratégias de prevenção e intervenção em contexto escolar já apoiadas em Portugal, nomeadamente o enquadramento nacional “Escola Sem *Bullying* | Escola Sem Violência” e os respetivos planos de ação das escolas para a prevenção do *bullying* e do *ciberbullying*. Estes resultados sugerem que a implementação deve ser sustentada e monitorizada ao longo das diferentes etapas de escolarização, com atenção específica aos contextos do ensino secundário;

(2) Apoio às transições escolares e às trajetórias de recuperação: A diminuição do bem-estar entre ciclos evidencia a necessidade de reforçar apoios sensíveis aos momentos de transição (por exemplo, mentoria, apoio entre pares, tutoria e aconselhamento psicossocial). No contexto português, estas prioridades convergem com os objetivos do Plano 21|23 Escola+ (recuperação das aprendizagens e apoio às comunidades educativas), que sublinha explicitamente estratégias diferenciadas e a atenção a momentos de transição; (3) Promoção da saúde mental sensível ao género no âmbito dos referenciais de saúde escolar: Os níveis mais elevados de emoções negativas entre as raparigas salientam a importância de uma promoção da saúde mental nas escolas que seja responsiva às especificidades de género. Isto pode articular-se com as orientações de saúde escolar em Portugal e com recursos para a aprendizagem socioemocional e a promoção da saúde mental em contextos educativos; (4) Cidadania, relações e inclusão: O destaque da “Cidadania” e “Apoio Social” nas perceções dos alunos sustenta o reforço de estratégias ancoradas na componente curricular portuguesa de “Cidadania e Desenvolvimento” e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) atualizada, enfatizando a participação, a inclusão e relações escolares respeitadoras como objetivos centrais da escolaridade.

Em conclusão, este estudo oferece uma perspetiva integrada sobre o clima escolar e o bem-estar dos alunos portugueses, destacando não apenas os padrões de evolução ao longo do percurso escolar, mas também aspetos críticos que exigem intervenções específicas. A valorização destas dimensões revela-se fundamental para a construção de uma escola inclusiva, orientada para o sucesso académico e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Referências

- Antunes, M. J., & Machado, J. (2005). Clima organizacional e eficácia escolar: Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 33-54.
- Bentsalo, M., Lerkkanen, M., & Nurmi, J. (2025). Promoting school culture and emotional well-being in vocational education. *Frontiers in Education*, 10, 1549751. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1549751>
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Castro Silva, J., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505-520. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>

- Castro Silva, J., Madeira, A., & Ferreira, N. (2024). Autoeficácia docente e indisciplina: Percepções de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24037. <https://doi.org/10.21814/rpe.28518>
- Center on PBIS. (2022). *School Climate Survey (SCS) suite manual*. University of Oregon. <https://files.pbisapps.org/pub/pdf/School-Climate-Survey-Suite-Manual-2-2022.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cobo-Rendón, R., Martínez, A., & López, C. (2024). Learning climate and student well-being: Evidence from Chilean universities. *Frontiers in Education*, 9, 1456878. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1456878>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Fernandes, P., Ferreira, A. I., & Vieira, F. (2018). Clima escolar: Percepções de professores e alunos. *Revista Interações*, 14(43), 7-27. <https://doi.org/10.25755/int.15895>
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J. L. P., & Leal, I. (2009). Qualidade de vida em crianças e adolescentes: Versão portuguesa do KIDSCREEN-52. *Revista Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 205-217.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Leite, C., Fernandes, P., & Monteiro, A. (2020). Bem-estar escolar e emoções positivas: Um estudo com base no modelo PERMA. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 54(2), 45-62. https://doi.org/10.14195/1647-8614_54-2_3
- Lindskov, C. M. (2025). Exploring key factors and conceptualizations for well-being in lower secondary education: Embracing student voices in the well-being debate. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X251343633>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Mag-aso, S. J. S., Albiso, K. M. R., Condeza, K. B., Edaño, R. V., Evangelista, A. F., Lazaro, E. L. O., Luzon, L. L. R., Maliguid, G. K. A., Mapatot, I. J. B., Sacil, R. J., Salcedo, C. A., Clamares, K. J. M., & Pelandas, A. M. O. (2025). The influence of school climate and subjective well-being on students' engagement. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 9(03), 1844-1855. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90300145>
- Matos, M. G., Gaspar, T., & Simões, C. (2015). *Promoção da saúde e do bem-estar: Crianças e adolescentes portugueses em tempos de mudança: 4º estudo HBSC*. Lisboa: FMUL/CEICSH.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(3), 424-443.

- O'Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., Vassallo, S., & Olsson, C. A. (2011). Predictors of positive development in emerging adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 40(7), 860-874. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9593-7>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Vol. III): Students' well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Podiya, D., Chang, L., & Miller, J. (2025). School climate and academic outcomes: A meta-analysis. *BMC Public Health*, 25, e21268. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health*, 4, 69-80.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Gelley, C. D., & Ogg, J. A. (2014). Academic support from teachers and school climate as predictors of students' success and well-being. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 971-988.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com o bem-estar subjetivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 121-138.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.

APLICATIVOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
ANÁLISE DE AVALIAÇÕES DE SUA EFICÁCIA

Ana Flávia Naves Resende Siquierolli (Universidade de Picardie Jules Verne, Amiens,
enseignerlefrancais.didactique1@gmail.com)

Resumo: O mundo está intrinsecamente influenciado pela tecnologia e a área da educação não está à margem dessa realidade, a cada dia surgem novas maneiras de aprender. Os avanços técnico-científicos informacionais propiciaram o surgimento de inúmeros dispositivos e ferramentas, incorporados em várias instâncias da sociedade. Dentre as realidades possíveis pelo auxílio de tecnologias digitais, os dispositivos móveis se destacam e eles desempenham um importante papel na área educativa, principalmente através de aplicativos. O tema deste estudo surgiu da observação da existência de diversos aplicativos móveis gratuitos para o ensino de línguas estrangeiras. Assim, consideramos importante investigar se a utilização de aplicativos educacionais como ferramenta pedagógica é eficaz ou não, para o ensino de idiomas, segundo a percepção de seus usuários. Nesta análise, identificamos e classificamos os pontos positivos e os pontos negativos mencionados em um número significativo de avaliações de usuários dos seguintes aplicativos gratuitos: Babbel, Busuu, DuoCards, Duolingo, Hello Talk, Lingualeo, Memrise, Mosalingua. Os resultados de nossa análise revelaram que a percepção dos usuários dos aplicativos é muito positiva quanto à eficácia deles para o aprendizado de idiomas, e esses usuários demonstraram motivação e entusiasmo na utilização desses aplicativos, evidenciando o estímulo que eles oferecem e a validade dessa utilização. A aprendizagem através desses dispositivos móveis se refere à aprendizagem informal mediada por dispositivos portáteis e disponíveis a qualquer hora, em qualquer lugar. Se inúmeros aplicativos são usados para entretenimento, a utilização de aplicativos para a instrução e a educação é conveniente e válida.

Palavras-chave: Tecnologia, Idiomas, Aprendizado.

Abstract: The world is intrinsically influenced by technology, and the field of education is no exception to this reality; new ways of learning emerge every day. Technological, scientific, and informational advancements have led to the emergence of numerous devices and tools, incorporated into various aspects of society. Among the realities made possible by digital technologies, mobile devices stand out, playing an important role in education, especially through applications. The theme of this study arose from the observation of the existence of several free mobile applications for teaching foreign languages. Thus, we considered it important to investigate whether the use of educational applications as a pedagogical tool is effective or not for language teaching, according to the perception of their users. In this analysis, we identified and classified the positive and negative points mentioned in a significant number of user reviews of the following free applications: Babbel, Busuu, DuoCards, Duolingo, Hello Talk, Lingualeo, Memrise, and Mosalingua. The results of our analysis revealed that users have a very positive perception of the apps' effectiveness for language learning, and these users demonstrated motivation and enthusiasm in using these apps, highlighting the stimulation they offer and the validity of their use. Learning through these mobile devices refers to informal learning mediated by portable devices available anytime, anywhere. While numerous apps are used for entertainment, the use of apps for instruction and education is convenient and valid.

Keywords: Technology, Languages, Learning.

Introdução

O mundo está intrinsecamente influenciado pela tecnologia, e a área da educação não está à margem desta realidade. Nós vivemos na era da internet, e as Tecnologias da Informação e da

Comunicação nos surpreendem a cada dia, com novas formas de comunicação e também com novas maneiras de aprender.

Os avanços técnico-científicos informacionais propiciaram o surgimento de inúmeros dispositivos e ferramentas que estão incorporados em várias instâncias da sociedade. Dentre as realidades que se fazem possíveis pelo auxílio de tecnologias digitais, estão os dispositivos móveis.

O acesso aos dispositivos móveis promoveu mudanças no modo de produção e no compartilhamento de informações. Quando refletimos sobre a quantidade de pessoas que utilizam esses dispositivos móveis, notamos o papel importante que eles podem desempenhar na área educativa, principalmente através de aplicativos. Em nossa época globalizada o uso de aplicativos é comum, pela difusão dos meios tecnológicos que com grande velocidade são produzidos, comercializados, atualizados, sendo o uso da internet o motor principal para a veiculação de informações, interligada a práticas sociais.

Os aplicativos criados para a educação e usados nesses dispositivos móveis são mais acessíveis do que os programas educacionais de computadores. As novas tecnologias estão presentes nas várias plataformas digitais e esses aplicativos estão disponíveis nelas.

O tema deste trabalho nasceu da observação da existência de diversos aplicativos móveis para o ensino de idiomas, nos levando a pensar na grande demanda por esse tipo de aplicativo educacional. Assim, consideramos importante conhecer as impressões de seus usuários.

Este estudo contribuirá para a reflexão sobre a validade da utilização de aplicativos educacionais para o aprendizado de idiomas. Será verificado o grau de satisfação dos usuários desses aplicativos, evidenciando a eficácia ou a ineficácia de seu uso como ferramenta pedagógica, na percepção de seus usuários.

Objetivos

Objetivo geral

Investigar se a utilização de aplicativos móveis educacionais como ferramenta pedagógica é eficaz ou não, para o ensino de idiomas, segundo a percepção de seus usuários.

Objetivos específicos

- i) averiguar as avaliações de usuários que utilizam aplicativos móveis de ensino de idiomas;
- ii) identificar, analisar e classificar os pontos positivos e os pontos negativos dessas avaliações;

- iii) depreender se os aplicativos móveis educacionais são eficazes ou não, para o aprendizado de idiomas, de acordo com a percepção dos usuários;
- iv) detectar a presença da opção de ensino de língua portuguesa em aplicativos móveis educacionais para ensino de idiomas.

Enquadramento teórico

Segundo Lobato Miranda (2007), as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) se referem à junção da tecnologia computacional (ou informática) com a tecnologia das telecomunicações. As TIC compreendem as tecnologias que interferem e mediam os processos relacionados à informação e à comunicação entre os indivíduos. Essas tecnologias têm impactado significativamente o campo educacional, ampliando possibilidades de ensino e aprendizagem.

Conforme Mülbert e Pereira (2011), as inovações tecnológicas provenientes do desenvolvimento das telecomunicações têm propiciado acesso a diferentes ambientes e formas de aprendizagem. Quando as tecnologias são usadas para fins educativos as TIC são consideradas um subdomínio da Tecnologia Educativa, que se interessa não somente pelos recursos e avanços técnicos, mas também pelos processos que determinam e favorecem a aprendizagem.

Nesse contexto, Tarouco et al. (2004) destaca o uso crescente de dispositivos móveis em práticas pedagógicas, caracterizando a chamada aprendizagem móvel (m-learning). De acordo com Kukulska-Hulme e Shield (2008) “a aprendizagem móvel se refere à aprendizagem mediada por dispositivos portáteis e potencialmente disponíveis a qualquer hora, em qualquer lugar. Tal aprendizagem pode ser formal ou informal” (p. 273).

A aprendizagem de idiomas tem se beneficiado com as novas tecnologias para dispositivos móveis. Como se pode aprender em qualquer lugar e a qualquer hora, os aplicativos nos dispositivos móveis se revelam mais acessíveis do que o acesso aos computadores onde se utilizam programas educacionais. Este fato é primordial no processo de ensino-aprendizagem, considerando-se que atualmente um dos objetivos do ensino é tornar o aprendiz autônomo. A afirmação de Lobato Miranda (2007) de que a aprendizagem é um processo (re)construtivo, cumulativo, autorregulado e intencional, confirma essa concepção.

O uso dos aplicativos para ensino de idiomas tem também a peculiaridade de que, de certa forma, acredita-se que se pode aprender idiomas de outra maneira, saindo do convencional, que é a sala de aula. Outro fator relevante é o de poder “errar” sem medo de se expor, uma vez que muitos estudantes consideram essa exposição (quando o estudante não responde adequadamente

algo que o professor pergunta em sala) constrangedora diante do grupo-classe no ensino presencial tradicional. Nesse sentido, ambientes que favorecem a experimentação sem julgamento tendem a potencializar o desenvolvimento linguístico.

Considera-se que o uso de aplicativos seja uma experiência diferente, que oferece maior liberdade e autonomia ao aprendiz. E já que os aplicativos são usados diariamente para o entretenimento (e considerados divertidos), nada mais adequado e conveniente do que utilizá-los também para estudar, se instruir, educar-se.

Metodologia de trabalho

Corpus da pesquisa

Em nosso estudo escolhemos investigar sobre os seguintes aplicativos para o ensino de idiomas: Babbel, Busuu, DuoCards, Duolingo, Hello Talk, Lingualeo, Memrise, Mosalingua. Os critérios para a escolha desses aplicativos de ensino de idiomas foram: a gratuidade do aplicativo e o ensino de diversas línguas em um mesmo aplicativo.

Para esta análise foram consideradas as últimas vinte avaliações (presentes no Google Play) de usuários de cada um dos oito aplicativos selecionados para esta pesquisa, totalizando um *corpus* de cento e sessenta avaliações. Delimitamos essa quantidade por acreditar que esse número de avaliações é significativo, satisfatório e suficiente para alcançarmos os objetivos a que nos propusemos neste trabalho acadêmico e também para que a apresentação desse estudo não se torne demasiadamente extensa. Google Play é um serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, filmes, programas de televisão, músicas e livros, desenvolvido e operado pela Google. Também é a loja oficial de aplicativos para o sistema operacional Android, além de fornecer conteúdo digital.

O *corpus* da pesquisa foi numerado de 1 a 8 e cada um deles corresponde a um aplicativo educacional. Eles foram apresentados obedecendo a ordem alfabética.

Em cada aplicativo educacional analisado identificamos os aspectos positivos e os aspectos negativos presentes nas avaliações de seus usuários.

Análises e conclusões dos dados

Apresentamos no quadro a seguir (Tabela 1), alguns dados dos aplicativos educacionais analisados.

Tabela 1*Dados dos aplicativos educacionais utilizados*

	Nota	Oferece também modalidade paga (Premium ou Plus)	Idade mínima para utilização	Oferece produtos
Babbel	4,5	sim	não	sim
Busuu	4,4	sim	não	sim
DuoCards	4,7	sim	não	sim
Duolingo	4,6	sim	não	sim
Hello Talk	4,3	sim	13 anos	sim
Lingualeo	4,8	sim	não	sim
Memrise	4,6	sim	não	sim
Mosalingua	4,5	sim	13 anos	sim

Todos os aplicativos educacionais analisados têm a modalidade gratuita e o ensino de diversos idiomas, o que corresponde aos critérios no momento da escolha dos aplicativos para a análise. Eles têm também a modalidade paga, chamada de Premium ou de Plus, e oferecem produtos para comprar. Somente os aplicativos Hello Talk e Mosalingua estabelecem idade mínima para sua utilização (13 anos).

Na notação dos aplicativos a nota máxima é 5,0. Observamos que as notas atribuídas pelos usuários aos aplicativos variaram de 4,3 a 4,8, o que representa um bom desempenho em geral. A análise detalhada das avaliações dos usuários é mostrada a seguir.

Para a análise das avaliações dos usuários dos aplicativos, desassociamos os aspectos positivos e os aspectos negativos presentes nas avaliações.

Nas avaliações dos usuários do aplicativo 1, aplicativo Babbel (idiomas: alemão, dinamarquês, espanhol, francês, holandês, indonésio, inglês, italiano, norueguês, polonês, português, russo, sueco, turco), verificamos 17 manifestações positivas (85%) e 9 manifestações negativas (45%).

Nas manifestações positivas, esse aplicativo foi definido como excelente por 7 usuários (35%), ótimo por 2 usuários (10%), muito bom por 1 usuário (5%), bom por 1 usuário (5%), o melhor por 2 usuários (10%), prático por 2 usuários (10%), objetivo por 1 usuário (5%) e interessante por 1 usuário (5%).

Nas manifestações positivas foram evidenciados os seguintes aspectos positivos: aspecto metodológico (12 usuários – 60%), atendimento do suporte do aplicativo (3 usuários – 15%),

facilidade de uso (1 usuário – 5%), possibilidade de mudança de idioma (1 usuário – 5%) e o aplicativo possuir o próprio teclado (1 usuário – 5%).

Nas manifestações negativas foram evidenciados os seguintes aspectos negativos: problema no áudio, não reconhecimento de voz (8 usuários – 40%), incapacidade do suporte de resolver o problema do áudio (1 usuário – 5%), falta de hífen no teclado do aplicativo (1 usuário – 5%), teclado muito pequeno (1 usuário – 5%) e falta de audiobooks para iniciantes (1 usuário – 5%).

Nas avaliações dos usuários do aplicativo 2, aplicativo Busuu (idiomas: alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês, português, russo, turco), verificamos 20 manifestações positivas (100%) e 10 manifestações negativas (50%).

Nas manifestações positivas, esse aplicativo foi definido como maravilhoso por 5 usuários (25%), perfeito por 4 usuários (20%), excelente por 1 usuário (5%), ótimo por 2 usuários (10%), muito bom por 6 usuários (30%), bom por 1 usuário (5%), divertido por 2 usuários (10%), o melhor por 1 usuário (5%), bem elaborado por 1 usuário (5%), intuitivo por 1 usuário (5%), muito interessante por 1 usuário (5%), sensacional por 1 usuário (5%), dinâmico por 1 usuário (5%) e proveitoso por 1 usuário (5%).

Nas manifestações positivas foram evidenciados os seguintes aspectos positivos: fácil aprender, evolução rápida (40%), aspecto metodológico (7 usuários – 35%), exercícios corrigidos por usuários nativos (5 usuários – 25%), facilidade de uso (4 usuários – 20%), plano de estudos com metas (3 usuários – 15%), poder utilizar a qualquer momento (1 usuário – 5%) e nunca travar (1 usuário – 5%).

Nas manifestações negativas foram evidenciados os seguintes aspectos negativos: conteúdo limitado na versão gratuita (o quiz e outras atividades só podem ser feitos por quem paga a versão Premium) (6 usuários – 30%), não oferece idioma coreano (1 usuário – 5%), não oferece inglês americano (1 usuário – 5%), não há conversa com nativos (1 usuário – 5%), não há teste de nivelamento (1 usuário – 5%) e não se pode usar o modo paisagem, fica somente no modo retrato (1 usuário – 5%).

Nas avaliações dos usuários do aplicativo 3, aplicativo DuoCards (idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, português, russo), verificamos 20 manifestações positivas (100%) e 2 manifestações negativas (10%).

Nas manifestações positivas, esse aplicativo foi definido como excelente por 3 usuários (15%), perfeito por 3 usuários (15%), muito bom por 3 usuários (15%), ótimo por 2 usuários (10%), bom por 3 usuários (15%), maravilhoso por 2 usuários (10%), o melhor por 2 usuários (10%), um dos melhores por 1 usuário (5%), bem pensado por 1 usuário (5%), intuitivo por 1 usuário (5%), bem didático por 1 usuário (5%), prático por 1 usuário (5%), gostoso por 1 usuário (5%), motivador por 1 usuário (5%) e muito útil por 1 usuário (5%).

Nas manifestações positivas foram evidenciados os seguintes aspectos positivos: aspecto metodológico (5 usuários – 25%), facilidade de uso (1 usuário – 5%), aprendizado rápido (1 usuário – 5%) e não travar (1 usuário – 5%).

Nas manifestações negativas foram evidenciados os seguintes aspectos negativos: não ter imagem no cartão (1 usuário – 5%), exercícios de memorização muito simples (1 usuário – 5%), algumas palavras do baralho um pouco aleatórias (1 usuário – 5%).

Nas avaliações dos usuários do aplicativo 4, aplicativo Duolingo, verificamos 20 manifestações positivas (100%) e 13 manifestações negativas (65%).

Nas manifestações positivas, esse aplicativo foi definido como excelente por 2 usuários (10%), ótimo por 4 usuários (20%), muito bom por 5 usuários (25%), maravilhoso por 3 usuários (15%), estimulante por 3 usuários (15%), fantástico por 2 usuários (10%), viciante por 2 usuários (10%), divertido por 2 usuários (10%), didático por 1 usuário (5%), criativo por 1 usuário (5%), útil por 1 usuário (5%), simples por 1 usuário (5%), incrível por 1 usuário (5%), sensacional por 1 usuário (5%) e o melhor por 1 usuário (5%).

Nas manifestações positivas foram evidenciados os seguintes aspectos positivos: aspecto metodológico (5 usuários – 25%), aprendizagem eficiente (6 usuários – 30%), facilidade de uso (1 usuário – 5%), aprendizado fácil, brincando (1 usuário – 5%) e estabelecimento de metas diárias (1 usuário – 5%).

Nas manifestações negativas foram evidenciados os seguintes aspectos negativos: abre, mas trava (2 usuários – 10%), não abre (2 usuários – 10%), histórias dependentes, vinculadas ao avançar das lições (1 usuário – 5%), palavras sem tradução (1 usuário – 5%), vídeos de propagandas com áudio muito alto (1 usuário – 5%), demora para carregar (1 usuário – 5%), erro do aplicativo: frases corretas consideradas erradas (1 usuário – 5%), as traduções não admitem todas as acepções de uma mesma palavra (1 usuário – 5%), não tem teste de nivelamento para a

atividade de histórias (1 usuário – 5%), competição injusta, com usuários de níveis diferentes (1 usuário – 5%), pergunta se quer mudar de nível mas isso não acontece, mesmo com a resposta afirmativa do usuário (1 usuário – 5%), repetitivo (1 usuário – 5%). Para falantes de português, o aplicativo Duolingo oferece os idiomas alemão, espanhol, esperanto, francês, inglês, italiano. Para falantes de inglês, Duolingo oferece os idiomas alemão, árabe, chinês, coreano, dinamarquês, espanhol, esperanto, finlandês, francês, gaélico, galês, grego, havaiano, hebraico, hindi, holandês, húngaro, indonésio, irlandês, italiano, japonês, norueguês, polonês, português, romeno, russo, suaíli, sueco, tcheco, turco, ucraniano, vietnamita. Para falantes de espanhol, o aplicativo Duolingo oferece os idiomas alemão, catalão, esperanto, francês, guarani, inglês, italiano, português, russo, sueco.

Nas avaliações dos usuários do aplicativo 5, aplicativo Hello Talk (idiomas: alemão, árabe, cantonês, coreano, espanhol, francês, hindi, indonésio, inglês, italiano, japonês, mandarim, português, russo, tailandês, turco, vietnamita), verificamos 16 manifestações positivas (80%) e 14 manifestações negativas (70%).

Nas manifestações positivas, esse aplicativo foi definido como excelente por 3 usuários (15%), ótimo por 3 usuários (15%), muito bom por 2 usuários (10%), bom por 5 usuários (25%), útil por 4 usuários (20%) e satisfatório por 1 usuário (5%).

Nas manifestações positivas foram evidenciados os seguintes aspectos positivos: aspecto metodológico (2 usuários – 10%), interação com nativos (6 usuários – 30%) e facilidade de uso (2 usuários – 10%).

Nas manifestações negativas foram evidenciados os seguintes aspectos negativos: conteúdo limitado na versão gratuita (5 usuários – 25%), bugs (trava, não carrega) (5 usuários – 25%), problema no áudio (3 usuários – 15%), propagandas (2 usuários – 10%), possibilidade de conversar somente com poucas pessoas (1 usuário – 5%), instabilidade das chamadas (1 usuário – 5%), conversas não sincronizadas (1 usuário – 5%).

Nas avaliações dos usuários do aplicativo 6, aplicativo Lingualeo (idiomas: alemão, chinês, coreano, espanhol, francês, grego, hindi, holandês, indonésio, inglês, italiano, japonês, polonês, russo, servo, tcheco, turco, ucraniano, vietnamita), verificamos 17 manifestações positivas (85%) e 8 manifestações negativas (40%).

Nas manifestações positivas, esse aplicativo foi definido como excelente por 3 usuários (15%), ótimo por 3 usuários (15%), muito bom por 3 usuários (15%), bom por 1 usuário (5%), interativo por 3 usuários (15%), maravilhoso por 2 usuários (10%), divertido por 2 usuários (10%), eficiente por 2 usuários (10%), útil por 1 usuário (5%) estimulante por 1 usuário (5%), super dinâmico por 1 usuário (5%), bacana por 1 usuário (5%), fantástico por 1 usuário (5%) e um dos melhores por 1 usuário (5%).

Nas manifestações positivas foram evidenciados os seguintes aspectos positivos: aspecto metodológico (12 usuários – 60%) e fácil de entender (1 usuário – 5%).

Nas manifestações negativas foram evidenciados os seguintes aspectos negativos: traduções equivocadas (3 usuários – 15%), palavras e expressões sem tradução (2 usuários – 10%), imagens que não correspondem às palavras apresentadas (2 usuários – 10%), imagens com conteúdo inadequado e impróprio em um aplicativo de aprendizagem de idiomas (2 usuários – 10%), atividades repetitivas (1 usuário – 5%), conteúdo limitado na versão gratuita (1 usuário – 5%).

Nas avaliações dos usuários do aplicativo 7, aplicativo Memrise (idiomas: alemão, árabe, chinês, coreano, dinamarquês, esloveno, espanhol, francês, holandês, inglês, islandês, japonês, italiano, mongol, norueguês, polonês, português, russo, sueco, turco, yoruba), verificamos 20 manifestações positivas (100%) e 2 manifestações negativas (10%).

Nas manifestações positivas, esse aplicativo foi definido como excelente por 1 usuário (5%), ótimo por 3 usuários (15%), muito bom por 4 usuários (20%), o melhor por 4 usuários (20%), divertido por 3 usuários (15%), maravilhoso por 1 usuário (5%), eficiente por 1 usuário (5%), bacana por 1 usuário (5%), inovador por 1 usuário (5%), dinâmico por 1 usuário (5%), atrativo por 1 usuário (5%), perfeito por 1 usuário (5%), simples por 1 usuário (5%) e sensacional por 1 usuário (5%).

Nas manifestações positivas foram evidenciados os seguintes aspectos positivos: aspecto metodológico (10 usuários – 50%), vídeos falados por nativos (4 usuários – 20%), fácil de aprender (3 usuários – 15%), aprendizado rápido (2 usuários – 10%), facilidade de uso (1 usuário – 5%) e possibilidade de aprender mais de um idioma (1 usuário – 5%).

Nas manifestações negativas foram evidenciados os seguintes aspectos negativos: layout feio (1 usuário – 5%) e impossibilidade de obter certificado (1 usuário – 5%).

Nas avaliações dos usuários do aplicativo 8, aplicativo Mosalingua (idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, português, russo), verificamos 19 manifestações positivas (95%) e 1 manifestação negativa (5%).

Nas manifestações positivas, esse aplicativo foi definido como excelente por 2 usuários (10%), ótimo por 4 usuários (20%), muito bom por 5 usuários (25%), bom demais por 1 usuário (5%), divertido por 3 usuários (15%), útil por 2 usuários (10%), perfeito por 2 usuários (10%), maravilhoso por 1 usuário (5%), sensacional por 1 usuário (5%), prático por 1 usuário (5%), motivacional por 1 usuário (5%), dinâmico por 1 usuário (5%), o melhor por 1 usuário (5%), o mais completo e interessante por 1 usuário (5%), bem pensado por 1 usuário (5%) e bem elaborado por 1 usuário (5%).

Nas manifestações positivas foram evidenciados os seguintes aspectos positivos: aspecto metodológico (7 usuários – 35%), facilidade de uso (2 usuários – 10%), aprendizado rápido (2 usuários – 10%), fácil de aprender (1 usuário – 5%), não trava (1 usuário – 5%) e a constatação de que se aprende realmente (2 usuários – 10%).

Na única manifestação negativa que ocorreu foi evidenciado o seguinte aspecto negativo: pronúncia das frases muito rápidas (1 usuário – 5%).

Depois da apresentação dos resultados de nossas análises, faremos as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

Conclusão geral

Com nossa pesquisa identificamos a presença da língua portuguesa em 7(sete) dos 8(oito) aplicativos para ensino de idiomas deste estudo. Somente o aplicativo Lingualeo não oferece o idioma português para seus usuários. Os aplicativos Babbel, Busuu, Duolingo e Mosalingua oferecem o português do Brasil. Os aplicativos DuoCards e Memrise oferecem o português de Portugal e o português do Brasil. No aplicativo Hello Talk são encontrados o português de Portugal, o português do Brasil e o português da África.

Os resultados de nosso estudo revelam que na percepção dos usuários de aplicativos educacionais, esses aplicativos ajudam muito na aprendizagem de idiomas e muitos usuários utilizam o termo “eficiente” para definir o aplicativo que usam, afirmando ser uma importante ferramenta pedagógica. Assim, podemos afirmar que a grande maioria dos usuários, através de

suas avaliações, apresentou percepção positiva quanto à eficiência do aprendizado de idiomas com a utilização dos aplicativos.

Constatamos nas avaliações dos usuários dos aplicativos uma maior quantidade de aspectos positivos do que de aspectos negativos, em geral. E a maior parte dos aspectos negativos não contempla reprovações ou críticas quanto ao enfoque metodológico. Os aspectos negativos, em sua maioria, correspondem a problemas técnicos, não a questões pedagógicas.

A tecnologia exerce influência sobre a educação. Ela inova, tentando facilitar o aprendizado de conteúdos para que estes sejam adquiridos de maneira mais fácil e agradável. Ela proporciona a construção de conhecimento a partir da comunicabilidade e de interações com um mundo plural, sem limites com relação ao espaço geográfico e cultural.

Neste estudo apresentamos resultados significativos, através da análise das avaliações dos usuários de aplicativos educacionais. Percebemos que a tecnologia pode ser utilizada para estimular a aprendizagem. Os usuários demonstram interesse, motivação, ânimo, entusiasmo, na utilização dos aplicativos. O caráter lúdico de aplicativos educativos (gamificação, recompensas e progressão por níveis) contribui para aumentar a motivação e o engajamento.

No que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, diversos aspectos são considerados fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Dentre eles, destacam-se a motivação do aprendiz, sua participação ativa e sua autonomia no processo de aprendizagem.

Esses aspectos articulam-se diretamente com os resultados deste estudo. A percepção positiva dos usuários quanto à eficiência dos aplicativos pode ser explicada pelo fato de que essas ferramentas atendem a princípios da aprendizagem de idiomas, como a prática contínua, o acesso flexível e a redução da ansiedade ao errar. O fato de os aspectos negativos identificados estarem majoritariamente relacionados a questões técnicas, e não pedagógicas, reforça a adequação desses aplicativos enquanto ferramentas educativas.

Além disso, a gratuidade dos aplicativos analisados evidencia a acessibilidade, permitindo que um maior número de usuários possa beneficiar-se dessas tecnologias. Isso dialoga com a constatação de que os aplicativos gratuitos contribuem para reduzir desigualdades no acesso ao aprendizado de línguas, ampliando oportunidades educacionais.

Dessa forma, os aplicativos educacionais não apenas acompanham as transformações tecnológicas na educação, mas também incorporam princípios teóricos fundamentais da aprendizagem de idiomas, o que ajuda a explicar sua eficácia percebida pelos usuários e seu potencial como ferramenta pedagógica.

Concluindo, esta pesquisa foi realizada no intuito de contribuir para a reflexão sobre a validade da utilização de aplicativos educacionais, especificamente neste caso, para o aprendizado de idiomas.

Referências

- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lobato Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 3, 41-50.
- Mülbert, A. L., & Pereira, A. T. C. (2011). Um panorama de pesquisa sobre aprendizagem móvel. *Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber*. Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura. <http://simposio2011.abciber.org/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf>
- Tarouco, L. M. R., Fabre, M-Ch. J., Konrath, M. L. P., & Grando, A. R. (2004). *Objetos de aprendizagem para M-Learning*. http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf

RELAÇÃO ENTRE O BEM-ESTAR, A DEPENDÊNCIA DO SMARTPHONE, O
AUTOCONTROLO E A EMPATIA EM JOVENS COM RESTRIÇÃO DE USO DO
TELEMÓVEL NA ESCOLA

Giovanna Pires Giannetti (Ispa – Instituto Universitário, giovannapiresgiannetti@gmail.com)

Ivone Patrão (Ispa – Instituto Universitário, ivone_patrao@ispa.pt)

Maria João Gouveia (Ispa – Instituto Universitário, mjgouveia@ispa.pt)

Telma Anacleto (Agrupamento Escola São Gonçalo, telma.anacleto.fl737@ag-sg.net)

Resumo: A dependência do smartphone está associada a impactos negativos no bem-estar social e académico dos jovens. O bem-estar pode ser compreendido a partir de duas orientações distintas de vida: a eudaimónica, centrada no crescimento pessoal e na concretização de objetivos a longo prazo, e a hedónica, focada na procura de prazer e conforto imediatos. A empatia e o autocontrolo são fatores determinantes nesta relação. O objetivo deste estudo foi identificar a orientação eudaimónica ou hedónica entre jovens, comparando os grupos quanto à dependência do smartphone, empatia e autocontrolo, após a implementação de uma medida de restrição ao uso de telemóveis numa escola. Adicionalmente, procurou-se explorar, a partir das perspetivas de alunos, pais e professores, eventuais alterações percebidas na sequência dessa medida ao longo do período letivo. Foi adotada uma metodologia mista: qualitativa, com um questionário online sobre a perceção das vantagens e desvantagens da medida; e quantitativa, com instrumentos validados para avaliar o bem-estar, a dependência do smartphone, a empatia e o autocontrolo. Apresentam-se os resultados e as implicações práticas para o uso do telemóvel em meio escolar.

Palavras-chave: Jovem, Dependência de smartphone, Bem-estar.

Abstract: Smartphone addiction has raised growing concerns due to its potential impact on both academic engagement and social well-being. This study examines the relationship between two distinct orientations to well-being – eudaimonic (focused on personal growth and long-term goals) and hedonic (centered on immediate gratification and comfort) – and smartphone dependency. Empathy and self-control are also explored as moderating variables in this dynamic. The research aimed to identify differences in well-being orientation among young adults and, subsequently, to compare groups in terms of their levels of smartphone addiction, empathy, and self-control, following the implementation of a school-wide mobile phone restriction policy. Additionally, the study sought to capture the perceptions of teachers, parents, and students regarding the changes observed after the introduction of this policy. A mixed-methods approach was employed: quantitative data were collected through validated instruments measuring well-being, smartphone dependency, empathy, and self-control; qualitative data were obtained via an online questionnaire designed to gather stakeholder perspectives on the perceived effects of the restriction. The findings offer practical insights for the regulation of mobile phone use in educational settings.

Keywords: Youth; Smartphone addiction; Well-being.

Introdução

O uso de tecnologias digitais tem crescido exponencialmente, com as vendas de smartphones a ultrapassar os mil milhões de unidades em 2024 (Omdia, 2025). Este fenómeno tem gerado preocupação, principalmente devido aos seus efeitos negativos em jovens, como o isolamento, a

ansiedade, a depressão e o baixo desempenho escolar (Dalvi-Esfahani et al., 2020; Karabey et al., 2024; Patrão, 2024). Em resposta a este cenário, o Ministério da Educação, Ciência e Inovação de Portugal recomendou, em 2024, a restrição do uso de telemóveis nos espaços escolares dos 1.º e 2.º ciclos. Um dos principais problemas associados ao uso excessivo de telemóveis é a diminuição do autocontrolo e da empatia, competências cruciais para o bem-estar e para as relações sociais. O autocontrolo refere-se à capacidade de resistir a impulsos, como o de verificar constantemente as notificações. Já a falta de empatia pode levar ao isolamento e a comportamentos prejudiciais, como o *phubbing* (ignorar alguém para dar atenção ao telemóvel) e o *cyberbullying* (Hamida et al., 2021; Latifa et al., 2019). A forma como os jovens utilizam os telemóveis também está ligada ao seu bem-estar. As motivações que promovem um bem-estar mais autorrealização (eudaimónico) tendem a reduzir o uso problemático, enquanto as motivações orientadas para o prazer imediato (hedónicas) podem intensificar a dependência e diminuir o autocontrolo (Chen & Zeng, 2024; Kong & Tan, 2022; Russo-Netzer & Tarrasch, 2024).

Apesar da vasta pesquisa sobre esta temática, este estudo pretende preencher uma lacuna, tendo como objetivo geral analisar a relação entre bem-estar, autocontrolo, empatia e dependência do telemóvel, no contexto específico da nova medida restritiva de uso do telemóvel na escola. E, como objetivo específico recolher as perceções de alunos, pais e professores sobre as vantagens e desvantagens da medida de restrição.

Método

Participantes

A amostra da parte quantitativa incluiu 875 jovens entre os 10 aos 17 anos ($M = 12.66$, $D = 1.64$). A distribuição por ano escolar é a seguinte: 19,9% do 5º ano, 19% do 6º e 7º anos, 17,8% do 8º ano e 24,3% do 9º ano. A maioria da amostra é do género masculino (50,6%). A amostra da parte qualitativa inclui 448 participantes: Professores ($n = 123$), Alunos ($n = 95$), Pais e Encarregados de Educação ($n = 230$).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram os seguintes:

SAS-SV – *Smartphone Addiction Scale – Short Version* (Versão breve) (Água et al., 2017), escala original *Smartphone Addiction Scale* (SAS – Kwon et al., 2013). A versão utilizada,

SAS-SV, apresenta apenas 10 itens. Baseada no autorrelato, a escala avalia a possibilidade de dependência de smartphone. Esta escala apresenta respostas numa escala de concordância de 6 pontos, 1: “Discordo fortemente”; 2: “Discordo”; 3: “Discordo em parte”; 4: “Concordo em parte”; 5: “Concordo”; 6: “Concordo Fortemente. Neste estudo foi identificado um bom valor de $\alpha=.82$, confirmando a consistência interna.

Basic Empathy Scale (BES) – A escala foi originalmente desenvolvida por Jolliffe e Farrington (2006), sob a designação *Basic Empathy Scale* (BES). A versão utilizada corresponde à adaptação portuguesa da BES, validada para uma amostra de jovens em contexto escolar (Pechorro et al., 2018). Esta versão reduzida integra 7 itens que avaliam as duas dimensões originais da empatia (cognitiva e afetiva). O instrumento utiliza uma escala de *Likert* de 5 pontos: 1 – “Totalmente falso”; 2 – “Em parte falso”; 3 – “Em parte verdade”; 4 – “Muitas vezes verdade”; 5 – “Totalmente verdade”. Verificou-se um bom valor de consistência interna na Empatia Global ($\alpha = .77$) e suas dimensões, Empatia Afetiva ($\alpha = .78$) e Empatia Cognitiva ($\alpha = .82$).

Brief Self-Control Scale (BSCS) – A Escala Breve de Autocontrolo foi originalmente desenvolvida por Tangney et al., em 2004, a *Brief Self-Control Scale* (BSCS) (Tangney et al., 2004). Foi utilizada a versão portuguesa denominada de EBAC (Água et al., 2020), composta por 13 itens, a escala é baseada numa avaliação de autorrelato sobre o controlo dos impulsos e vontade das pessoas (Água et al., 2020). Esta escala divide-se em duas dimensões: autocontrolo adaptativo e autocontrolo desadaptativo. A escala apresenta um formato de resposta tipo *Likert* de 5 pontos: (1) “Nada a ver comigo”; (2) “Um pouco a ver comigo”; (3) “Nem muito, nem pouco a ver comigo”; (4) “Muito a ver comigo”; (5) “Tudo a ver comigo”. Neste estudo, este instrumento revela-se com uma boa consistência interna para o Autocontrolo Total ($\alpha = .73$) e no Autocontrolo Desadaptativo ($\alpha = .77$), e má consistência interna encontrada na dimensão Autocontrolo Adaptativo ($\alpha = .53$).

HEMA-R (*Hedonic and Eudaimonic Motives for Activities Scale – Revised*; Huta, 2016) – foi utilizada a versão adaptada para a população portuguesa por Ramos et al. (2018). O HEMA-R é composto por 11 itens, distribuídos por dois tipos de motivação: hedónica, eudaimónica e extrínseca. A escala HEMA-R utiliza uma escala de resposta do tipo *Likert* de 7 pontos, variando entre 1 – *de maneira nenhuma* – e 7 – *muito*. Esta escala demonstrou uma consistência interna boa, revelando bons resultados estatísticos na Orientação Eudaimónica ($\alpha = .85$) e a Orientação

Hedônica ($\alpha = .78$), a escala completa, Orientações para Bem-Estar ($\alpha = .89$), igualmente, apresenta um valor muito bom na consistência interna.

Questionário de identificação das vantagens e desvantagens percebidas sobre a restrição do uso do telemóvel em meio escolar – para Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação. As questões, disponibilizadas via *Google Forms*, foram dirigidas aos três grupos participantes. A primeira solicitava a indicação de até três vantagens da medida (“Na escola, a medida de restrição do uso de telemóveis, aplicada desde setembro de 2024, trouxe vantagens? Se sim, indique três”). A segunda abordava as desvantagens percebidas (“Na escola, a medida de restrição do uso de telemóveis, aplicada desde setembro de 2024, trouxe desvantagens? Se sim, indique três”).

Procedimentos

O estudo teve uma componente quantitativa e outra qualitativa. Na fase quantitativa foi aplicado um questionário online a alunos, para medir as variáveis em estudo. O link foi enviado à direção da escola para recolha de consentimento informado e divulgação. Na fase qualitativa, Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação indicaram as vantagens e desvantagens sobre a restrição do uso do telemóvel em meio escolar, num questionário online também enviado através de um link. No final do ano letivo, os participantes preencheram outro questionário online para votarem nas três vantagens e três desvantagens com que mais se identificaram.

A análise qualitativa foi realizada através da análise de conteúdo das respostas dos participantes, com posterior organização em categorias e quantificação por meio do cálculo de frequências percentuais.

A análise quantitativa foi conduzida com recurso ao IBM SPSS Statistics versão 30.0, tendo sido calculado o coeficiente de Correlação de Pearson para avaliar as associações entre dependência do telemóvel, orientações para o bem-estar, autocontrolo e empatia.

Resultados

Análise qualitativa

Os resultados na Tabela 1, referem-se às vantagens percebidas pelos Professores, Alunos e Encarregados da Educação após a medida, sendo a mais votada: 47,2% “Socialização”.

Tabela 1

Vantagens percebidas por: Alunos, Professores e Pais (n = 448)

Categoria de vantagens	(%)
Socialização	47,2
Atividades exteriores	30,1
Redução de ecrã	22,7

A Tabela 2 apresenta as desvantagens, sendo os “Comportamentos Agressivos” (40,8%) a mais votada.

Tabela 2

Desvantagens percebidas por: Alunos, Professores e Pais(n = 448)

Categoria de desvantagens	(%)
Mais comportamentos agressivos	40,8
Dificuldade na comunicação com os outros	38,1
Falta de pesquisas e atividades escolares com o telemóvel	21,2

Análise quantitativa

No que respeita à relação entre Autocontrolo e Dependência do Smartphone, observou-se uma correlação negativa forte com o Autocontrolo Desadaptativo ($r = -.58$; $p < .01$).

Quanto à Empatia observou-se uma correlação positiva fraca entre Dependência do Smartphone e Empatia Global ($r = .15$; $p < .05$), bem como com a Empatia Afetiva ($r = .21$; $p < .05$).

Também se verificou uma correlação negativa forte entre Dependência do Smartphone e Autocontrolo Total ($r = -.57$; $p < .01$), e com o Autocontrolo Adaptativo, embora seja uma correlação negativa fraca ($r = -.14$; $p < .01$).

Verificou-se que a Dependência do Smartphone apresentou uma correlação negativa, embora fraca, com a Orientação Eudaimónica ($r = -.10$; $p < .005$).

Relativamente ao Autocontrolo, a Orientação Eudaimónica correlacionou-se positivamente, embora de forma fraca, com o Autocontrolo Total ($r = .22$; $p < .001$) e de forma moderada com o Autocontrolo Adaptativo ($r = .42$; $p < .01$).

Na relação entre a Orientação Hedónica e o Autocontrolo verificou-se uma correlação positiva e fraca com o Autocontrolo Adaptativo ($r = .25$; $p < .01$). No entanto, a Orientação Hedónica apresentou uma correlação muito fraca com o Autocontrolo Desadaptativo ($r = .08$; $p < .05$).

No domínio da Empatia, a Orientação Hedónica também revelou correlações positivas, ainda que fracas, com a Empatia Global ($r = .21$; $p < .01$) e com a Empatia Cognitiva ($r = .27$; $p < .01$).

A Orientação Eudaimónica, também, apresentou correlação positiva fraca com a Empatia Global ($r = .30$; $p < .001$) e moderada com a Empatia Cognitiva ($r = .39$; $p < .01$).

Tabela 3

Correlações de Pearson entre a dependência do smartphone, auto-controlo, empatia e orientações para o bem-estar

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Dependência do smartphone	—								
2. Orientação eudaimónica	-.10*	—							
3. Orientação hedónica	-.04	.72**	—						
4. Autocontrolo total	-.57**	.22**	.04	—					
5. Autocontrolo desadaptativo	-.58**	.42	-.08*	.91**	—				
6. Autocontrolo adaptativo	-.14**	.42**	.25**	.53**	.11**	—			
7. Empatia global	.15*	.30**	.21**	-.09**	-.19**	.17**	—		
8. Empatia cognitiva	.05	.39**	.27**	.04	.26**	-.09**	.84**	—	
9. Empatia afetiva	.21*	.06	.05	-.20**	-.22**	-.17**	-.02	.26**	—

Nota. **Correlação significativa ao .01 *. Correlação significativa a .05.

Discussão

A restrição do uso do telemóvel em contexto escolar teve como objetivo reduzir os impactos negativos da tecnologia no bem-estar, socialização e desempenho académico. A escala de autocontrolo apresentou boa fiabilidade global, contudo, a dimensão adaptativa revelou consistência inferior ($\alpha = .53$), em conformidade com a validação original ($\alpha = .68$), podendo afetar análises futuras. Adicionalmente, os resultados evidenciaram, de forma inesperada, uma associação de extrema significância entre Autocontrolo Desadaptativo e Dependência do Telemóvel e, contrariando a teoria. Este resultado pode ser explicado pelo “efeito irónico do controlo” (Wegner, 1994), em que a inibição excessiva gera frustração e comportamentos disfuncionais, em linha com a conceptualização de autocontrolo rígido proposta por Tangney et al. (2004) e com evidências de Zimmer-Gembeck e Skinner (2011). Por outro lado, confirmaram-se rela entre Dependência do Telemóvel e Autocontrolo Total, bem como com o Autocontrolo Adaptativo (Ding et al., 2022). Ressalta-se, ainda que o autocontrolo Desaptativo, não apresenta qualquer relação significativa com a Orientação Eudaímonica. Tal dado já foi previamente revelado que indivíduos com esta orientação tendem apresentar mais autocontrolo (Huta & Ryan,

2021; Kong & Tan, 2022). No domínio da Empatia, observou-se uma relação significativa entre Dependência do Smartphone, Empatia Global e Afetiva, resultado que diverge da literatura (Lachmann et al., 2018; Wu et al., 2024), mas que pode refletir o recurso a meios digitais como forma de socialização (James et al., 2017).

Em relação ao bem-estar, a correlação negativa entre Dependência do Telemóvel e Orientação Eudaimónica sugere que níveis mais elevados de dependência estão associados a menor foco em objetivos de longo prazo, o que está em consonância com a literatura (Chen & Zeng, 2024). A Orientação Eudaimónica correlacionou-se positivamente com o Autocontrolo Total e o Autocontrolo Adaptativo, reforçando a sua ligação a uma maior autorregulação (Zeng & Chen, 2020).

A Orientação Hedónica não se correlacionou com a Dependência do Smartphone, contrariando estudos anteriores (Chen & Zeng, 2024; Kong & Tan, 2022). Ainda assim, apresentou relação significativa com o Autocontrolo Adaptativo e com a Empatia Cognitiva, o que sugere alguma ligação a competências regulatórias e pró-sociais, embora a literatura geralmente a associe a menor autocontrolo (Joshi et al., 2020; Zeng & Chen, 2020). Outros trabalhos, porém, relacionam-na à satisfação com a vida e bem-estar afetivo, implicando algum grau de autorregulação (Li et al., 2021).

Tanto a Orientação Eudaimónica como a Hedónica mostraram associação positiva com a Empatia Global e moderada com a Empatia Cognitiva, reforçando a ligação entre orientações de bem-estar, empatia e comportamentos pró-sociais (Chan et al., 2021; Russo-Netzer & Tarrasch, 2024). A literatura sustenta esta conexão, ao relacionar abertura social e preocupação com o outro a maior qualidade dos relacionamentos e bem-estar (Huta & Ryan, 2010; Portt et al., 2020). Adicionalmente, a restrição do uso do telemóvel favoreceu a socialização, mas também foi associada ao aumento de comportamentos agressivos, possivelmente relacionados com efeitos de “abstinência” e autocontrolo desadaptativo. Por fim, os resultados apontam a necessidade de, num contexto de restrição do uso do telemóvel em meio escolar, de forma continuada, implementar estratégias que promovam a socialização, a regulação emocional e o treino de competências face aos conflitos.

Limitações

O estudo apresenta algumas limitações. Verificaram-se associações contrárias à literatura, nomeadamente entre autocontrolo desadaptativo e dependência do telemóvel, bem como entre

empatia e dependência, podendo refletir especificidades do contexto de restrição e formas de socialização digital.

A dimensão adaptativa da escala de autocontrolo revelou baixa consistência interna ($\alpha = .53$), podendo comprometer a robustez dos resultados. Acresce que o contexto de implementação da medida restritiva pode ter influenciado os dados, nomeadamente através de efeitos transitórios de adaptação.

A natureza transversal do estudo limita a inferência de causalidade entre as variáveis. Por fim, a escassez de investigação em adolescentes que integre estas variáveis, sobretudo em contextos de restrição, reforça a necessidade de estudos longitudinais que permitam compreender a evolução destes fenómenos ao longo do tempo.

Referências

- Água, J., Patrão, I., & Leal, I. (2017). *SAS-SV: Estudo da validação da escala de dependência do smartphone numa amostra da população portuguesa*.
- Água, J., Patrão, I., Pimenta, F., & Leal, I. (2020). *Escala breve de autocontrolo (EBAC): Validação numa amostra de jovens portugueses*.
- Chan, H. H.-K., Kwong, H. Y. C., Shu, G. L. F., Ting, C. Y., & Lai, F. H.-Y. (2021). Effects of experiential learning programmes on adolescent prosocial behaviour, empathy, and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 709699. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709699>
- Chen, H., & Zeng, Z. (2024). Happiness motives and mental health mediated by mastery behavior and smartphone addiction: Variable-centered and person-centered approaches. *Personality and Individual Differences*, 222, e112575. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112575>
- Dalvi Esfahani, M., Niknafs, A., Alaedini, Z., Barati Ahmadi, H., Kuss, D. J., & Ramayah, T. (2020). Social media addiction and empathy: Moderating impact of personality traits among high school students. *Telematics and Informatics*, 57, e101516. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101516>
- Ding, Y., Huang, H., Zhang, Y., Peng, Q., Yu, J., Lu, G., Wu, H., & Chen, C. (2022). Correlations between smartphone addiction and alexithymia, attachment style, and subjective well-being: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, e971735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.971735>
- Hamida, A., Nashori, H. F., & Syamila, M. R. (2021). Smartphone addiction as mediator effect loneliness to empathy among generation z. *2021 9th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM)*.
- Huta, V. (2016). Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 1-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_1
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- James, C., Davis, K., Charmaraman, L., Konrath, S., Slovak, P., Weinstein, E., & Yarosh, L. (2017). Digital life and youth well-being, social connectedness, empathy, and narcissism. *Pediatrics*, 140(Suppl. 2), S71-S75. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758F>

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Joshanloo, M., Jovanović, V., & Park, J. (2020). Differential relationships of hedonic and eudaimonic well-being with self-control and long-term orientation. *Japanese Psychological Research*, 63(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/jpr.12276>
- Karabey, S., Palanci, A., & Turan, Z. (2024). How does smartphone addiction affect the lives of adolescents socially and academically: A systematic review study. *Psychology, Health & Medicine*, 29(3), 631-654. <https://doi.org/10.1080/13548506.2023.2229241>
- Kong, F., & Tan, Q. (2022). The relationships between happiness motives and problematic smartphone use in young adults: A weekly diary study. *Computers in Human Behavior*, 134, e107557. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107557>
- Kwon, M., Kim, D.-J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLoS ONE*, 8(12), e83558. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083558>
- Lachmann, B., Sindermann, C., Sariyska, R. Y., Luo, R., Melchers, M. C., Becker, B., Cooper, A. J., & Montag, C. (2018). The role of empathy and life satisfaction in internet and smartphone use disorder. *Frontiers in Psychology*, 9, 398. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00398>
- Latifa, R., Mumtaz, E. F., & Subchi, I. (2019). Psychological explanation of phubbing behavior: Smartphone addiction, empathy and self-control. In *2019 7th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM)* (pp. 1-5). <https://doi.org/10.1109/CITSM47753.2019.8965376>
- Li, Q., Xiang, G., Song, S., Huang, X., & Chen, H. (2021). Examining the associations of trait self-control with hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00418-w>
- Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2024). *Recomendações às escolas sobre uso de smartphones*. Governo da República Portuguesa. <https://portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/documento?i=recomendacoes-as-escolas-sobre-uso-de-smartphones>
- Omdia. (2025). *Omdia global smartphone shipments rebound with 7.1 percent growth in 2024 amid industry recovery*. Omdia Tech.
- Patrão, I. (2024). *Uso dos telemóveis no espaço escolar: Revisão da literatura e orientações práticas*. Direção-Geral da Educação.
- Pechorro, P., Jesus, S., Kahn, R., Gonçalves, R. A., & Barroso, R. (2018). A versão breve da escala de empatia básica numa amostra escolar de jovens portugueses: Validade, fiabilidade e invariância. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 49(4). <https://doi.org/10.21865/ridep49.4.13>
- Portt, E., Person, S., Person, B., Rawana, E., & Brownlee, K. (2020). Empathy and positive aspects of adolescent peer relationships: A scoping review. *Journal of Child and Family Studies*, 29(9), 2416-2433. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01753-x>
- Ramos, L. A., Mira, T., & Costa, A. (2018). *Psychometric properties of the Portuguese version of the hedonic, eudaimonic, and extrinsic motives for activities scale (HEEMA)* [Unpublished manuscript]. University of Beira Interior.
- Russo-Netzer, P., & Tarrasch, R. (2024). The path to life satisfaction in adolescence: Life orientations, prioritizing, and meaning in life. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05608-8>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101(1), 34-52. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.1.34>

- Wu, W., Zou, X., Tang, Q., Tao, Y., Wang, S., Ma, Z., Li, M., & Liu, G. (2024). Effects of empathy on the bidirectional relationships between problematic smartphone use and aggression among secondary school students: A moderated network approach. *Frontiers in Psychiatry*, 15, e1359932. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1359932>
- Zeng, Z., & Chen, H. (2020). Distinct associations of hedonic and eudaimonic motives with well-being: Mediating role of self-control. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), e5547. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155547>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>

A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO COMO DOCUMENTO ESTRUTURANTE DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Sofia Gonçalves (Escola Superior de Educação de Coimbra,
Instituto Politécnico de Coimbra, sofiagoncalves@esec.pt)

Nuno Santos (Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, nunosantos222@gmail.com)

Resumo: O Plano de Formação Docente (PF) deveria assumir-se como um documento estruturante das organizações escolares (OE), a par do Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades ou da Estratégia para a Cidadania. Apesar disso, a sua relevância tem sido progressivamente desvalorizada. A formação promovida pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que deveriam responder às necessidades identificadas pelas escolas, é frequentemente procurada pelos docentes apenas para cumprir exigências da tutela ou para efeitos de progressão na carreira, não garantindo apoio consistente a processos essenciais, como a indução de professores recém-profissionais.

A perda de centralidade dos PF e dos planos dos CFAE resulta de fatores como o subfinanciamento, a dependência crescente do Ministério da Educação e o descrédito junto dos docentes, que percecionam a formação oferecida como pouco ajustada às necessidades reais das escolas e orientada sobretudo para a obtenção de créditos.

Neste contexto, o presente capítulo procura recentrar o Plano de Formação como um instrumento estruturante das organizações escolares (OE), concebido de forma colaborativa e enraizado nas práticas docentes, nas necessidades formativas das escolas enquanto organizações e na valorização da autoformação apoiada em dinâmicas cooperativas e no uso pedagógico das tecnologias. Pretende-se, deste modo, fomentar práticas consistentes que impulsionem um ensino inovador e contribuam para a formação de cidadãos críticos, interventivos e socialmente participativos. Integra-se igualmente a proposta de mecanismos de monitorização e avaliação do plano, bem como a criação de canais eficazes para a partilha e disseminação de boas práticas no seio da comunidade educativa.

Palavras-chave: Formação de professores, Formação em contexto, Plano de formação.

Abstract: The Teacher Training Plan (TTP) should be regarded as a structuring document within school organizations (SOs), alongside the Educational Project, the Annual Activity Plan, or the Citizenship Strategy. Despite this, its significance has progressively diminished. Training provided by the Teacher Training Centers of School Associations (CFAEs), which should respond to the needs identified by schools, is often pursued by teachers primarily to fulfill regulatory requirements or for career progression purposes, rather than providing consistent support for essential processes such as the induction of early-career teachers.

The decline in the centrality of TTPs and CFAE plans results from factors such as underfunding, increasing dependency on the Ministry of Education, and a lack of confidence among teachers, who perceive the training offered as insufficiently aligned with the real needs of schools and largely oriented toward credit accumulation.

Within this context, the present chapter aims to reposition the Teacher Training Plan as a structuring instrument for school organizations, designed collaboratively and rooted in teaching practices, the formative needs of schools as organizations, and the promotion of self-directed learning supported by cooperative dynamics and the pedagogical use of technology. In doing so, it seeks to foster sustained practices that enhance innovative teaching and contribute to the development of critical, engaged, and socially responsible citizens. The chapter also includes proposals for mechanisms to monitor and evaluate the plan, as well as for the establishment of effective channels for sharing and disseminating best practices within the educational community.

Keywords: Teacher training, School-based professional development, Teacher professional development plan.

Os centros de formação de associação de escolas (CFAE): Da teoria à prática

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) constituem estruturas fundamentais do sistema educativo português no âmbito da formação contínua de docentes, resultantes da associação de escolas agrupadas por áreas geográficas. A sua criação enquadra-se num movimento de reorganização do sistema educativo iniciado na década de 1990, com o objetivo de aproximar a formação contínua das necessidades das organizações escolares e promover uma lógica de desenvolvimento profissional centrado na escola.

O enquadramento inicial da formação contínua docente encontra-se associado à institucionalização dos CFAE através do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, que consagrou a criação de estruturas de apoio à formação, investigação e desenvolvimento profissional. Nesta fase inicial, defendia-se um modelo de formação centrado nas necessidades locais das escolas, valorizando a autonomia das organizações educativas e a resolução de problemas contextualizados.

Nos anos seguintes, a formação contínua passou a ser progressivamente regulamentada e estruturada, assumindo um papel central na profissionalização docente e na melhoria do sistema educativo. A criação do sistema de acreditação da formação e a consolidação dos CFAE permitiram o crescimento significativo da oferta formativa, sendo estas entidades responsáveis por grande parte das ações creditadas em Portugal (Direção-Geral da Administração Escolar, 2020; Formosinho et al., 2014).

Apesar do enquadramento teórico inicial centrado na escola, rapidamente se consolidou uma tensão estrutural entre autonomia e centralização. A tutela educativa passou a exercer um papel determinante na definição de prioridades formativas, recorrendo frequentemente a mecanismos de financiamento e orientação estratégica para influenciar a oferta dos CFAE, reduzindo a margem de decisão das escolas e dos centros.

O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, veio reforçar a articulação entre a formação contínua e os projetos educativos das escolas, defendendo uma lógica de formação centrada na escola e nos seus docentes. Este diploma sublinha a importância de alinhar a formação com os projetos educativos e curriculares, promovendo a criação de bolsas de formadores internos e a valorização do conhecimento profissional existente nas escolas. Contudo, na prática, a implementação deste princípio revelou-se limitada pela persistência de orientações centralizadas.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, constituiu um marco importante na reorganização dos CFAE, reforçando as suas competências ao nível da identificação de necessidades formativas, planeamento, monitorização e avaliação das ações de formação. Este diploma introduz ainda uma estrutura de governação mais complexa, com a criação da Comissão Pedagógica e o reforço de mecanismos de regulação e prestação de contas. Apesar deste reforço organizacional, a autonomia efetiva dos CFAE continuou condicionada pela dependência financeira e pela definição central de prioridades.

Ao longo deste período, a formação contínua foi também profundamente influenciada pelos mecanismos de financiamento europeu, especialmente no âmbito dos fundos estruturais. Estes recursos permitiram a expansão da oferta formativa e a modernização das escolas, nomeadamente ao nível tecnológico, mas introduziram igualmente uma lógica de dependência e de orientação estratégica centrada em prioridades externas ao contexto local.

A partir de 2018, o sistema educativo português entrou numa nova fase de reorganização estrutural, marcada por reformas legislativas com impacto direto e indireto na formação contínua. O Decreto-Lei n.º 54/2018 introduziu o paradigma da educação inclusiva, exigindo novas competências docentes ao nível da diferenciação pedagógica e da resposta à diversidade. Em paralelo, o Decreto-Lei n.º 55/2018 reforçou a autonomia curricular das escolas, promovendo maior flexibilidade na gestão do currículo e maior responsabilização das organizações escolares.

Estas reformas vieram reforçar a necessidade de uma formação contínua mais contextualizada, orientada para práticas pedagógicas diferenciadas e para a resposta a desafios complexos das escolas contemporâneas. No entanto, a concretização deste modelo depende largamente da capacidade dos CFAE em traduzirem estas orientações em ofertas formativas coerentes com os contextos locais.

O Decreto-Lei n.º 21/2019 introduziu ainda o processo de descentralização de competências para as autarquias locais, incluindo áreas relevantes da educação. Esta mudança reforçou a complexidade da governação educativa, introduzindo novos atores no sistema e influenciando diretamente a identificação de necessidades formativas, agora mais dependentes de contextos territoriais específicos.

Neste quadro, a formação contínua docente passou a ser simultaneamente um instrumento de desenvolvimento profissional, um mecanismo de regulação da carreira docente e um dispositivo

de resposta às políticas públicas educativas. A ligação entre formação e progressão na carreira contribuiu para uma crescente instrumentalização da formação, frequentemente orientada para a obtenção de créditos, em detrimento de processos mais reflexivos e transformadores.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2024, 2025), a formação contínua deve reforçar a sua ligação às necessidades reais das escolas, promovendo maior autonomia institucional, cooperação entre atores educativos e valorização do desenvolvimento profissional docente. Os relatórios recentes destacam ainda a importância de políticas formativas mais consistentes, capazes de responder à crescente diversidade dos alunos, aos desafios da inclusão, à transição digital e à necessidade de inovação pedagógica.

Apesar deste enquadramento normativo e das recomendações institucionais, persiste uma tensão estrutural entre os princípios de descentralização e autonomia e a prática de centralização das decisões formativas. A definição de prioridades nacionais, os mecanismos de financiamento e a regulação da carreira docente continuam a influenciar fortemente a ação dos CFAE, limitando a sua capacidade de resposta autónoma às necessidades locais.

Em síntese, a evolução dos CFAE em Portugal revela um percurso marcado por avanços significativos na estruturação da formação contínua docente, mas também por constrangimentos persistentes relacionados com a centralização, a dependência financeira e a tensão entre políticas nacionais e necessidades locais. O modelo atual reflete um sistema híbrido, no qual coexistem princípios de autonomia e descentralização com mecanismos de controlo e orientação central, sendo este equilíbrio ainda objeto de debate e reflexão no contexto das políticas educativas contemporâneas.

Planos de formação docente: revisão de estudos

O conceito de formação contínua de docentes centrada nas práticas diárias da escola, recorrendo a grupos cooperativos, é algo que, não sendo novo, reaparece muito vincado em trabalhos/teses recentes. Caprini e Aroeira (2023) afirmam que a formação contínua é caracterizada pelo fato de o docente desenvolver processos formativos dentro da profissão, ou seja, estar em formação constante nas atividades que desenvolve, realizando, assim, uma reflexão na e sobre a prática.

O professor reflete sistematicamente na sua prática letiva, alterando-a com base no dia a dia, o que contribui para o seu desenvolvimento enquanto docente. A formação contínua deve centrar-se nas problemáticas e realidades vivenciadas nas escolas. Os docentes devem através das suas pesquisas e práticas diárias tornarem-se intervenientes ativos, desenvolvendo práticas e conteúdos a implementar em contexto escolar (Caprini & Aroeira, 2023).

Caprini e Aroeira consideram as escolas e os seus docentes como ponto de partida e de chegada para a FC.

Rodrigues (2022) afirma que o projeto de formação contínua do Movimento da Escola Moderna (MEM) é um projeto que contribui para que os docentes que nele participam se assumam, de forma colegial, como participantes ativos no conhecimento profissional que lhes diz respeito.

O autor, indo ao encontro do que defendem Caprini e Aroeira (2023), aponta que os docentes assumirão um papel menor e desqualificante enquanto profissionais caso fiquem dependentes do conhecimento produzido por outros em contextos longe das OE. O MEM apoia essa autoformação em grupos de pares (Rodrigues, 2022).

Costa e Almeida (2019) no Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica vinculam o já descrito nos autores anteriores e acrescentam que a formação centrada nas práticas é potenciadora de trabalho colaborativo – A concretização da visão estratégica dos diretores é percebida como dependente da capacidade de os professores refletirem e mudaram as suas práticas de forma sustentada.

A implementação de estratégias de promoção de desenvolvimento profissional é percecionada como fundamental para dar sustentação às práticas docentes.

A formação centrada nas práticas é muito valorizada e vista como potenciadora de trabalho colaborativo (Costa & Almeida, 2019; Moreira, 2019).

Fonseca (2021) na sua tese de mestrado, coligindo escritos de vários autores de referência reforça as ideias já apresentadas e relembra a importância dos CFAE e a forma como estes devem recolher informação e, a partir desta, elaborarem o seu PF acrescentando a importância da criação de um bolsa de formadores internos.

A formação centrada em contextos educativos e nas práticas profissionais encontra-se presente nas orientações do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Os CFAE fazem amiúde referência a esta conceção da formação (Fonseca, 2021).

Este autor realça que os docentes que trabalham na escola devem sentir-se acompanhados por ela e, portanto, a formação deve emergir desta ligação. Cabe aos CFAE fazer esta ponte, propondo formação em contexto e de contexto após diagnóstico rigoroso das necessidades de formação. Contributos externos (e.g., Universidades) são bem-vindos se devidamente enquadrados, incumbindo aos CFAE a constituição de uma bolsa de formadores privilegiando os formadores internos (Fonseca, 2021).

Para Rodrigues (2022), a determinação das necessidades de formação deve socorrer-se de um rigoroso diagnóstico e ponderação de prioridades, cabendo aos CFAE a sua determinação assentando a sua diagnose nas escolas e nos seus contextos, indo de encontro às práticas docentes e às reflexões destes.

Também a recente recomendação do Conselho Nacional de Educação (2024) aponta para além de uma aposta na formação inicial, urge dar atenção ao período de indução profissional que é descrito como o período de formação destinado a professores recém-formados.

O CNE (2024) aponta como medida de valorização da profissão docente o reforço do contínuo: formação inicial – indução profissional – formação contínua. Desta forma deve, na ótica de quem elaborou a recomendação, ser repensado o modelo de formação inicial e reforçar políticas de FC que respondam às diferentes práticas e contextos em que os docentes laboram. Esta recomendação realça que a FC não deve estar na dependência de agendas políticas. Alerta também para que a FC deve estar além do requisito exigido no contexto da avaliação do desempenho docente. A FC partindo de espaços de reflexão e de partilha, enquadrada na dimensão coletiva da profissão, deve dar resposta aos desafios da docência (Flores et al., 2024).

Amado e Pedro (2020) nos primórdios dos efeitos da pandemia chamam a atenção para a importância que os Massive Open Online Courses (MOOC) podem ter na formação contínua e que está comprovado o seu impacto positivo na formação profissional docente. Afirma mesmo que é incontestável o impacto positivo dos MOOC na formação contínua docente.

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) tem desenvolvido ações tendentes a incluir os MOOC como nova modalidade de formação (Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), 2023).

Assim, encontramos em diversos autores e recomendações recentes a ideia bem estruturada que a formação contínua docente se deve alicerçar na escola, nas suas práticas quotidianas e onde

este, o docente, é ator da sua formação. As partilhas de conhecimentos e métodos em grupos reflexivos e cooperativos, que se socorrem das tecnologias que apoiam e facilitam o processo formativo como os MOOC, são ideias contextualizadas na literatura usada para enquadrar o plano de intervenção explanado em lugar próprio. Os CFAE devem reaproximar-se do seu público alvo promovendo formação assente nas premissas anteriores, garantindo, desta forma, o sucesso educativo uma vez que os seus formandos sentir-se-ão mais valorizados, mais felizes, revigorados e empreendedores. Sabemos como é difícil a transição entre a formação inicial de um professor e o primeiro ano da sua carreira. Concomitantemente, os CFAE não devem continuar a descuar o contínuo: formação inicial – indução profissional – formação contínua, ideia bem patente na recomendação e nos estudos acima focados.

A comunicação apresentada no âmbito do II CIRPIE (II Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação) procurou refletir criticamente sobre o papel da formação contínua de docentes enquanto dimensão estruturante do desenvolvimento profissional e da melhoria do sistema educativo. Partindo de um enquadramento teórico e legislativo, discutiu-se a importância de uma formação contínua que, sendo um direito dos docentes, se constitui igualmente como um instrumento essencial de inovação, qualificação das práticas pedagógicas e suporte às organizações escolares.

Neste contexto, evidenciou-se que a plena concretização destes princípios depende da centralidade efetiva das organizações escolares (OE) e das necessidades reais dos seus docentes na definição das prioridades formativas. A reflexão desenvolvida destacou a relevância dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) enquanto estruturas privilegiadas para a articulação entre diagnóstico de necessidades, conceção de planos de formação e desenvolvimento profissional contextualizado, em consonância com o enquadramento legislativo da formação contínua.

A comunicação sublinhou ainda a pertinência de modelos formativos assentes em práticas colaborativas e contextualizadas, valorizando dispositivos como projetos, círculos de estudo e dinâmicas de trabalho entre pares, bem como o recurso a formadores internos e a modalidades digitais de formação, enquanto formas de reforço da sustentabilidade e da acessibilidade da formação contínua. Esta abordagem reforça a ideia de que a formação contínua deve ser entendida

como um processo situado, construído a partir dos contextos reais de trabalho e das necessidades emergentes das escolas.

Foi igualmente enfatizada a importância do trabalho em rede entre CFAE, instituições de ensino superior e outros parceiros educativos e locais, enquanto condição para a construção de respostas formativas mais integradas e coerentes com os desafios das organizações educativas contemporâneas. Neste sentido, a formação contínua surge como um processo coletivo, que envolve diferentes atores educativos e que deve promover a articulação entre conhecimento científico, prática profissional e contexto organizacional.

A reflexão desenvolvida permitiu também destacar a relação entre formação contínua, desenvolvimento profissional e bem-estar docente, salientando-se que o sucesso profissional dos docentes está intimamente ligado às condições de trabalho, ao sucesso dos alunos e à qualidade das interações profissionais nas escolas. Assim, a formação contínua assume igualmente um papel relevante na integração e no apoio aos docentes em início de carreira.

Por fim, reforçou-se a importância da avaliação e da partilha de práticas como dimensões essenciais da melhoria contínua dos processos formativos, bem como a necessidade de uma maior proximidade dos CFAE às organizações escolares e aos seus profissionais. Em síntese, a comunicação apresentada evidenciou que a formação contínua de docentes só alcança plenamente os seus objetivos quando orientada para os contextos reais das escolas, sustentada em dinâmicas colaborativas e centrada na valorização do conhecimento profissional docente.

Referências

- Amado, C., & Pedro, A. (2020). Elaboração de um framework para MOOC na formação contínua de professores. *Revista Educação em Questão*, 58(58), e21672. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58id21672>
- Caprini, A., & Aroeira, K. (2023). Considerações sobre formação contínua de professores. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 16(9), 17708-17720. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-232>
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (2023). *Relatório de atividades 2023*. <https://www.ccpfc.uminho.pt/>
- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Estado da Educação 2023*. <https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2023>
- Conselho Nacional de Educação. (2025). *Estado da Educação 2024*. <https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2024>
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do projeto-piloto de inovação pedagógica*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf

- Direção-Geral da Administração Escolar. (2020). *Dados da formação contínua de docentes em Portugal*. DGAE. <https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/pessoal-docente/formacao/relatorios-2/relatorio-da-formacao-docente-2019-20.pdf>
- Flores, A., Paulo, C. I., & Queirós e Melo, R. (2024). *Recomendação: Dimensões da profissão docente*. <https://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/recomendacoes>
- Fonseca, F. (2021). *A formação contínua de professores e o desenvolvimento profissional: O papel das lideranças de topo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/34516/1/202750736.pdf>
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: Entre a conformação e a transformação* (Vol. 1). Edições Pedagogo. <http://hdl.handle.net/10198/11742>
- Moreira, S. (2019). Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP). In M. Alves (Org.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 193-204). Edições Universitárias Lusófonas. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1717.pdf
- Rodrigues, A. M. (2022). *Desenvolvimento profissional docente e formação contínua de professores: O MEM como objeto de reflexão* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. <http://hdl.handle.net/10216/145181>

Legislação

- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Diário da República. <https://dre.pt>
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República. <https://dre.pt>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República. <https://dre.pt>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República. <https://dre.pt>
- Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. Diário da República. <https://dre.pt>
- Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro. Diário da República. <https://dre.pt>



II CIRPIE

Colóquio Internacional de Reflexão
sobre Práticas Integradas em Educação

Ispa – Instituto Universitário

ISBN 978-989-35961-8-0

Lisboa

2026