FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

FERNANDO CORREIA & ELSA FERNANDES (ORG.)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Organização:
Fernando Correia
& Elsa Fernandes

Formação de Professores: Contributos da Investigação

Organizadores: Fernando Correia & Elsa Fernandes
Edição: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa)

Impressão: PAPELMUNDE
ISBN: 978-989-35295-6-0
Depósito legal:

Também disponível em versão digital (ISBN: 978-989-35295-5-3), DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026correiafernandes.

1.ª edição: julho de 2026
© Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) e autores.
Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIDB/04083/2025 (https://doi.org/10.54499/UID/04083/2025) do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

UNIVERSIDADE da MADEIRA

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia
PROJETO UID/04083/2025

Nota Curricular dos Organizadores

FERNANDO LUÍS DE SOUSA CORREIA é professor e investigador da Universidade da Madeira (UMa)/Centro de Investigação em Educação da UMa, com um percurso consolidado na área das Ciências da Educação, destacando-se pela sua dedicação ao ensino, à investigação e à formação de professores tendo construído uma carreira marcada pelo compromisso com a inovação pedagógica e a inclusão educativa.

Doutorado em Educação, na especialidade de Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira, possui também um mestrado em Supervisão Pedagógica e formação especializada em Educação Especial. A sua trajetória profissional iniciou-se no ensino básico, evoluindo posteriormente para a área da educação especial, onde desempenhou funções durante vários anos, contribuindo para o desenvolvimento de respostas educativas inclusivas na Região Autónoma da Madeira.

Desde 2000, mantém uma forte ligação à Universidade da Madeira, onde exerceu funções docentes no Departamento de Ciências da Educação. Desempenhou cargos de relevo na gestão académica, nomeadamente como Coordenador Científico do Departamento de Ciências da Educação e diretor de cursos de licenciatura e mestrado. Paralelamente, integra o Centro de Investigação em Educação, participando ativamente em projetos científicos financiados e colaborando em iniciativas internacionais.

A sua atividade científica reflete-se numa produção relevante de artigos, capítulos de livros e obras na área da educação, com especial incidência na inovação pedagógica, tecnologias educativas e formação de professores. Tem igualmente uma vasta experiência na orientação de dissertações e teses, tendo acompanhado dezenas de estudantes em diferentes níveis de formação avançada.

Reconhecido pelo seu contributo académico e pedagógico, Fernando Correia destaca-se como uma figura influente na promoção de práticas educativas inovadoras, contribuindo para a melhoria contínua dos sistemas de ensino e para a formação de profissionais mais preparados e reflexivos.

ELSA FERNANDES é Professora Associada na Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia, com formação em Matemática (ramo ensino) e doutoramento em Educação, na área da Didática da Matemática. A sua investigação centra-se na compreensão dos processos de aprendizagem, com o objetivo de os potenciar tanto nos alunos com o nos professores. Tem também dedicado especial atenção à integração de tecnologias na educação, com enfoque recente nas tecnologias digitais na formação de docentes.

Preocupada com a aprendizagem mediada por artefactos, desenvolveu cenários de aprendizagem inovadores que integram robótica, realidade aumentada, modelação e impressão 3D, bem como inteligência artificial, como ferramentas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento.

Ao longo da sua carreira, coordenou e participou em diversos projetos relevantes. Destacam-se o projeto CEM (2006–2014), focado na formação de professores de Matemática; os projetos Droide I e II (2006–2013), dedicados ao uso de robôs na educação; e o projeto iTEC (2014–2024), orientado para cenários de aprendizagem com tecnologias digitais. Participou ainda em iniciativas financiadas pela FCT, União Europeia e Erasmus+, como o projeto TEL @ FTELab, o INCORE e o MathIA.

Coordenou o projeto UMa Macaronight (2018–2024), de divulgação científica, e liderou o consórcio Fosteam@South (2021–2025). Atualmente,

coordena o programa SAPIEN, focado na inovação pedagógica no ensino superior.

Entre 2017 e 2025, foi vice-reitora da Universidade da Madeira, com responsabilidades nas áreas de internacionalização, investigação, inovação e empreendedorismo. Nesse período, integrou também vários órgãos estratégicos regionais, incluindo o Conselho de Administração da Startup Madeira, e da ARDITI e o Conselho Regional de Inovação.

É autora de numerosos artigos científicos na sua área de especialização.

ÍNDICE

CONFERÊNCIAS 3

- **Formação de professores na RAM: memória como alavanca**
  de Fernando Correia 5
- **A história repete-se: novas estratégias para problemas antigos**
  de Nélia Amado..... 20

COMUNICAÇÕES 31

Oficina A 31

- **Educação para a proteção civil (EpPC): Desafios para os Professores e para a Escola**
  de Gregório Freitas & Liliana Rodrigues..... 33
- **Educação e formação para o Desenvolvimento Comunitário**
  de Liliana Rodrigues 43
- **Formação docente e transformação praxiológica na Educação de Infância**
  de Mariana Estrela & Ana França Kot-Kotecki 56
- **O papel dos professores na sustentabilidade da mudança das políticas educativas**
  de Sofia Pereira..... 66

Oficina B 69

- **Metodologia de Trabalho de Projeto: vivências de uma prática pedagógica centrada no Movimento da Escola Moderna**
  de Lourenço Freitas & Gorete Pereira 71
- **Potencialidades da Investigação-ação na formação inicial de professores**
  de Margarida Silva; Gabriela Jesus; Inês Sousa & Gorete Pereira 87
- **A política de inclusão de estudantes com necessidades específicas nas Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade da Madeira**
  de Maria José Camacho; Nuno Fraga & Sofia Silva 104

- **Trabalhar a igualdade entre mulheres e homens, na perspetiva da educação para o desenvolvimento, no jardim de infância e na escola**
de Maria João Cardona & Maria Teresa de Matos 116

Oficina C 133

- **O efeito do gosto pela educação física e da função cognitiva na satisfação com a vida: um estudo com alunos dos ensinos básico e secundário**
de Hélio Antunes; Helder Lopes; Ricardo Alves; Ana Luísa Correia & Ana Rodrigues 135

- **A Formação Inicial de Professores e Educadores da Universidade da Madeira: refletindo sobre a Educação Artística**
de Valdemar Sousa; Ana França Kot-Kotecki & Natalina Cristóvão 147

- **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um caminho, duas identidades**
de Adérita Fernandes & Fernando Correia 159

- **Formação de Professores para a Literacia Ambiental**
de Hélder Spínola; Sara Morgado; Sílvia Mateus Carreira; Liliana Rodrigues & Jesus Maria Sousa 170

- **Simulação Clínica em Enfermagem: desafios para o professor**
de Norberto Maciel Ribeiro & Fernando Correia 182

- **A Inovação e a Tecnologia nas Aulas de Educação Física: Os Contributos da Formação Inicial de Professores em Portugal**
de Marta Baeta; Luís Silva; César Bento; Hélio Antunes & Ana Rodrigues 190

- **Conceções e práticas de supervisão do educador cooperante na formação inicial de professores**
de Gorete Pereira & Fernanda Gouveia 202

Oficina D 223

- **Desenvolvendo Competências: O Impacto do Ensino Experimental das Ciências na Capacitação de Educadores de Infância e Professores do 1º CEB**
de Andreia Perestrelo & Bárbara Pereira..... 225

- **A liderança escolar na promoção da formação contínua**
de Carla Gonçalves 242

- **Formação de Professores na Era Digital**
de Rute Silva & Nuno Fraga 251

- **O Emergir de Mudanças Escolares: A Formação de Professores e a Inclusão das Competências Socioemocionais**
de Bárbara Ramos & Cátia Gonçalves 266

Apresentação

Formação de Professores: Contributos da Investigação

As mudanças impostas pelos avanços tecnológicos exigem dos cidadãos competências diferentes das que eram necessárias para uma cidadania bem-sucedida outrora. A investigação tem mostrado que é importante mudar práticas de ensino nas salas de aula e consequentemente, urge mudar práticas de formação de professores. Estamos perante novos desafios que exigem respostas novas que possam promover nas escolas e nas salas de aula novas formas de ensinar e aprender. Afinal, o foco da formação dos professores, são os alunos e a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem.

A esta questão, que sempre foi uma preocupação dos formadores de professores, aliou-se, nos últimos anos, a falta de professores em Portugal, com maior incidência em alguns grupos de docência e trouxe a reboque a necessidade de se repensar a formação dos futuros docentes e até da possibilidade de, em "desespero de causa", encontrar alternativas que possibilitem a sua mobilidade entre os diferentes ciclos e a reconversão de alguns profissionais de outras áreas que através de mecanismos, ainda pouco claros para alguns de nós, possam adquirir, de 'forma rápida', habilitação para a docência.

Criaram-se comissões, existem propostas, promoveu-se alguma auscultação junto daqueles que estão diretamente implicados na formação de professores - as Universidades e Escolas Superiores de Educação -, ouviram-se as associações profissionais e sindicais de professores, mas continuamos sem perceber para onde vamos. Temos consciência que, citando Hargreaves (2000), "O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo dos anos".

Esta obra reúne um conjunto de artigos científicos, no âmbito do XIX Colóquio CIE-UMa, e pretende refletir sobre a formação de professores, reconhecendo que, nos últimos anos, a investigação nesta área tem

contribuído significativamente para a identificação das questões centrais que hoje se colocam, nomeadamente: que docentes estamos a formar, que professores queremos formar, para que escola e que mudanças se consideram necessárias.

O Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), ciente da importância desta temática, da sua pertinência e porque se integra numa Universidade com tradição na formação dos docentes, entendeu que chegou o momento de dedicar o seu XIX Colóquio, a esta matéria. Vamos ouvir especialistas, vamos ouvir todos os que de alguma forma contribuem para a formação, sem esquecer os estudantes, e criar massa crítica ativa.

Fernando Correia & **Elsa Fernandes**

CONFERÊNCIAS

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026correia

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RAM: MEMÓRIA COMO ALAVANCA

Fernando Correia

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. fernandoc@staff.uma.pt

A formação de professores na Madeira inicia-se no último ano do sec. XIX, 1900, com a criação da Escola Di strital do Funchal, que se situava num edifício da Rua dos Aranhas e confere a habilitação para o exercício do Magistério Primário.

Nos anos seguintes, e correspondendo a diferentes reformas legislativas que ocorrem entre 1900 e 1921, a Escola foi mudando de designação, passando a partir de 1904 a Escola Normal do Funchal e a partir de 1919 a Escola Primária Superior do Funchal, designação esta que se mantém até 1921. O seu primeiro diretor foi Pedro José Lomelino, médico, nascido na ilha do Porto Santo a 19 de novembro de 1864. O primeiro curso tem a duração de dois anos e abarca as seguintes disciplinas: Aritmética e Geometria, Moral e Doutrina, Lavores, Desenho e Música, Português, Geografia, Ciências Naturais, Gramática, Caligrafia, Direitos e Deveres e História.

A partir de 1921 inicia-se um hiato na formação de professores que se prolonga até 1943, ano em que, pelo Decreto-lei nº 33.019 de 1 de setembro, se cria a Escola do Magistério Primário do Funchal que vem suprir a falta de professores primários no Arquipélago da Madeira devido ao interregno que este período de 20 anos provoca na formação de professores.

A Escola do Magistério funciona, inicialmente, numa sala de aulas do Liceu Jaime Moniz, por determinação do art.º 2º do referido decreto e tem, por inerência, como seu primeiro Diretor o Reitor do mesmo, na altura, o Dr. Ângelo Augusto da Silva.

No ano letivo 1943/44, primeiro ano de existência da Escola, do seu corpo docente fazem parte os professores António Marques da Silva, Lúcio Santana Bartolomeu do Rosário e Miranda, José Nunes Parro, William Edward Clode, Gustavo Augusto Coelho, Adelino dos Santos Lã, Ernesto Marçal Martins Gonçalves, Cónego Manuel Francisco Camacho e Judite Adriana Teixeira de Sousa Moniz. A frequência do Curso passa pela aprovação num exame de admissão com prova escrita e oral e a sua conclusão, após a aprovação em Exame de Estado, mais tarde Termo de Conclusão do Magistério Primário, confere habilitação para o exercício da atividade profissional - magistério primário.

Os cursos, inicialmente, têm a duração de dois anos e fazem parte do seu Plano Curricular as seguintes disciplinas: Pedagogia e Didática Geral; Psicologia Aplicada à Educação; Higiene Escolar; Educação Física; Desenho e Trabalhos Manuais; Educação Feminina; Música e Canto Coral; Organização Política e Administrativa da Nação; Educação Moral e Cívica; Prática Pedagógica; Didática Especial; Legislação. O Plano Curricular do curso sofreu várias alterações e a partir de 1977 este passa a ter uma duração de três anos letivos. Mais tarde, já no final dos anos setenta, a Escola do Magistério Primário do Funchal, alarga a sua área de ação na formação e abarca a formação inicial de Educadores de Infância. Assim, no ano de 1977/78, através de um protocolo com a Escola João de Deus de Lisboa, inicia a formação de Educadores de Infância. Este curso funciona nas instalações da Escola do Magistério Primário do Funchal, na altura sediada na Quinta da Ribeira à Calçada da Cabouqueira nº 5, em estreita colaboração com a escola mãe que dava suportava pedagógico e científico ao curso deslocando à Madeira pessoal docente para garantir algumas disciplinas diretamente relacionadas com aspetos técnicos e metodológicos de aplicação do Método João de Deus, mas que no essencial era garantido por docentes da Escola do Magistério do Funchal. A escola João de Deus apresenta a particularidade de usar um método específico de iniciação à leitura e à escrita, o Método João de Deus, criado em 1920 pelo Pedagogo João de Deus Ramos, filho do Poeta João de Deus e que é o patrono da escola. A turma do curso

que é composta por 25 alunos, conclui a sua formação no ano letivo 1979/80 vindo a responder a uma grande necessidade de profissionais na educação infantil reforçando, assim, a resposta educativa profissionalizada na Madeira que se enquadra numa etapa tão importante do desenvolvimento do público-alvo da sua intervenção, as crianças.

No ano letivo 1982/83 a escola do Magistério Primário chama ainda a si a formação de Educadores de Infância, agora sem dependência de outra instituição, pela criação do Curso Normal de Educadores de Infância que funciona até a sua integração na Escola Superior de Educação da Madeira.

A 21 de setembro de 1982, é criada a Escola Superior de Educação da Madeira (ESEM), pelo Decreto-lei nº 395/82, e inicia-se um longo processo de estruturação da escola que só se efetiva após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e que tem um forte impacto na formação de professores na Região Autónoma.

A formação de professores reforça-se, pois para além do Curso do Magistério Primário e do Curso Normal de Educadores de Infância, que transitam da Escola do Magistério a Escola Superior de Educação da Madeira chama, ainda, a si a formação pedagógica de professores já integrados no sistema de ensino, particularmente nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, através da Profissionalização em Serviço, coordenado pelo então criado Centro Integrado de Formação de Professores, CIFOP, estrutura da ESEM que abarca esta modalidade de formação que se encontra enquadrada no Decreto-lei nº 287/88 de 19 de agosto.

Entretanto e a partir do ano de 1982 são criados no Funchal centros de apoio de estabelecimentos de ensino superior universitário ao abrigo do Decreto-lei 205/81, de 10 de julho. O Despacho Normativo 262/82 cria, na Região Autónoma da Madeira, sob proposta do Governo Regional da Região Autónoma da Madeira e ouvida a Universidade de Lisboa, o Centro de Apoio da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e pelo Despacho Normativo 182/83 é criado, o Centro de Apoio da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa O Centro de Apoio da Faculdade de

Ciências funciona na Rua Bela de Santiago, num antigo anexo do Liceu Jaime Moniz onde também já havia funcionando anteriormente a Escola do Magistério Primário e o da Faculdade de Letras na Rua dos Ferreiros nº 163.

Os cursos lecionados nestas extensões universitárias vieram reforçar o corpo docente de muitas escolas da região que foram, entretanto, surgindo por quase todas as freguesias da Madeira por força de uma política de expansão do parque escolar. Aqui trata-se da formação de professores especialistas para áreas determinadas do currículo do 3º Ciclo e do Ensino Secundário.

O número de professores profissionalizados em disciplinas como a História, o Português, o Francês, o Inglês, o Alemão e a Geografia, formados pelo então Centro de Apoio da Faculdade de Letras de Lisboa, cresce significativamente contribuindo para que a grande maioria das escolas reforce o seu corpo docente e complete os seus quadros com professores profissionalizados. O mesmo se passa com a formação de professores em Matemática, Química, Física e Ciências. Estas faculdades integram, nos últimos dois anos dos seus cursos, formação em Ciências de Educação e Estágio Integrado em escolas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, garantindo com isso a profissionalização efetiva e o ingresso na carreira docente de um corpus cada vez mais coeso de profissionais de ensino científica e pedagogicamente habilitado.

Ainda em 1982 cria-se a extensão à Madeira da Universidade Católica Portuguesa que assume um papel importante na formação de professores de Português do 3º Ciclo e Ensino Secundário, bem como de professores de Latim e Grego para o Ensino Secundário.

É importante destacar que todos estes cursos que funcionavam em regime de extensão universitária eram ministrados por professores que se deslocavam das respetivas universidades e funcionavam ao fim de semana, de sexta-feira a domingo.

Não menos importante e por se tratar de formação de professores de nível de mestrado, formação essa que se tornava cada vez mais necessária tendo em

conta a emergência do ensino superior na região e a necessidade de docentes especialmente vocacionados para o ensino politécnico e universitário, inicia-se em 1984, através de um protocolo com a Universidade do Minho, um Mestrado em Análise e Organização do Ensino, que tem a duração prevista de dois anos e que forma um grupo considerável de docentes habilitados.

Os anos oitenta foram anos de intensa atividade no que diz respeito à preparação do terreno para o aparecimento de uma instituição que pudesse chamar a si tão variadas experiências formativas na área docente que se revelaram importantíssimas para a evolução e garantia de qualidade do sistema educativo na Região.

Toda a tradição de formação de professores que tinha vindo a ser construída desde o início do seculo XX com a criação da Escola Distrital de Funchal e a consequente formação dos primeiros professores habilitados para o exercício do magistério à qual se foi juntando a formação dos Professores Primários, mais tarde dos Educadores de Infância e dos Professores dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário bem como dos Mestres em Análise e Organização de Ensino, foi encontrar um espaço que entretanto se cria e organiza para a receber e dar continuidade, a Universidade da Madeira.

A Universidade da Madeira, como instituição formadora por excelência, herda, como já foi referido, a tradição da formação de professores dos diferentes graus e níveis de ensino. Vinda já do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP), que nasce ainda na ESE Madeira, a Universidade ganha também a Profissionalização em Serviço, uma modalidade de formação, que não confere grau académico, e que pretende responder à necessidade de preparar os profissionais de ensino para os desafios decorrentes da aplicação da Lei de Bases. O Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto que cria a Profissionalização em Serviço diz no seu preâmbulo a este respeito:

> Os professores dos quadros de nomeação provisória, agora com direito à profissionalização em serviço, apresentam perfis de experiência muito diversos e, em resultado da nova conceção e organização dos concursos, realizarão a sua formação profissional numa rede de escolas caracterizada

> pela dispersão geográfica e pela diferenciação. As suas legítimas expectativas tornam imperioso imprimir um ritmo rápido ao processo de profissionalização. Assim, urge rendibilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a responder, com eficiência e racionalidade, às exigências da situação no menor prazo de tempo possível, desejavelmente não superior a cinco anos.

Este modelo de formação contínua de professores nasce da necessidade de proporcionar a formação pedagógica adequada a um grande grupo de professores, no mais rápido espaço de tempo possível, que à data exercem a profissão com estatuto de professores provisórios devido ao facto de apenas serem portadores de formação académica, mas não possuírem a necessária formação pedagógica. A inexistência deste requisito provoca bloqueio no acesso à progressão na carreira docente.

O modelo apresenta duas componentes de formação: formação na área das Ciências da Educação e Prática Supervisionada que se efetiva pela implementação do Projeto de Formação e Ação Pedagógica. A componente de Ciências da Educação abarca áreas como a Teoria e Desenvolvimento Curricular, a Sociologia da Educação, a Gestão e Administração Escolar e a Didática Específica, que pode ser uma ou duas, consoante o grupo disciplinar ao qual pertence o professor seja mono ou bidisciplinar. As disciplinas referidas são garantidas inicialmente pela ESE Madeira e mais tarde pela Universidade da Madeira, com a sua criação do seu Departamento de Ciências da Educação.

A componente de implementação de projeto é realizada na escola à qual o professor pertence e é acompanhada, preferencialmente, por um orientador da respetiva escola que deverá ser o delegado de disciplina e que aqui assume a função de orientador pedagógico e por um orientador da ESE/UMa que assume a função de orientador científico. Estes coordenadores acompanham o trabalho do professor em formação assistindo a aulas e reunindo para avaliação de cada momento de ação do professor e na sua avaliação final. A conclusão deste percurso formativo com avaliação positiva concede ao professor a possibilidade da sua integração na carreira docente passando da

figura de professor de nomeação provisória para a de nomeação definitiva. O Decreto-lei nº 287/88 de 19 de agosto prevê ainda que os professores que à data da conclusão do primeiro ano da sua profissionalização, ou seja, da conclusão da componente de Ciências da Educação, possuam seis ou mais anos de serviço docente, fiquem dispensados da frequência do 2º ano podendo passar imediatamente à condição de professor de nomeação definitiva. A Profissionalização em Serviço, enquanto programa de formação de professores com vínculo provisório, prolongou-se até o ano letivo de 2013/2014, ano em que este modelo de formação deixa de funcionar na UMa.

Este não foi o único modelo de profissionalização que se implementou na Região Autónoma da Madeira. Uma outra área que no final dos anos setenta apresentava grande carência de docentes capacitados era a Educação Especial que funcionava com muito poucos professores e educadores especializados, que, entretanto, se iam especializando em Escolas de Lisboa, sendo a grande maioria dos seus docentes somente portadores de formação inicial em professores do 1º ciclo do ensino básico e educação de infância. Para solucionar esta situação em 1983 a Região Autónoma, através da Direção Regional de Educação Especial, abre, em colaboração com o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, a entidade formadora nacional, sediada em Lisboa, que então centralizava toda a formação de professores especialistas para a Educação Especial, uma turma de 26 alunos. Os professores/alunos que compõem a turma são selecionados por concurso público e destacados para a frequência do curso. Esta turma funciona em regime de extensão, numa sala especialmente preparada para o efeito, na Lar do Internato da Quinta do Leme. As aulas são lecionadas por professores do referido Instituto que se deslocam à Madeira. No primeiro ano os estudantes deslocam-se à sede da Escola onde conhecem a instituição e têm aulas durante uma semana, funcionando todos os restantes momentos formativos no Lar do Internato da Quinta do Leme, no Funchal. O curso tem a duração de três anos letivos sendo dois anos teóricos e um de estágio na área de especialização de opção de cada formando. As áreas de especialização são: Deficiência

Auditiva, Deficiência Intelectual, Deficiência Motora e Deficiência Visual. Dos 26 professores/estudantes que iniciam a formação 23 concluem-na com aproveitamento e passam a integrar o quadro da, na altura, Direção Regional de Educação Especial da Madeira (DREEM), exercendo funções nos seus diferentes Serviços Técnicos: Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos; Serviço Técnico de Educação de Deficientes Intelectuais; Serviço Técnico de Educação de Deficientes Motores e Serviço Técnico de Educação de Deficientes Visuais.

Após este primeiro curso a DREEM estabelece protocolo com escolas superiores de educação do Continente que, entretanto, começam a dar resposta de formação de professores de educação especial por força da extinção do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que ocorre no ano de 1989. Promove formação em regime de extensão primeiro pela Escola Superior de Educação do Porto e, mais tarde, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Estes cursos são Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE) e já proporcionam não só a obtenção de habilitação profissional para o exercício da função de professor de Educação Especial como também de grau académico de Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESE) equiparado para todos os efeitos a Licenciatura. Os docentes de educação especial que frequentaram cursos que não conferiam este grau deslocaram-se à Escola Superior de Educação de Lisboa que promoveu módulos de formação adicional de modo a permitir a este grupo de docente a referida habilitação académica e consequente impacto na sua carreira.

Esta foi a primeira etapa da formação de professores de Educação Especial na Madeira que mais tarde foi ganhando outras formas através de cursos de formação à distância e mista, online e online e presencial, proporcionados por algumas escolas de formação particulares do Continente. Podemos considerar que a Madeira construiu um corpo docente que tem permitido responder a esta modalidade educativa de forma adequada.

Por força da aplicação do Decreto-Lei nº 255/98 de 11 de agosto que operacionaliza o estabelecido na Lei 115/97, que refere no seu artigo 2º que

o Governo definirá por decreto-lei as condições em que os educadores de infância e professores do ensino básico, sem o grau académico de Licenciatura, o poderão adquirir, criam-se os Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, que são organizados e funcionam em escolas superiores de educação e por estabelecimentos de ensino universitário e que no caso da Madeira se centram na Universidade da Madeira.

A UMa cria cursos de complemento de formação científica e pedagógica, que se dirigem a educadores de infância e professores do ensino básico com o grau de bacharéis. O acesso aos cursos é feito por concurso sendo os candidatos seriados por análise curricular. A sua frequência é gratuita. As primeiras turmas são de educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico e de professores do 2º ciclo dos grupos bidisciplinares de Matemática e Ciências e Português e História. Esgotada a formação dos professores bacharéis do 2º ciclo a formação continua agora exclusivamente dirigida a educadores de infância e professores do 1º ciclo. Estes cursos têm a duração três semestre e funcionam nas instalações da Universidade da Madeira ao Campus da Penteada, em horário pós-laboral das 16h às 20h de 2ª a 6ª feira e aos sábados de manhã. Os professores que os concluem, com aproveitamento, ficam com o grau de licenciatura e o seu tempo de serviço é recontado para efeitos de carreira docente como se se tivessem iniciado a carreira como licenciados. Isto provoca um acréscimo salarial de todos estes docentes na ordem de um ou dois escalões consoante o seu tempo de serviço docente e o escalão onde se encontravam. Estamos perante um processo de formação que influi simultaneamente na carreira e na habilitação académica dos professores que a ele se sujeitam. Nos anos oitenta do sec. XX, situações de formação idênticas a estas, que permitiram a obtenção de grau académico de licenciatura, foram também proporcionadas aos professores de Educação Tecnológica e Trabalhos Manuais pela Universidade Aberta e a professores de Educação Física pela Universidade da Madeira.

Todas estas respostas de formação de professores encaminham-se para a construção de um corpo docente com uma habilitação académica do mesmo

nível acabando com a grande variação de habilitação presentes na carreira docente que implicavam logo à partida diferenças salariais significativas. Entre os anos oitenta do sec. XX e os primeiros cinco anos do sec. XXI a formação de professores viveu um tempo de grande saturação que agitou a classe e a envolveu em processos formativos que trouxeram grandes benefícios para os professores individualmente e para as escolas enquanto espaços onde essa formação tinha impacto real.

O Estatuto da Carreira Docente pode ser considerado como motor na procura de formação de nível de mestrado e doutoramento pelos professores e na sua consequente oferta pelas universidades, pelo reconhecimento que este lhes confere na carreira docente. A Universidade da Madeira não foge à regra e em 2001 abre o seu primeiro curso de mestrado destinado, fundamentalmente, a professores e educadores. O mestrado é da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação enquadra-se na área das Ciências da Educação/Supervisão Pedagógica e acontece em colaboração com a Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa e da Universidade do Porto. Todos os mestrandos concluem o curso com aproveitamento e as dissertações produzidas constituem-se com massa crítica e reflexiva sobre diferentes visões da realidade educativa regional. Seguiram-se mestrados em Inovação Pedagógica e Administração Educacional e partir de 2022/23 em Educação e Desenvolvimento Comunitário, não tão vocacionado para a formação de professores, devolvem às escolas professores mais aptos e capazes para o exercício de outras funções educativas coma a gestão dos estabelecimentos de ensino a avaliação docente e a implementação de estudos centrados em problemáticas que emergem da situação das escolas e do sistema educativo. Aos cursos de mestrado seguem-se o doutoramento em educação na área do Currículo e Inovação Pedagógica que também é muito procurado por professores.

A par com a formação inicial e por força da implementação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, em conjugação com o Decreto-lei 409/89, de 18 de novembro que aprova a estrutura da carreira do

pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e no seu artigo 9.º estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório que define como um dos critérios para a progressão nos escalões da carreira docente a frequência com aproveitamento de módulos de formação, a questão da formação contínua dos professores ganha uma grande dimensão pela importância que assume na garantia da sua progressão remuneratória.

A formação contínua de professores que durante muitos anos acontecia, com alguma regularidade, promovida pela entidades com responsabilidades na educação na Madeira, desde a Secretaria da Educação às escolas, passando pelas diferentes associações profissionais de professores, através de ações de formação pontuais e de jornadas pedagógicas com destaque para as jornadas organizadas pelo Sindicato dos Professores da Madeira, ganha estatuto legal em 1992, ano em que foi aprovado o 1º Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Nele se definem os princípios a que deve obedecer esta modalidade de formação, as áreas sobre as quais deve incidir e as várias modalidades e níveis que deve assumir. Definem-se igualmente quais as instituições e as entidades vocacionadas para a formação de professores. É assim que, ao lado das Instituições de Ensino Superior, surgem os Centros de Formação de Associações de Professores.

As primeiras instituições que chamam a si a formação contínua de professores, já nos moldes previstos no seu Regime Jurídico, formação creditada e acreditada pelo Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, hoje Conselho Científico-Pedagógico, são a Secretaria Regional de Educação, o Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade da Madeira e o Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Madeira. Sendo uma associação profissional o Sindicato dos Professores da Madeira, no cumprimento da legislação em vigor, submete-se a um processo de acreditação que culmina a 14 de agosto de 1993 com a aquisição do 1º Certificado de acreditação do seu Centro sendo o único Centro de Formação que, no plano regional, atinge tal objetivo. Acontece a explosão da formação contínua, a procura é enorme e a oferta formativa tenta

acompanhar a procura, estamos na era da "caça ao crédito", quanto mais ações de formação creditadas, mais créditos que garantem que o relatório de avaliação que são obrigados a construir sobre o período de permanência em cada escalão da carreira, cumpre com eficácia uma exigência que é condicionadora da progressão, um determinado número de créditos.

Mais tarde, outras organizações profissionais de professores, através de protocolos com centros de formação do continente português, promovem também ações de formação contínua o que vem alargar o leque de formação bem como o número de ações disponíveis. Surgem também as Comissões de Formação nas escolas, órgãos que dependem dos Conselhos Pedagógicos, que têm como missão divulgar e organizar formação para os professores da sua escola, em primeiro lugar, e de outras escolas caso o número de vagas o permita.

Com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, em 2008, onde a formação continua se encontra consagrada no seu artigo 6º e é também associada à atualização e aprofundamento de conhecimentos e competências profissionais, ao apoio à autoformação dos docentes com objetivos de garantir "o direito à formação e informação para o exercício da função educativa pode também visar objetivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira."

As várias revisões do Estatuto da Carreira Docente, do Regime Jurídico da Formação Contínua e de outros documentos legais que configuram a carreira docente, bem como a resseção económica que tem efeitos mais evidentes na economia no início de 2010, vieram colocar um travão à quantidade de oferta formativa disponível para a formação contínua de professores sendo esta cada vez mais sujeita a apertados controlos financeiros.

Formação de professores na UMa

• O que queremos e como queremos

A nossa abordagem de formação concebe a docência como profissão que "transforma vidas" que, por sua vez, impactam na mudança da educação e da nossa sociedade. Este processo requer um professor competente, com uma sólida base ética, democrática e orientada para os bons valores, que saiba atuar e mobilizar todos os seus recursos - destacando-se como importante a investigação, a reflexão e autocrítica - para propor melhorias no desenvolvimento das suas práticas e nos diversos ambientes socioeducativos com os quais se compromete.

Diversos estudos reconhecem a complexidade do cenário no qual o docente se desenvolve, pois, este exerce uma profissão que se desenvolve num espaço em constante mudança, com elevados graus de incerteza e de singularidade, que exige que os profissionais da educação tomem continuamente decisões na ação para agir sobre os processos educativos para garantir uma aprendizagem de qualidade aos seus alunos.

A formação inicial dos nossos educadores/professores deverá ser organizada de forma que se assuma a prática pedagógica a partir de uma ação investigativa e de uma reflexão permanente sobre a mesma, para que possa responder à complexidade dos problemas que se colocam à profissão. Para isto é necessário que a articulação da investigação com a prática pedagógica, faça sentido na própria ação, ou seja, que esta ocorra em práticas reais, vividas ao longo da formação inicial docente, e continue durante o desenvolvimento profissional. A finalidade desta articulação resulta numa docência reflexiva e comprometida com a melhoria e com a inovação da prática, o que, por sua vez, promove a geração de conhecimento baseado na investigação educativa.

Para o atingir deste propósito, os planos de estudos deve conter uma área de formação transversal de Investigação em Educação com forma de facilitar o progresso dos estudantes no desenvolvimento de competências de investigação e para a prática reflexiva, as quais formam parte das

competências do perfil que desejamos para os futuros educadores/professores.

Acreditamos que uma docência reflexiva com uma ação investigativa, se materializa na própria prática de ensino, tanto nos diversos espaços e experiências formativas, como nos diferentes papéis que os estudantes/mestres assumem. Para isto, é necessário formar articuladamente habilidades docentes para a investigação e para a reflexão sobre a prática.

Os nossos estudantes, ao refletirem sobre a sua prática, desenvolvem um processo que obriga a reformular as suas decisões, problematizar, analisar e contrastar as teorias com os saberes pedagógicos, teóricos e didáticos. É fundamental reconstruir e valorizar o vívido aprendendo a recorrer ao emprego das suas habilidades para investigar e solucionar problemas da profissão. Assim se produz novos conhecimentos - como o saber pedagógico e prático propõe ações alternativas, com o objetivo de melhorar os processos educativos.

Acreditamos que uma abordagem de formação que se sustenta numa racionalidade prática reflexiva e crítica, que assume o conhecimento técnico-científico como tão importante quant00o o conhecimento prático, desde uma formação centrada no estudante, promovendo a construção de um professor crítico-reflexivo que interpela a prática educativa pensada desde a realidade educativa concreta, questionando a cultura escolar tradicional, favorecendo a tomada de consciência das condicionantes pessoais e sociais dos seus próprios projetos como condição para inovar a sua prática.

Em última análise, trata-se de pensar a prática privilegiando a reflexão sobre a prática vinculada à investigação como ferramenta de aprendizagem.

Referências

Brochura Escola do Magistério Primário do Funchal (1943 – 1988), s/a, s/d

Decreto-lei nº 33.019 de 1 de setembro, de 1943. Organização da educação em Portugal durante o Estado Novo

Decreto-lei 205/81, de 10 de julho, de 1981. Criou os centros de apoio de estabelecimentos de ensino superior universitário na Região Autónoma da Madeira

Decreto-lei nº 395/82, de 1982. Criou a Escola Superior de Educação da Madeira (ESEM)

Decreto-lei nº 287/88 de 19 de agosto, de 1988. Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores dos ensinos básico (preparatório) e secundário em Portugal

Decreto-lei 409/89, de 18 de novembro, de 1989. Aprovou a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelecendo as normas relativas ao seu estatuto remuneratório

Decreto-lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, de 1990. Aprovou o original Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (vulgarmente conhecido como Estatuto da Carreira Docente ou ECD) em Portugal

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, de 1992. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 255/98 de 11 de agosto, de 1998. Regula as condições para que educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, que possuam o grau de bacharel (ou equivalente), possam adquirir o grau académico de licenciado.

Sousa, J. M. (2018). Escola Superior de Educação da Madeira. In J. E. Franco (dir.). *Grande Dicionário Enciclopédico da Madeira*. ahttp://aprenderamadeira.net/escola-superior-de-educacao-da-madeira/

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026amado

A HISTÓRIA REPETE-SE: NOVAS ESTRATÉGIAS PARA PROBLEMAS ANTIGOS

Nélia Amado

Universidade do Algarve & Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações-CIDMA. namado@ualg.pt

Introdução

A profissão docente é uma das mais complexas e desafiadoras, mas vive, atualmente, uma profunda crise nacional e internacional (Flores, 2023). À semelhança do que sucede em diversos países, em Portugal assiste-se a uma escassez de docentes de todos os níveis de escolaridade. A desvalorização da profissão docente, económica e social, assim como a falta de condições têm contribuído para esta situação. Segundo Flores (2023), a profissão docente é pouco atrativa, não só por questões económicas, mas também pelo desgaste a que muitos docentes estão sujeitos. Em setembro de 2025, diversos órgãos de comunicação social divulgaram resultados de um estudo promovido pela Fundação Semapa, intitulado A Voz dos Professores: Motivações, Desafios e Barreiras ao Desenvolvimento da Carreira, que nos traça um retrato preocupante da situação. Cerca de 54% dos professores mais jovens pondera abandonar a profissão, sendo que um em cada cinco professores admite o abandono nos próximos cinco anos. A indisciplina na sala de aula, a necessidade de investir na saúde mental e bem-estar dos docentes, e a perceção de que os professores mais novos chegam às escolas com menor formação para responder aos múltiplos desafios da profissão, parecem contribuir para esta situação. Deste estudo saíram algumas recomendações que apontam, para a necessidade de criar condições para a retenção e valorização dos professores, a urgência em apostar na saúde mental e no bem-estar, assim como no desenvolvimento de estratégias de sala de aula para lidar com os problemas de indisciplina.

Em 2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024) apresentou uma Recomendação – Dimensões estruturantes da profissão docente – onde defende a criação de sistemas de apoio e de acompanhamento dos docentes que contribuam para a formação de professores mais preparados, dedicados e competentes. Também um relatório da OCDE (2024), destaca a necessidade de criar medidas que contribuam para uma formação de qualidade de novos profissionais. Defendem ainda, a existência de um período de indução para apoiar e orientar o novo professor de forma que este desenvolva um verdadeiro sentido de pertença à comunidade de prática a que aspira pertencer.

Vários estudos apontam que este apoio inicial na entrada na carreira docente pode ter impacto no aumento da satisfação com o trabalho docente (Bakker & Bal, 2010), na motivação e no envolvimento do novo professor, contribuindo para reduzir o risco de esgotamento e criar condições para manter os novos professores na carreira.

A escola é o verdadeiro local de aprendizagem do professor. É neste espaço que se dão inúmeras aprendizagens formais e informais, visíveis e invisíveis, que contribuem para a construção da identidade profissional de professor. Por esta razão e em sintonia com várias recomendações, defendo a necessidade de se criar um período de indução que facilite a integração dos novos profissionais na prática (Amado, 2007). Neste período de indução é necessário apoiar e orientar o professor de forma que este desenvolva um verdadeiro sentido de pertença à profissão. Este apoio pode ter impacto no aumento da satisfação com o trabalho docente (Bakker & Bal, 2010), na motivação e no envolvimento do novo professor, assim como para manter os novos professores na profissão docente, contribuindo para que cada um se possa tornar professor com um sentimento de bem-estar na profissão (Viac & Fraser, 2020). O bem-estar docente tem um forte impacto no desempenho dos seus alunos (Barber et al., 2007; Venkat & Spaull, 2015).

Na recomendação do CNE (2024), é defendida a criação de "programas de indução profissional para os professores que entram na profissão, concluída a sua formação" (p. 9).

Neste artigo apresento e discuto alguns aspetos do *mentoring* como estratégia de apoio e orientação, já implementada em muitos países. O *mentoring* é uma ferramenta essencial para acompanhar os novos professores no período de indução (Callahan, 2016; Dag & Sari, 2017; Hobson, 2020). Nos países tidos como referência na educação são desenvolvidos programas de *mentoring* para ajudar na ligação entre a formação inicial e a inserção na carreira e no desenvolvimento profissional.

Mentoring

O *mentoring* como estratégia de formação inicial e no acompanhamento de professores em períodos de indução tem sido implementado com muito sucesso em inúmeros países (Andrews & Quinn, 2005; Tonna et al., 2007). Como tal, existe um vasto e sólido corpo de investigação sobre a importância do *mentoring* na formação de professores (Amado, 2007).

Na educação, o *mentoring* é um processo multi-dimensional que envolve o suporte e a orientação pedagógica, afetiva e a socialização profissional (Andrews & Quinn, 2005; Wechsler et al., 2010;).

A docência é uma profissão eminentemente social que envolve um vasto conjunto de interações que dependem e afetam o bem-estar dos diversos atores envolvidos. Os novos professores estão em permanente interação com os outros membros da comunidade, tais como, professores, alunos, pais e encarregados de educação, dentro e fora da sala de aula.

É natural que um professor em início de carreira sinta dúvidas pessoais sobre a sua capacidade de lecionar aulas eficazes, de resolver situações de conflito ou indisciplina em sala de aula, ou até mesmo dúvidas ao nível dos conteúdos das diversas disciplinas que leciona. A falta de familiaridade com alguns conteúdos tem sido apontada como uma das principais fontes de insegurança, receio e ansiedade nos novos professores (Intrator, 2006). Por outro lado, professores cujas experiências em sala de aula são dominadas por emoções negativas, como ansiedade, podem ter mais dificuldade em se desviar do plano de aula estabelecido e, por vezes, acabam por recorrer a estratégias

mais rígidas, como repetição ou memorização, como forma de não correrem riscos. A predominância de experiências negativas durante o ensino pode ser um obstáculo para a construção de um bom relacionamento com os alunos, afetar o bem-estar do professor e conduzir ao desejo de abandonar a profissão como recentemente foi referido no Relatório do estudo promovido pela Fundação Semapa.

Nestas interações surgem diferentes reportórios, traços de cada uma das diferentes comunidades, que necessitam de ser compreendidas para que esta comunicação seja eficaz. É natural que, nos primeiros contactos, os novos professores desconheçam parte do repertório partilhado entre os professores e organização escolar, as práticas dentro das várias comunidades que fazem parte da comunidade profissional, sejam conselhos de turma ou de departamento. Por vezes, estas interações criam nos novos professores alguma ansiedade, insegurança, entre outros sentimentos, que podem dificultar o desenvolvimento de seu sentimento de pertença à comunidade (Amado, 2007; Dreer-Goethe, 2023;). Para atenuar estas dificuldades é importante que o novo professor sinta o apoio de outro professor disponível para ouvir as suas dúvidas e dificuldades, e o apoiar na tomada de decisões. Neste contexto, o *mentoring* é uma importante estratégia para facilitar a imersão de novos professores na prática e sobre a qual existe um corpo de investigação sólido que nos permite acreditar na sua eficácia.

O objetivo da mentoria é fornecer apoio, orientação e aconselhamento aos professores para que possam aprimorar as suas competências pedagógicas, sociais e emocionais e desenvolver-se profissionalmente. Este apoio pode ajudar a que este desenvolvimento seja mais célere, mas igualmente e acima de tudo, que motive o novo professor, que lhe garanta bem-estar e lhe permita realizar experiências bem-sucedidas.

Bakker e Bal (2010) apontam como a variável com maior impacto, do *mentoring* na indução de novos professores, o aumento da satisfação no trabalho e na redução do risco de esgotamento. Como consequência, os professores podem sentir-se mais motivados e estar mais envolvidos nas

diferentes tarefas e desafios profissionais. Esta será igualmente uma forma de criar condições para manter os novos professores na carreira.

A este propósito, Sundli (2007) que há vários anos que se debruça sobre o *mentoring* como uma forma de qualificação profissional de professores, na Noruega, defende que esta estratégia deve constituir um meio para o desenvolvimento de capacidades individuais, maximizando o potencial profissional e pessoal de cada professor, assim como o ajudar a aprender a controlar e gerir situações da sala de aula.

Uma relação de *mentoring* pode estabelecer-se de forma informal e natural, mas a investigação mostra que o *mentoring* é tanto mais eficaz quando é parte de um programa de desenvolvimento organizado e devidamente planeado, devendo envolver todos ou alguns dos seguintes aspetos: i) identificação das necessidades e interesses de desenvolvimento; ii) identificação dos pontos fortes e fracos, iii) planificação de aulas e produção de materiais; iv) observação de aulas e organização de observações.

Existem diversos modelos de *mentoring* na literatura (Amado, 2007). De uma forma concisa podemos afirmar que existem duas tendências principais: um modelo mais tradicional, em que o professor que desempenha o papel de mentor se assume como um modelo. E uma segunda, com o qual me identifico e defendo, em que *mentoring* é um processo de trabalho colaborativo que promove a partilha de ideias, de estratégias, de práticas, de materiais, envolve feedback, o desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade (Amado, 2007). De um modo geral, em qualquer das situações está patente a ideia de promover o bem-estar geral do professor (Dreer-Goethe, 2023).

Na Nova Zelândia, onde os programas de *mentoring* estão fortemente consolidados, quer na formação inicial de professores, quer na indução dos novos professores na carreira. Existem programas bem estruturados, numa perspetiva colaborativa onde nada é deixado ao acaso, nomeadamente a preparação cuidada dos professores que desempenham as funções de mentores. Thornton (2025) destaca que o *mentoring* é encarado como um

processo colaborativo que envolve aprendizagem recíproca e construção conjunta de conhecimento. Esta perspetiva de *mentoring* colaborativo contrasta com uma perspetiva mais diretiva onde o mentor é encarado como um modelo a seguir pelos mais novos. Na perspetiva colaborativa há 0uma grande atenção naquilo que são as necessidades dos novos professores em particular naquelas relacionadas com o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica (Hennissen et al., 2008). Seguidamente, darei algumas ideias sobre o papel do mentor e das características que devem estar presentes nestes professores.

O professor *mentor*: competências e qualidades

O papel do mentor tem sido amplamente estudado nos últimos anos como relatam vários estudos (Carroll, et al., 2025; Hightower, 2025; Pritchard, Wiens, Brown, Thornton, 2025).

Embora a origem do termo mentor esteja ligada à mitologia grega, desde o século XVIII que surge na língua inglesa com o significado que atualmente lhe atribuímos. Contudo, as várias perspetivas de *mentoring* refletem-se diferentes formas de encarar este papel.

Merece unanimidade a ideia de que o professor que assume o papel de mentor deve ser um profissional de carreira, experiente que reúna várias características que facilitem o desenvolvimento e a integração dos novos professores. As suas funções devem variar de acordo com as necessidades do novo professor, os contextos locais e educacionais onde se insere (Dreer-Goethe, 2023).

Os diversos estudos citados defendem que a seleção de um mentor não deve ser deixada ao acaso, pelo contrário, deve ser cuidadosa e respeitar determinados critérios. O mentor deve ser um professor entusiasta pelo ensino, deve desempenhar com gosto a sua profissão, sentir gosto em ensinar e em partilhar conhecimento (Amado, 2007).

Numa relação de *mentoring* a comunicação é um elemento central, desta forma o mentor deve ser alguém que consegue transmitir a mensagem de forma que seja compreendida pelo outro. Deve mostrar empatia, atenção e respeito pelas ideias do outro, deve procurar compreender o ponto de vista do novo professor em vez de impor o seu. Deve saber colocar questões que ajudem o novo professor a refletir sobre as suas ideias. Acima de tudo, deve ser capaz de criar um clima de confiança que permita aos novos membros serem capazes de colocar as dúvidas, os receios, sem medo de julgamento (Amado, 2007).

O mentor também deve ser capaz de refletir sobre as suas próprias práticas. Ter capacidade para olhar para as suas práticas e ter uma atitude crítica em relação aos seus atos, característica fundamental para que os outros se tornem igualmente capazes de o fazer.

O mentor deve estar preparado para discutir as suas próprias práticas, com outros professores, sejam eles mais ou menos experientes. Deve estar preparado para ouvir os outros e também aprender com os outros. O saber ouvir é uma qualidade fundamental num mentor, assim como estar aberto a aprender com o novo professor. Por vezes, subsiste a ideia de que os novos professores apenas têm de aprender com os mais experientes. É necessário compreender que os mais novos também trazem novos conhecimentos que podem contribuir verdadeiramente para o conhecimento dos mais experientes, por exemplo, no âmbito da utilização das tecnologias no ensino e aprendizagem, entre outros aspetos.

O mentor deve ser capaz de ajudar os novos professores a colocarem em prática as suas ideias, os seus projetos, as suas propostas (Amado, 2007), mas também devem ser capazes de receber e aceitar ideias dos mais novos.

O papel de mentor deve ser assumido, preferencialmente, de forma voluntária. Ser voluntário não significa sem preparação, o que se pretende é que este papel não seja imposto a quem não o deseja desempenhar, não deve ser atribuído o papel de mentor a um professor porque é o mais velho do grupo. O mentor é um professor que tem vontade de partilhar experiências,

está disponível para partilhar a sua sala de aula, tem gosto pela profissão e acima de tudo tem disponibilidade para estas funções. É importante assegurar que os professores que se disponibilizam para desempenhar o papel de mentores são detentoras das características e que não procuram neste papel o exercício do poder sobre os mais novos.

Considerações Finais

Vivemos momentos difíceis, a falta de professores que assola o nosso país pode constituir uma ameaça ao sistema educativo. É necessário apoiar os professores que estão a entrar na carreira para contrariar as intenções de abandono da profissão docente. Os resultados da investigação (Frenzel, 2014) mostram que os professores que têm frequentemente experiências positivas no seu percurso profissional estão mais disponíveis para construir relacionamentos com os outros professores, estão mais abertos a realizar novas experiências, a inovar e usar novos métodos e estão mais flexíveis para lidar com os obstáculos e dificuldades. Em muitos países, o *mentoring* é uma importante estratégia na indução de novos professores na carreira docente, contribuindo para uma melhor integração profissional, para o seu bem-estar na profissão e, desejavelmente para contrariar o desejo de abandono da profissão. Em Portugal, embora existam recomendações para acompanhar os novos professores na profissão docente ainda estamos longe de concretizar esta medida. Contudo, nada impede que as escolas ou os agrupamentos tomem medidas para apoiar os novos docentes.

Referências

Amado, N. (2007*). O professor estagiário de matemática e a integração das tecnologias na sala de aula*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve]. http://hdl.handle.net/10400.1/722

Andrews, B. D., & Quinn, R. J. (2005). The Effects of *Mentoring* on First-Year Teachers' Perceptions of Support Received. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *78*(3), 110–117. https://doi.org/10.3200/TCHS.78.3.110-117

Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly Work Engagement and Performance: A Study among Starting Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*, 189-206. http://dx.doi.org/10.1348/096317909X402596

Barber, M. & Mourshed, M. & Company, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top

Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through *mentoring* strategies. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 83(1), 6–11.*

Carroll, G. Park, S., Chalfant, L., & Hall, A. (2025). Do epistemic beliefs matter for *mentoring*? Investigating mentor teachers' perceptions & approaches to supporting model-based science teaching. *Journal of Teaching and Teacher Education*, *167*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105212

Conselho Nacional de Educação (2024). Recomendação. Dimensões estruturantes da formação docente. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacoes/Recomendacao_Dimensoes_da_Profissao_Docente.pdf

Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: an integrative literature review. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 12(4), 336-349. https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2022-0073

Flores, M. A. (2023). Teacher education in times of crisis: enhancing or deprofessionalising the teaching profession? European Journal of Teacher Education 46(2), 199-202. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. Educational Research Review, 3(2), 169-186. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001

Intrator, S. (2006). Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom. *Journal of Teacher Education*, *57*, 232-239. https://doi.org/10.1177/0022487105285890

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en.

Pritchard, A., Wiens, P., Brown, C., Hightower, A. (2025). Teacher leadership and teacher *mentoring*: understanding the preparedness of mentors and their educational practices. *International Journal of Mentoring and Coaching in* Education. https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2024-0097

Sundli, L. (2007). *Mentoring* – A new mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 201-214.

Thornton, K. (2025). *Mentoring* preparation for New Zealand secondary school teachers: insights from an effective programme. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2024-0109

Tonna, M., Bjerkholt, E., & Holland E. (2017). Teacher *mentoring* and the reflective practitioner approach. International Journal of *Mentoring and Coaching in Education 6*(3), 210–227. https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032

Viac, C. and P. Fraser (2020), Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis, OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en.

Agradecimentos

Este trabalho é suportado pelo CIDMA ao abrigo do Programa de Financiamento Plurianual de Unidades de I&D da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, https://ror.org/00snfqn58), referências UID/4106/2025 e UID/PRR/4106/2025.

COMUNICAÇÕES

Oficina A

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026freitasrodrigues

EDUCAÇÃO PARA A PROTEÇÃO CIVIL (EPPC): DESAFIOS PARA OS PROFESSORES E PARA A ESCOLA

Gregório Freitas[1] **& Liliana Rodrigues**[2]

[1]Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal, lilianagr@staff.uma.pt

[2]Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal. gmagno@staff.uma.pt

Introdução

A Organização das Nações Unidas (ONU), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), proclama que toda a pessoa tem o direito à vida, à liberdade e segurança pessoal (Artigo 3.º), cabendo aos Estados garantir as condições para a sua prossecução. Neste contexto, a segurança, entendida como um direito fundamental de cidadania (ponto 1 do Artigo 27.º da Constituição da República Portuguesa), deverá ser um debate prioritário, quer na sociedade em geral, quer na agenda política dos diferentes níveis de governação (Amaro, 2020).

Em Portugal, numa visão integrada da segurança nacional, face às ameaças internas e externas, naturais ou tecnológicas, há que ter em consideração "quatro pilares: a defesa nacional e as forças armadas; a segurança interna e as forças de segurança; a segurança do estado e os serviços de informações; e a segurança comunitária e a proteção civil (PC) (Gouveia, 2022, p. 367). Neste âmbito, a PC é um desafio transversal a toda a sociedade, nomeadamente na resposta concertada que se exige perante cenários complexos de riscos coletivos naturais e tecnológicos, emergindo a necessidade de se definirem políticas de PC, sustentadas e participadas, atendendo à basilar importância que assume no desenvolvimento económico e social do país (Amaro, 2020).

Sendo fundamental a promoção de uma cultura de segurança e bem-estar e de responsabilidade, individual e coletiva, faz sentido definirmos políticas gerais e específicas, portanto locais, com orientações sobre a educação para a PC (EpPC) dos cidadãos. Assim, a educação deve assumir um papel basilar na construção de uma cidadania ativa, pela proteção de cada um e de todos.

Neste artigo, recorrendo ao método hermenêutico e à dialógica como reflexão, analisamos o papel que os professores e a escola devem assumir para uma efetiva EpPC.

1. Segurança

Ao longo da última metade do século XX, várias correntes de pensamento dedicaram-se ao estudo do conceito de segurança que, tendo múltiplas dimensões, também, está em permanente mutação. Atualmente é uma matéria de análise indispensável para a vida das pessoas e para o desenvolvimento da sociedade, tanto mais que o contexto de segurança se complexificou com novos atores, cenários e ameaças (Gouveia, 2022).

Neste sentido, o paradigma tem vindo a alterar-se com a "densificação e expansão do conceito de segurança, aglomerando diversas conceções, como a segurança humana, a segurança política, a segurança sanitária, a segurança ambiental e a segurança escolar." (Correia & Claro 2020, p. 22). Neste contexto, atualmente o Estado deixou de ser o único ator na segurança que passou a ser de interesse e responsabilidade de toda a sociedade civil. Para além de salvaguardar o Estado, há que proteger as pessoas, defendendo os valores do bem-estar, da liberdade e da segurança individual, e promover o desenvolvimento humano, procurando erradicar as causas das ameaças (Amaro, 2020; Gouveia, 2022).

Numa visão integrada da segurança nacional, há que ter em consideração "quatro pilares: a defesa nacional e as forças armadas; a segurança interna e as forças de segurança; a segurança do estado e os serviços de informações; e a segurança comunitária e a proteção civil (Gouveia, 2022, p. 367). Neste sentido, o Estado desenvolve a atividade da segurança interna (Lei de

Segurança Interna - Lei n.º 53/2008) protegendo a vida e a integridade das pessoas, a paz pública e a ordem democrática, prevenindo e reagindo a acidentes graves ou catástrofes, defendendo o ambiente e preservando a saúde pública.

Nesta perspetiva, a segurança nacional, como conceito socialmente construído, apela ao escrutínio permanente das práticas sociais evocando a abordagem integradora de todas as suas dimensões (Amaro, 2020). Não sendo o propósito uma exploração exaustiva dos conceitos, mas um enquadramento sucinto da temática, aqui importa, sobretudo, compreender a PC enquanto dimensão fundamental da segurança comunitária (Amaro, 2020).

• 1.1. Proteção Civil como Dimensão da Segurança Comunitária: Que realidade?

Portugal, respondendo ao ponto 1 do Artigo 27.º da Constituição da República Portuguesa ("Todos os cidadãos têm direito à liberdade e à segurança") e complementando a Lei de Segurança Interna, a Lei de Bases da PC (Lei nº 27/2006, de 3 de julho alterada pela Lei Orgânica nº 1/2011, de 30 de novembro e pela Lei nº 80/2015, de 3 de agosto) define PC como a atividade concertada dos diferentes níveis de governação (Estado, Regiões Autónomas e autarquias locais), assim como de toda a sociedade civil, objetivando a prevenção de riscos coletivos associados a situações de acidente grave ou catástrofe, procurando atenuar os seus efeitos, protegendo e socorrendo as pessoas e bens em risco quando essas situações ocorram. Neste sentido, é importante compreender as condicionantes das políticas públicas de segurança e PC, nomeadamente o modelo de governação do risco adotado pelo Estado.

Os modelos acompanham o padrão político existente, não descorando fatores como a evolução histórica dos sistemas e os seus contextos sociopolíticos. Ribeiro (2019), no estudo que realizou sobre o modelo nacional de governação do risco, nomeadamente analisando o sistema de PC,

concluiu que o modelo português apresenta uma modelação de raiz hierárquica, no que a uma cidadania inclusiva se trata, considerando os direitos enquanto valores públicos e coletivos descorando a individualidade de cada cidadão. Também, quando analisados os fluxos de comunicação e o envolvimento das pessoas no sistema de PC, os cidadãos são entendidos como recetores e destinatários, prevalecendo mecanismos de consulta e comunicação de cariz hierarquizado. Deste modo, verificamos um modelo muito centrado nos peritos, muitos deles militares e nos cargos de coordenação, relegando os cidadãos para uma posição de meros destinatários das políticas e medidas do sistema, pouco se apostando na sua participação ativa (Ribeiro, 2019).

Idealmente a difusão da cultura de segurança deveria ser garantida através de uma política educacional destinada a essa causa, sendo o contexto escolar o dinamizador natural de tal política (Galvagni, 2020; UNESCO, 2021), no entanto, em estreita parceria com o município (freguesia / comunidade), pela sua proximidade às populações e pelo seu conhecimento do território e das suas vulnerabilidades (PCM, 2021). Porém, em Portugal, as entidades responsáveis por promover a cultura de PC, através da educação para o risco, ainda, assumem os aprendizes, nomeadamente as crianças e jovens, como um grupo passivo e vulnerável, a ser protegido e educado, em vez de ser ouvido e envolvido nas estratégias de proteção da sua comunidade (Delicado et al., 2017).

2. O Papel da Escola na Educação para a Proteção Civil

Selby e Kagawa (2012), no relatório que produziram para a UNESCO e a UNICEF, após a análise de trinta estudos de caso em todo o mundo sobre a integração da redução do risco de desastres no currículo, sugerem uma lista de verificação da prática curricular ideal para a redução do risco de desastres. Nesta, entre outros, são enfatizados os direitos humanos e das crianças, o género, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental, a educação de competências para a vida ou a participação comunitária para uma efetiva aprendizagem neste âmbito. Por aqui, percebemos a transversalidade da

problemática e a importância de um currículo dinâmico, inclusivo e em constante interação com o meio (comunidade), assumindo a escola o importante papel de elo entre os contextos (Selby & Kagawa, 2012).

Em Portugal, no caso da EpPC, a Estratégia Nacional para uma PC Preventiva 2030 (ENPCP) objetiva envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos, educando-os e sensibilizando-os, através de medidas direcionadas, também, à comunidade educativa. Porém, analisando o seu objetivo estratégico número cinco (Envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos), não identificamos a escola da área geográfica ou da comunidade como entidade coordenadora ou envolvida. Esta coordenação e este envolvimento são da responsabilidade da Direção-Geral de Educação (DGE) e Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

Verificamos, também, que a Lei de Bases da PC prevê o direito dos cidadãos à informação sobre os riscos a que estão sujeitos e sobre as medidas preventivas, recomendando programas de formação para a cidadania com temas de PC e autoproteção, objetivando divulgar práticas e regras que a população deve adotar no caso de acidente grave ou catástrofe. Ora, se é fundamental a promoção de uma cultura de segurança e de responsabilidade, individual e coletiva, e se a comunidade educativa é entendida como o ator privilegiado na educação e formação para o risco, é suficiente "informar", "divulgar", "sensibilizar" ou "ensinar" práticas e regras a adotar no caso de acidente grave ou catástrofe? E a escola, efetivamente, que papel assume para ser considerada como o "ator" preveligiado na EpPC?

Assume-se a autonomia da escola para implementar projetos no âmbito da cidadania e desenvolvimento (Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018) e que é essencial na construção de uma cultura de segurança. Está a ser evocada a profissionalidade do professor? Aquele que investiga, que reflete e que é autónomo? O que tem uma cultura democrática? O que é capaz de estimular o desenvolvimento das competências no aprendiz, necessárias para a formação do cidadão responsável e participativo, com consciência dos seus direitos e deveres e que reconhece o seu papel na sociedade, com lugar para o outro diferente? Há abertura para a educação problematizadora em

detrimento da bancária / transmissiva / reprodutora? (Freire, 2013; Giroux, 1983; Sousa, 2018).

Na verdade, do protocolo de colaboração estabelecido entre a DGE, a DGEstE e a Autoridade Nacional de Emergência e PC (ANEPC), resulta o Referencial de Educação para o Risco, e da parceria entre a DGE, o Instituto de Defesa Nacional (IDN) e o Centro Nacional de Cibersegurança (CNC), resulta o Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz, ambos com os objetivos, os conteúdos que devem ser abordados e os resultados de aprendizagem nos diferentes níveis de educação e ensino (Duarte et al., 2022; Saúde et al., 2015;). Por um lado é assumida a autonomia da escola e a natureza transversal da educação para a cidadania, por outro selecionam-se os programas e conteúdos que se pretende ensinar, assim como os objetivos e os resultados da aprendizagem. Se existe, até onde vai a autonomia da escola? Não é esta uma postura autoritária com total descrença no conhecimento, prática e capacidade crítica do professor e do aprendiz, impondo-lhes "pacotes" formativos que devem seguir? E o currículo, estará refém do poder político que decide o que ensinar? Está salvaguardado o direito à participação do cidadão na vida coletiva? Neste caso, na construção de uma cultura de segurança com significado pessoal? (Freire, 2001; Sousa, 2018).

São muitas as questões que se levantam e, indo ao encontro das conclusões de Ribeiro (2019), sobre o modelo de governação do risco adotado pelo Estado Português, sobressaem características próprias de um Estado da era moderna, nomeadamente a centralização do poder, diretamente ligada às tomadas de decisão, com um Estado forte e intervencionista, que por um lado se assume como protetor (paternalista) e por outro vigia a população através de redes de regulação, de controlo e de intervenção. Observa-se uma organização burocrática, fortemente hierarquizada e segmentada em áreas de competência técnica. Deste modo, estas características conferem algum sentido de identidade e pertença coletiva, no entanto, também conduzem a uma impessoalidade racional (Hargreaves, 1998).

Todavia, se ambicionamos uma comunidade resiliente e com uma cultura de segurança, devemos promover a mudança de paradigma da gestão de

desastres para a gestão de riscos através da investigação e inovação (CE, s.d.). No âmbito da PC, de um modo geral, a investigação tem perspetivado três grandes focos no contexto da educação, ou seja, se o sector da educação faz parte de infraestruturas críticas, como é que a educação pode se manter em condições de crises e catástrofes e qual o contributo da educação para o desenvolvimento de medidas preventivas de crises e catástrofes (Lacher & Rohs, 2023). Sendo que, a discussão está maioritariamente centrada nas escolas ou na educação extracurricular de crianças e adolescentes (Subarno & Dewi, 2022). No entanto, atualmente, a concetualização da educação para a redução do risco de desastres é insipiente, onde os vários níveis de governação, assim como outras partes interessadas, ainda estão a debater e a negociar a redução do risco de catástrofes e um modelo para a educação neste âmbito (Gong et al., 2021).

O foco dos estudos sobre a educação para a redução do risco de catástrofes tem sido o que as pessoas devem aprender e não como as pessoas aprendem (Kitagawa, 2020). Efetivamente, esta abordagem não tem sido suficiente, sendo necessárias estratégias de educação mais eficazes e eficientes para aumentar a eficácia das atividades de redução do risco de catástrofes a todos os níveis da comunidade, nomeadamente mobilizando recursos educativos em contexto geográfico localizado e personalizado, permitindo aos aprendizes contextualizar a sua aprendizagem no seu ambiente local (comunidade) (Parham et al., 2021).

3. Desafios para os Professores e para a Escola na Educação para a Proteção Civil

A educação promove "as competências cívicas, interculturais e sociais, a compreensão e o respeito mútuos, e a apropriação dos valores democráticos e dos direitos fundamentais em todos os níveis e tipos de educação e formação" (Conselho da União Europeia, 2021, p. 18), através de práticas de educação que visem a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos construtores de uma cidadania ativa e de valores comuns da liberdade, tolerância e não discriminação. Neste sentido, urge a mudança da

escola tal como ela existe atualmente, marcadamente influenciada pela modernidade. Os professores não estão ou estão pouco consciencializados para aceitar e compreender os estudantes como portadores de memórias sociais e culturais, com direito a se exprimir e a se representar no seu processo de aprendizagem e autodeterminação (Giroux, 1983).

A escola não pode continuar a ser entendida como uma instituição de reprodução, onde o conhecimento transmitido (mensagens sociais pré-concebidas), explícito e oculto, transforma os estudantes em seres passivos, habilitando-os para se inserirem numa sociedade desigual (Apple, 2001). Num Estado de Direito, livre e democrático, exige-se aos educadores a responsabilidade de promoverem a mudança. Esta mudança, catalisada pela predisposição dos professores e dos estudantes, pode encontrar espaço para se manifestar no âmbito da autonomia que o contexto escolar oferece (Apple, 2001).

Sendo impossível uma prática educativa neutra, quem ensina depara-se com o desafio de optar por práticas promotoras da participação ativa e construtiva do aprendiz, ou por práticas manipuladoras ao serviço de um ideal político opressor (Freire, 2001). Optando por práticas educativas que promovam o envolvimento ativo do aprendiz no seu processo de aprendizagem, o educador no pleno uso da sua liberdade democrática educa o aprendiz a edificar o seu direito a aprender a optar, a decidir, fomentando o ideal democrático e de liberdade através do seu próprio exemplo e da experiência vivenciada pelo aprendiz (Freire, 2001; Giroux, 1983;). Efetivamente, "o conceito de ideal democrático de educação exige a vivência de situações de aprendizagem autênticas, em tempo real, com significado para os alunos, e não como forma de preparação para o futuro" (Dewey citado por Sousa, 2017, p. 93), inclusive a EpPC.

Referências

Amaro, A.D. (2020). Segurança Comunitária e Proteção Civil. *Revista Territorium*, 27(I), 5-16. https://doi.org/10.14195/1647-7723_27-1_1.

Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto Editora.

Comissão Europeia (s.d.). *Sociedades resilientes a desastres*. https://ec.europa.eu/home-affairs/networks/ceris-community-european-research-and-innovation-security/thematic-areas/disaster-resilient-societies_en.

Conselho da União Europeia (2021). Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01).

Correia, E. P. & Claro, R. (2020). A Segurança Comunitária e a Pandemia de COVID-19. *Revista Portuguesa de Ciência Política*, *2020*(4), 21-32. https://doi.org/10.33167/2184-2078.RPCP2020.14/pp.21-32.

Delicado, A., Rowland, J., Fonseca, S., Almeida, A.N., Schmidt, L. & Ribeiro, A.S. (2017). Children in Disaster Risk Reduction in Portugal: Policies, Education, and (Non) Participation. *International Journal of Disasters Risk Reduction*, 8, 246-257. https://link.springer.com/article/10.1007/s13753-017-0138-5

Duarte, A. P., Barbas, J., Santos, J., Picoito, J.M., Saraiva, M.F., Azevedo, L., Pereira, L.M., Meireles, P. & Mendonça, P. (2022). *Referencial de Educação Para a Segurança, a Defesa e a Paz*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-seguranca-defesa-e-paz-0.

Freire, P. (2013). *Teoria do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e educação (*5ª ed.). Cortez.

Galvagni, A. (2020). *A promoção de uma cultura de proteção civil nas escolas como forma eficaz de prevenção*. https://buildersproject.eu/blog/post/21/the-promotion-of-a-civil-protection-culture-in-the-schools-as-an-effective-way-of-prevention.

Giroux, H. (1983). Teoria Crítica e Resistências em Educação. Vozes.

Gong, Q., Duan, Y. & Guo, F. (2021). Disaster risk reduction education in school geography curriculum: Review and outlook from a perspective of China. *Sustainability*, 13, 1–16. https://doi.org/10.3390/su13073963.

Gouveia, J. B. (2022). *Proteção Civil e Segurança Comunitária*. Edições Almedina, S.A.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Kitagawa, K. (2020). Disaster risk reduction activities as learning. *Natural Hazards*, 105, 3099–3118. https://doi.org/10.1007/s11069-020-04443-5.

Lacher, S. & Rohs, M. (2023). Civil protection through adult and continuing education in Germany. A scoping review of an emerging research field. *International Journal of Lifelong Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2263651.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/.

Parham, M., Teeuw, R., Solana, C. & Day, S. (2021). Quantifying the impact of educational methods for disaster risk reduction: A longitudinal study assessing the impact of teaching methods on student hazard perceptions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *52*(101978), 1-13. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101978.

Presidência do Conselho de Ministros (2021). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2021* (Aprova a Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030) https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/112-2021-169418566.

Ribeiro, M.J. (2019). Modelos de governação do risco. Análise comparativa entre três sistemas nacionais de proteção civil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 120, 53-78. https://doi.org/10.4000/rccs.9533.

Saúde, A., Costa, E., Fernandes, J.J., Esteves, M.J., Amaral, M.L., Almeida, P. & André, T.L. (2015). *Referencial de Educação para o Risco - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco_outubro.pdf.

Selby, D. & Kagawa, F. (2012). *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries*. UNESCO & UNICEF. https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=1515&nr=928&page=view&type=400.

Sousa, J. M. (2018). Currículo e Cidadania. In Rodrigues, L. & Fraga, N. (Orgs.). *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 87-96). CIE-UMa. https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2738.

Sousa, J. M. (2017). Educação e Democracia: Utopia por realizar? In Fino, C. & Sousa, J. (Orgs.) *(Contra)Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey* (pp. 07-20). CIE-UMa. https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1959.

Subarno, A. & Dewi, A.S. (2022). A systematic review of the shape of disaster education. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science,986*(1), 12011. https://doi.org/10.1088/1755-1315/986/1/012011.

UNESCO (2021). *Planeamento educacional sensível a crises - Práticas e vozes na América Latina*. Instituto Nacional de Planeamento Educacional. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/boletines/2021-10/pt-boletin-no3-planeamiento-educativo-con-sensibilidad-a-las-crisis-el-caso-de-chile.pdf.

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026rodrigues

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Liliana Rodrigues

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
lilianagr@staff.uma.pt

Introdução

Diferentes autores abordam a ideia de Desenvolvimento Comunitário com complementares visões ora mais teóricas ora tendencialmente práticas. Partindo do acordo geral de que o desenvolvimento de uma comunidade é forçosamente desenvolvimento humano. Teóricos como Brennan (2013) referem que não é possível que abordagem seja meramente sociológica ou antropológica. Há uma necessária leitura que deve ser feita do ponto de vista económica e, fudamentalmente, política.

Qualquer uma destas vias de reflexão sugere que, por detrás de todas essas perspectivas, impõe-se uma reflexão crítica profunda às práticas concretas que permitem o desenvolvimento dos contextos comunitários, que sendo locais não se divorciam de um mundo globalizado e de um desejo de consolidação da democracia.

Numa sociedade democrática as pessoas têm a oportunidade de participar nas decisões que afetam as suas vidas e comunidades. A democracia permite que as pessoas expressem as suas opiniões e preocupações, que participem em debates públicos e influenciem as políticas públicas implementadas nas suas sociedades. Uma sociedade democrática também é mais propensa a ser coesa, ou seja, ter um senso de unidade e solidariedade entre os seus membros. Isso porque a democracia promove a inclusão e igualdade, respeita as liberdades civis e políticas, e permite que pessoas de diferentes origens e perspetivas se sintam representadas e envolvidas nas decisões coletivas.

Por outro lado, quando a democracia é fraca, ou ausente, as pessoas sentem-se excluídas, marginalizadas, ou descontentes com as decisões tomadas pelas autoridades. Esta situação pode levar à polarização, ao conflito e à fragmentação social, prejudicando a coesão social. A democracia pode ser vista como um meio de alcançar a coesão social, promovendo a participação, igualdade, inclusão e o respeito pelas liberdades civis e políticas. Talvez aqui, com uma política local de combate às assimetrias, seja possível repensar uma estrutura não formal representativa do poder. Estou a referir-me aos grupos de reflexão local, isto é, investigação participativa de base comunitária.

Minkler et al., (2008). "Community-based participatory research (CBPR) is a collaborative approach to research that involves equitable partnerships between academic researchers and community members in all aspects of the research process." (p. 23)

Mais coesão significa mais desenvolvimento. E não há como começar a construir sem as fundações. Mais democracia, à partida, produz maior resiliência, tanto no nível individual quanto no coletivo. A democracia permite que as pessoas tenham uma voz ativa nos processos de decisão que afetam as suas vidas. Também é nela que se fornece um sistema de proteção legal e institucional para que os direitos de todos e de cada um sejam respeitados.

É importante lembrar que a democracia não é uma panaceia e não garante automaticamente resiliência. Os compromissos contínuos com a participação de todos, com a transparência e com responsabilidade são necessários para que os sistemas democráticos sejam eficazes na promoção da cidadania e do desenvolvimento na sociedade.

Poderíamos assumir a definição de desenvolvimento comunitário como o desenvolvimento comunitário refere-se ao processo pelo qual as comunidades buscam melhorar a qualidade de vida de seus membros, promovendo a sustentabilidade, a equidade e a participação ativa. Este é um esforço coletivo para alcançar objetivos compartilhados (Brennan, 2013; Kretzmann, J. P., & McKnight, 1993; Ledwith, 2016).

O contexto internacional e o empoderamento das comunidades

As experiências transregionais e internacionais para o Desenvolvimento Comunitário relevam semelhanças e diferenças mesmo em contextos culturais, políticos e económicos distintos. Em comum, encontramos a participação ativa das comunidades nesse processo de engajamento e mobilização pelos recursos locais. Isso implica, por outro lado, uma compreeensão de que as necessidades locais dependem e muito de circunstâncias globais. Precisamos de formar, educar e empoderar as comunidades. "O mapeamento de ativos é uma ferramenta valiosa para identificar os recursos disponíveis em uma comunidade" (Green & Haines, 2012, p. 45).

Não é por acaso que assumimos a ideia de educação para a cidadania das comunidades locais como um bem público mundial e que isso é já empoderamento. Qualquer cidadão, seja de uma comunidade mais urbana, rural ou dos subúrbios deverá ser capaz de identificar as definições possíveis de Globalização e compreender a dimensão ética de cidadania global. Minkler et al., (2008). "Successful CBPR initiatives often involve capacity-building activities that empower communities to identify their own health priorities, develop interventions, and advocate for policy changes." (p. 156)

A globalização deve ser lida à luz da integração de diferentes comunidades e culturas, da ideia da cidadania como inclusão e diversidade. No fim, resta-nos esse imperativo categórico que nos orienta e responsabiliza pelos desafios da globalização no âmbito dos direitos humanos. A educação para a cidadania global significa o empoderamento da própria Globalização que varre a sua lógica da economia aos direitos humanos. É certo o seu reflexo capitalista, mas foi a globalização dos Direitos Humanos que nos fez exigir aos diferentes Estados a ideia reguladora da consolidação da ética e da democracia.

Pelos blocos económicos, e em nome de uma Aldeia Global, quebraram-se as barreiras fronteiriças (o caso da União Europeia) e procura-se fomentar o equilíbrio social. Mas nada disto é possível sem o profundo respeito pela ideia de Estado e a defesa intransigente do Direito Internacional. Somos

nações multiculturais e de migrações que percebem os fatores estruturais que podem restringir o progresso do desenvolvimento da educação para a cidadania global. O que mais temos de combater é o ódio entre os homens.

Uma sociedade civil sem Estado não é sinónima de sociedade política. É tão somente a confusão entre regulação, ética e sociedade na perspetiva do não Estado. Há muito que a relação entre Estado e cidadãos se modifica, ajusta e contrata. Esse contrato social está para lá da sobrevivência e aquém da discriminação. Agora, podemos falar da intervenção parcial daqueles que compreendem as responsabilidades de ambos que são um só: o Estado e o cidadão. Claro que nem sempre, provavelmente nunca, estivemos de acordo sobre as responsabilidades do Estado se as espreitarmos pela janela das políticas macro tradicionais.

Como referi atrás, a cidadania ativa passa, forçosamente, pelo empoderamento das comunidades como possibilidade de renovação. Sem ela não há mudança. Nem à esquerda, nem à direita, o que não significa que se esteja no centro.

O propósito de qualquer modelo de intervenção deverá ser a intervenção e o desenvolvimento dos seus territórios e dos outros. Não acrescento sustentável porque não há outro modo de o fazer. A chamada "sustentacracy" já faz parte do nosso ideal de desenvolvimento e subsume tudo o que se refira à alocação de recursos para as regiões, numa lógica de cooperação e de promoção de boas práticas podem ajudar a melhorar a qualidade da educação e de desenvolvimento social nas regiões da União Europeia.

A política para o desenvolvimento enquanto compromisso com os Direitos Humanos

Falar de política para o desenvolvimento é compreendê-la como ação sustentada no conhecimento e em princípios irredutíveis jamais abaláveis por interesse próprio. Ela é ação que orienta pela liberdade, ou pela menos pela sua possibilidade.

"(...) uma liberdade absoluta seria uma liberdade inútil, cujo próprio conceito é concretamente impensável. (...) a consciência política busca avanços em direção à eliminação da violência" (Weil, 1990, pp. 137 e 310).

Neste sentido, podemos questionar qual o papel da educação na ação política, até porque "(...) Os homens fazem a sua história, mas não com vontade e consciência" (Habermas, 1978, p. 86). Esta é uma discussão filosófica, se por Filosofia entendermos o pensamento que nos torna melhores. Ou seja, se essa ação política for ação moral guiada pela dimensão ética de cada ser humano.

Aqui a Educação Europeia tem uma profunda responsabilidade ao pedir aos seus Estados Membros que garantam o sentimento de pertença, de comunidade partilhada, de ajuda e responsabilidade pelos outros. Isso implica apresentar aos jovens as diversas identidades religiosas e étnicas nacionais e regionais na Europa. A diversidade da Europa e das suas comunidades multiculturais é crucial para a sua conceção social e constitui um bem cultural fundamental, isto é, para o respeito pelos Direitos Humanos. Minkler et al., (2008). "CBPR emphasizes the importance of building trust, respecting cultural differences, and sharing power between researchers and community members to ensure that research is relevant, meaningful, and effective." (p. 92)

Educar é proteger os Direitos Humanos e isso não se faz sem um olhar atento à Declaração dos Direitos Humanos como carta que nos guia a todos como irmãos. Claro que existem os instrumentos de direitos humanos juridicamente vinculativos, negociados sob os auspícios da ONU, nomeadamente o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Esses instrumentos, adotados pela Assembleia Geral em 1966, levam as disposições da Declaração Universal um passo adiante, traduzindo esses direitos em compromissos juridicamente vinculativos, enquanto os respetivos comités avaliam o cumprimento dos Estados Partes. Mas estes pactos serão inócuos sem o compromisso de cada cidadão e sem a proteção do poder político.

O Conselho da Europa elaborou a Convenção Europeia dos Direitos Humanos (CEDH) em 1950 e entrou em vigor em 3 de setembro de 1953. A Convenção Europeia dos Direitos Humanos é a principal pré-condição para a adesão ao Conselho da Europa para novos candidatos, e todos os atuais quarenta e sete Estados Membros são parte da Convenção. Esta Convenção assegura: o direito à vida, o direito a uma audiência justa, o direito ao respeito pela vida privada e familiar, a liberdade de expressão e de pensamento, consciência e religião, bem como a proteção da propriedade. Por outro lado, a Convenção proíbe a tortura e penas ou tratamentos desumanos ou degradantes, a escravidão e trabalho forçado, a pena de morte, a detenção arbitrária e ilegal, a discriminação no gozo dos direitos e liberdades consagrados na Convenção.

Seja como for, o respeito e a defesa dos Direitos Humanos não se faz por decreto. Faz-se pela alma que compreende que a humanidade é o bem mais precioso que temos e a política é a guardiã deste bem maior. Esta é a condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento de comunidades que trazem em si a humanidade e os seus direitos como guias de toda a ação.

O desenvolvimento comunitário fortalece a identidade única de cada comunidade, reconhecendo e valorizando sua cultura, história e tradições e permite a melhoria das condições sociais, económicas e ambientais, promovendo um ambiente propício para o crescimento e bem-estar. Isto é já um compromisso com os direitos humanos.

O papel dos Formadores/Trabalhadores em Desenvolvimento Comunitário

A educação e formação dos formadores em desenvolvimento comunitário desempenham um papel crucial na organização integral de competências críticas de desenvolvimento das comunidades. A oferta de uma aprendizagem ao longo da vida, *workshops* e debates abertos são ferramentas nuclares de qualquer desenho formativo para desenvolver competências práticas e conhecimentos essenciais.

Uma dessas competências será a compreensão da mobilização comunitária como instrumento para a participação ativa dos cidadãos em projetos e iniciativas. Por isso, caracteriza estes profissionais a sua capacidade de diálogo e de criação de pontes construtivas e colaborativas, permitindo a identificação de desafios e soluções. Tais estímulos produzem metas e implementação de projetos, caracterizados pela lógica de desenvolvimento das suas regiões. A necessidade de projectos no âmbito do desenvolvimento comunitário fica bem espelhado na estrutura currricular do mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário, particularmente com a criação da disciplina de Desenvolvimento Regional, que está alinhada com os objetivos da União Europeia para o desenvolvimento de projetos locais.

A disciplina de Desenvolvimento Regional é uma UC obrigatória que pretende pensar o desenvolvimento regional na Europa e no mundo. Isso implica fazermos uma reflexão sobre os poderes nacionais e locais, num diálogo que deve ser constante, porque legitimam a própria União Europeia, e a possibilidade da democratização transnacional. Se, de facto, foram as questões económicas que criaram, por tímida vontade política, a União Europeia, também foram os direitos e, acima de tudo, a ideia de dignidade humana que nos uniu.

O grande desafio da Europa não está na dimensão nacional, mas na capacidade de fazer perceber à dimensão regional a sua integração europeia. É, por um lado, fazer perceber ao local a sua dimensão europeia e que isso exige desenvolvimento nas estruturas mentais do cidadão, e, por outro, investir para reduzir as assimetrias regionais. A coesão europeia passa pela sua própria identidade e é preciso percebemos que a diferença é o bem mais precioso que a Europa tem.

Daí que os formadores em Desenvolvimento Comunitário tenham a dupla função: por um lado, desempenham um papel prático na implementação de projetos, garantindo que as ideias concebidas pela comunidade se tornem realidade e, por outro lado, consolidam as identidades regional e europeia. Diversos exemplos de projectos regionais, financiados pela União Europeia, estão alinhados nesta dupla projecção da intervenção

comunitária: programas de formação ao longo da vida que visam desenvolver competências específicas, como agricultura sustentável, artesanato ou tecnologia. Ou projectos maiores, nomeadamente de infraestruturas comunitárias: construção de escolas, centros de saúde e melhorias nas infraestruturas para fortalecer a base da comunidade.

Os desafios colocados ao Desenvolvimento Comunitário

Estes profissionais enfrentam diversos e complexos desafios que requerem capacidade de adptação e inovação. As questões de migração, diversidade cultural e sustentabilidade são as mais prementes. Mas outros pontos de desenvolvimento marcam as nossas comunidades locais. Daí que a linha de investigação em Desenvolvimento Comunitário tenha traçado cinco eixos de intervenção e que estão plasmados no mestrado desta área, da Universidade da Madeira, que dá sustento e matéria científica à formação avançada nesta área.

Os grandes eixos temáticos de Desenvolvimento Comunitário, que elegemos, acentuando o seu vínculo com a Educação, conforme Política de Coesão e de Desenvolvimento da UE em vigor, e na linha dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, cf. Agenda 2030, são:

(1) Coesão Social, Territorial e Económica;

A redução das assimetrias regionais e a capacidade de tirarmos partido dos programas financeiros que englobam a questão do desenvolvimento rural, de forma a potenciar essas zonas, que não são demograficamente elevadas e que ainda têm índices de desenvolvimento que ficam aquém, por exemplo, das capitais, ao nível das infraestruturas rentáveis e sustentáveis, do emprego e da qualificação, da transformação e adaptação da educação à era digital, e da construção de uma identidade europeia. També aqui são tratadas, nesta subárea de investigação, as questões da pobreza, da inclusão e da reinserção social.

(2) Proteção Civil;

No caso concreto da Região Autónoma da Madeira, e no âmbito do Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia (COM(2017/0772/2) – C8-0409/2017 – 2017/0309(COD)] que visa criar uma "Europa que protege", educando os cidadãos europeus para a proteção civil, prevenção, prontidão de resposta e recuperação, face a catástrofes naturais (no caso da Região Autónoma da Madeira, os incêndios florestais e as aluviões) e até a eventuais ataques terroristas, que se traduzem em perdas de vidas e outras graves consequências para os cidadãos, empresas, comunidades e meio ambiente, conforme rede "RescEU". O reforço deste mecanismo significou dar um real sentido à palavra solidariedade, mas também foi dar aos cidadãos um sinal de proteção e de segurança. Tirando proveito da forte aposta na prevenção e educação para a Proteção Civil e Gestão de Riscos pretende-se procurar pontes com o novo programa Erasmus de Proteção Civil, cruzando a utilização do conhecimento científico sobre catástrofes nas regiões ultraperiféricas e a formar para os grupos locais de intervenção voluntária.

(3) Ambiente e Sustentabilidade;

Atenta à crise ecológica, provocada e acentuada pela humanidade, e que está a atingir proporções alarmantes, esta área do conhecimento reconhece os desequilíbrios ambientais, como as alterações climáticas, a degradação da qualidade do ar e da água ou a perda de biodiversidade, extravasaram há muito a dimensão local, atingindo, hoje, um efeito global sistémico deveras preocupante. Para além de tecnologias mais limpas e eficientes, o desafio da sustentabilidade está dependente de transformações sociais e culturais profundas, em linha com os objetivos de desenvolvimento sustentável assumidos pelas Nações Unidades, mudanças estas tão ambiciosas quanto necessárias e urgentes, e dependentes de processos educativos a começar pelas comunidades locais.

(4) Igualdade e Inclusão;

Combater, através da educação enquanto ferramenta de prevenção, todas as formas de violência de género, desde a que é perpetrada no seio familiar, em particular a conjugal e a exercida sobre menores, à violação dos direitos humanos, com base na discriminação do género. Com base em estudos comparativos já publicados, constata-se que este problema tem maior incidência nas Regiões Ultraperifericas (RUP) do que no continente europeu. Segundo o Relatório Anual Violência Doméstica de 2015, publicado pelo Ministério da Administração Interna, a Madeira detinha o maior índice de violência doméstica por cada mil habitantes (4,09), seguindo-se os Açores (3.92), sendo necessários mecanismos de apoio financeiro, legal e social para mulheres vítimas de violência. Esta UC visa também o empoderamento económico, social e político das mulheres.

(5) Saúde e Bem-Estar;

Neste eixo, pretendemos levar a cabo a promoção da saúde física e psicológica, encorajando a adoção de estilos de vida e de comportamentos propícios à saúde, prevenindo e protegendo os cidadãos de ameaças e doenças transfronteiriças, através do conhecimento dos fatores de risco, com abordagens intersectoriais e multidisciplinares que tomem em conta as condições socioeconómicas e do ambiente físico do indivíduo e da coletividade, em especial dos grupos mais desfavorecidos.

São estes os eixos de intervenção comunitária definidos para a região Autónoma da Madeira e que são comuns a diversas regiões europeias e países terceiros. E é sobre este foco que delimitamos o perfil do profissional em Educação e Desenvolvimento Comunitário.

Conclusão

Os futuros profissionais terão de ser altamente flexíveis e adaptáveis às mudanças rápidas e inovações tecnológicas. A capacidade de integrar novas

tecnologias e métodos de formação para uma aprendizagem significativa será crucial para manter a relevância e eficácia desta área do conhecimento. Aqui as competências digitais assumem uma particular importância, nomeadamente no uso de plataformas online, redes sociais e tecnologias educacionais para alcançar e envolver as comunidades de formas mais eficazes e produtivas.

A formação deverá passar pelas competências sociais e emocionais, como a empatia, resolução de conflitos e o pensamento crítico. Estas capacidades permitem ter uma consciência global e intercultural, num mundo (inter)conexo em que a promoção e a compreensão intercultural nas comunidades locais não apenas relevantes como necessárias. Neste sentido, a abordagem aos problemas terá de ser holística e integrada nas relações com a economia, ambiente, saúde e educação.

O trabalho colaborativo entre as diferentes partes interessadas, incluindo governos, organizações não governamentais e setor privado, será essencial para que os formadores possam ser proficientes em construir parcerias eficazes para impulsionar iniciativas de desenvolvimento. Com isso tornamo-nos mais resilientes e capazes de gerir as mudanças em tempos de clara transição, nomeadamente a digital e verde. A vantagem desta linha de trabalho é que faz das pessoas o centro de toda e qualquer abordagem.

A ideia de intervenção como processo leva ao envolvimento dos cidadãos em assuntos tão fundamentais como a preocupação com a igualdade e sustentabilidade ambiental. Incorporar as práticas de igualdade de género e ecológicas nos projetos de desenvolvimento e promover a conscientização sobre questões de género e ambientais.

Mas temos de saber medir e avaliar o impacto real das intervenções. Daí que a formação tenha, forçosamente, de garantir a profeciência em métodos de avaliação que demonstrem resultados tangíveis e sustentáveis. Os que dão o rosto pelo desenvolvimento desempenham um papel vital no fortalecimento das populações locais. O seu compromisso, competência e paixão são essenciais para criar um futuro mais promissor e inclusivo.

Trabalharmos juntos significa construirmos comunidades mais igualitárias, resilientes e sustentáveis, transformando desafios em oportunidades de crescimento e prosperidade para todos. Isto só se consegue com professores, formadores e trabalhadores multifacetados, adaptáveis e altamente conscientes das dinâmicas locais e globais para efetivamente contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades. Trata-se de igualdade de oportunidade e, acima de tudio, de justiça social.

Referências

Brennan, D. J. (2013). Community Development in Theory and Practice: An International Reader.

Duflo, E., & Banerjee, A. (2019). *Good Economics for Hard Times.* PublicAffairs.

Green, G. P., & Haines, A. (2012). Asset Building and Community Development.

HABERMAS, J. (1987). Técnica e Ciência como "Ideologia". Ed. 70

Illich, I. (1981). *Tools for Conviviality.* Harper & Row.

Jacobs, J. (1961). The Death and Life of Great American Cities.

Jacobs, J. (1961). The Death and Life of Great American Cities. Vintage Books.

Kretzmann, J. P., & McKnight, J. L. (1993). Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets.

Ledwith, M. (2005). Community Development: A Critical Approach. Policy Press.

Lipsky, M. (2013). The Art of Community Organizing: Insights from the Gamaliel Foundation.

Max-Neef, M. A. (1992). *Development and Human Needs.* Real World Economics Review, 21, 15-38.

Mayo, M. (2000). Cultures, Communities, Identities – Cultural Strategies for Participation and Empowerment. Palgrave Macmillan

Mayo, M. (2005). Global Citizens. Zed Books

Mayo, M. (2013). Community research for Comumunity Development. Palgrave Macmillan

McKnight, J., & Kretzmann, J. (1993). Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets. ACTA Publications.

McKnight, J., & Kretzmann, J. (1993). Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets. ACTA Publications.

Minkler, M., & Wallerstein, N. (2008). Community-Based Participatory Research for Health: Advancing Social and Health Equity.

Peet, R., & Hartwick, E. (2009). Theories of Development: Contentions, Arguments, Alternatives.

Phillips, R. (2009). The Practice of Community Development: Perspectives from the Field.

Putnam, R. D. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Simon & Schuster.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom.* Oxford University Press.

Shaw, M., & Mayo, M. (2002). Community Development in Action: Putting Freire into Practice.

Sherraden, M. (1991). Assets and the Poor: A New American Welfare Policy. M.E. Sharpe.

WEIL, E. (1990). *Filosofia Política*. Ed. Loyola

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger. Bloomsbury Press.

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026estrelakotecki

FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO PRAXIOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Mariana Estrela[1] & Ana França Kot-Kotecki[2]

[1]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
marianaestrela@ua.pt

[2]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
anak@staff.uma.pt

Introdução

Este artigo decorre no âmbito do Projeto de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica (Estrela, 2023). Neste desenvolvemos um estudo de caso único de natureza etnográfica (Estrela, 2023), pela práxis de uma educadora em Creche, entre 2018-2021. Envolvemos a educadora no processo investigativo, na busca de significado e entendimento de ações situadas na vivência pedagógica quotidiana. O que implicou a consciencialização sobre a identidade das práticas desenvolvidas e o caminho a seguir rumo à mudança, à (trans)formação praxiológica, ao alcance de evidências de Inovação Pedagógica.

A investigação realizada acolheu na observação naturalista, na entrevista semiestruturada e na análise documental as suas técnicas de recolha de dados. A análise de conteúdo e a triangulação dos dados foram as técnicas utilizadas para a análise dos dados.

Através do estudo empírico desenvolvido constatámos que a formação transforma a práxis quando os docentes têm consciência da necessidade de investir nela para dar resposta à realidade dos diferentes ambientes educativos.

Destacámos que a formação docente (inicial, contínua e/ou especializada) é fundamental no desempenho de práxis de qualidade e que o desenvolvimento profissional é um processo de atualização e de

aperfeiçoamento constante. Assim, a formação constitui um fator estratégico indispensável para a transformação praxiológica.

A formação e a práxis do Educador de Infância

De acordo com Oliveira-Formosinho (2018) a práxis é:

> uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos e num sistema de princípios, valores e crenças. Esta ação complexa procura no quotidiano a ética das relações e das realizações. Assim, a práxis é o *locus* da Pedagogia e, portanto, torna-se o *locus* para a procura do quotidiano testemunhal onde se alavanca o conhecimento profissional prático e onde se tomam decisões, se reflete e se recria o pensamento e a ação (p. 33).

Assim sendo, a práxis é a articulação da teoria com a prática, conciliando a teoria do desenvolvimento dos bebés/crianças com aplicações práticas e uma aprendizagem pela experiência, o que resulta do envolvimento reflexivo permanente e crítico sobre os aspetos a manter e os aspetos a melhorar (Daly & Beloglovsky, 2022) por parte dos educadores de infância.

Consideramos que a formação potencia a reflexividade e constitui uma alavanca para a transformação práxiológica, na medida em que dota os profissionais de novos saberes e fundamentos que sustentarão a práxis de forma científica, não baseada apenas nos conecimentos práticos, rotineiros (Formosinho, 2014).

Consideramos também que entre a conceção e a prática dos educadores estão as diversas modalidades de formação, nomeadamente a formação académica, a formação especializada e a formação contínua.

A ênfase dada à formação de educadores é preconizada por vários autores, porque as escolhas feitas a este nível, afetarão o perfil docente e os contextos de prática.

Ponzio e Pacheco (2018) dizem ser possível "concretizar uma práxis formativa transformadora, no chão da escola, integrando ação e reflexão" (p. 33). Concordamos, pois ao nível micro, é possível criar contextos imbuídos em evidências de Inovação Pedagógica a partir de uma equipa reflexiva, empenhada e que assuma esse compromisso (Formosinho, 2014), em que os educadores não são objeto da mudança, mas antes agentes de mudança pedagógica e de melhoria da sociedade (Fullan, 2002). Assim, a formação de educadores constitui um fator estratégico indispensável para operar mudanças e para o alcance in loco de Inovação Pedagógica.

Porém, a formação e o conhecimento profissional docente implicam o domínio de uma multiplicidade integradora de conhecimentos distintos (aos níveis pessoal, social, pedagógico, curricular, legislativo, contextual, desenvolvimental), que se transformam no saber profissional docente (Pacheco, 2019). Esses conhecimentos não se justapõem, deverão ser articulados ao longo do currículo de formação inicial e na formação em contexto (estágios ou prática profissional) como eixo estruturante da formação, agregador de todos os outros.

Neste enquadramento, a prática pedagógica sustentada pela formação académica e pela formação contínua poderá constituir um paradigma emancipatório, uma vez que leva a um processo de transformação, de construção de significado da experiência vivida (Vasconcelos, 2011).

Assim, o desenvolvimento profissional requer a atualização constante de conhecimentos (Craveiro, 2007) e deve ocorrer num contexto alargado em interligação estreita com a realidade dos contextos profissionais. Deste mado, de acordo com Amante (2015) qualquer ação que vise a construção da qualidade e da Inovação Pedagógica requer o investimento numa formação conducente ao desenvolvimento profissional dos educadores, entendida como um processo continuado, apoiado, colaborativo, significativo e contextualizado.

Ferreira e Anjos (2015) defendem que a formação pode contribuir significativamente para a promoção de um pensamento reflexivo e crítico na

ação docente, mais comprometido com os contextos e com a ação pedagógica. «Por isso, é necessário que os professores se sintam e ajam mais como autores de processos de transformação pedagógica do que como meros destinatários dos "temas do momento" de políticas e reformas educacionais» (p. 8).

Neste enquadramento, a formação contínua, desenvolvida em contexto de prática durante os anos em estudo, foi uma formação situada (Oliveira-Formosinho, 2016), com fundamento nas problemáticas, desafios, interesses e dificuldades sentidas no quotidiano pedagógico e sinalizadas pela equipa pedagógica da instituição. Direcionou-se para uma pedagogia explícita (Formosinho, 2014), valorizando as pedagogias participativas, com rejeição refletida e fundamentada da perspetiva tradicional da educação.

Impacto da formação na práxis pedagógica

Uma das nossas questões específicas de investigação incidiu sobre a formação dos educadores (Estrela, 2023). Nesta, aferimos que o percurso pessoal, profissional, académico e formativo da educadora em estudo teve um grande impacto na construção da sua profissionalidade docente, a sua história de vida também teve um valor singular e em conjunto influenciaram de forma determinante a sua práxis.

Desde o primeiro dia em berçário que a educadora revelou necessidade de aumentar os seus conhecimentos e fundamentos para compreender e conhecer as características e especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebés/crianças dos 0-3 anos, bem como acerca do seu papel neste contexto, nomeadamente ao nível da organização do tempo e do espaço, assim como das propostas para os bebés/crianças.

Nesse enquadramento, a educadora realizou diversas formações contínuas, *online* e presenciais, creditadas e não creditadas. Partilhou também os seus conhecimentos com uma comunicação na comunidade educativa.

A um nível mais alargado, as práticas de formação promovidas pela instituição, onde ocorreu o referido estudo, proporcionaram múltiplas oportunidades para a reflexão em companhia, para questionarem, pesquisarem, traçarem metas e objetivos exequíveis com o empenho de todos e com impacto no bem-estar, na implicação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebés/crianças e de toda a equipa.

Segundo Oliveira-Formosinho (2008) ao nível profissional, a formação em contexto baseada em comunidades de aprendizagem, tal como aconteceu na instituição onde ocorreu o nosso estudo, permitiu recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes. Ao incorporar um conjunto de crenças, de valores, de preferências e de normas que lhes permitiram interpretar situações práticas, formular orientações para a ação e determinar uma conduta profissional reflexiva. Assim se construiram novos saberes a partir das vivências em situações de trabalho e o desenvolvimento profissional progridiu.

A reflexividade dos educadores (de acordo com os princípios éticos, com orientações fundamentadas na investigação e no conhecimento práxico) e a monitorização contínua dos processos de aprendizagem dos educadores, dos assistentes educativos e dos bebés/crianças, promovidas pela liderança emancipatória (Day, 2001) e transformacional (Pinazza, 2014) e pela supervisão, levaram a uma melhoria das práticas (Jensen & Iannone, 2018). A reflexão e a formação como componentes do desenvolvimento profissional contínuo inovador foram ampliadas, porque ocorreram em cooperação, com o compromisso e envolvimento de toda a equipa (Estrela, 2020). Reuniões regulares e formações em contexto para que os educadores pudessem refletir e partilhar as suas experiências práticas pessoais tornam-se marcantes (Lino, 2005), para a evolução praxiológica e para a cultura institucional, que foi reconhecida por várias entidades como um contexto de qualidade (Estrela, 2020, 2023).

Ao nível individual, a educadora em estudo ao frequentar formações contínuas (várias em contexto de prática com toda a equipa da instutição) aprofundou os fundamentos pedagógicos para a Creche e possibilitou a si

própria a melhoria e transformação praxiológica, ao refletir criticamente nos aspetos a melhorar, ao assumir os erros e ao evidenciar competências para mudar, para aprender com as fragilidades ao longo do processo, para a transformação, para a inovação da práxis.

Noutra das nossas questões específicas de investigação destacámos que a liderança e a supervisão podem promover a autonomia dos profissionais, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a (trans)formação das práticas *in loco* e a sua melhoria. Esta tétrade levou a evidências de Inovação Pedagógica (Estrela, 2023).

Salientámos o trabalho em equipa de sala e de instituição e na/com a comunidade, a participação e cooperação entre todos esses elementos, como fatores de desenvolvimento profissional e de construção de uma visão pedagógica, educacional e de cuidados, que permitiu a constituição de uma cultura pedagógica particular. Onde a reflexão, como uma dimensão transversal ao processo de formação e de experienciação praxiológica quotidiana, foi crucial para a (trans)formação praxiológica.

A capacidade de inovar é um dos aspetos centrais da formação dos educadores, pois tem um papel fundamental nas mudanças pedagógicas e na projeção social da Educação de Infância (Pacheco, 2019). A investigação sobre desenvolvimento profissional demonstra que a reflexão sobre a prática e o conhecimento profissional são aspetos cruciais na criação de um contexto pedagógico de elevada qualidade, bem como na sustentação da Inovação Pedagógica. Todavia, os processos de Inovação Pedagógica não são indiferentes a riscos, dificuldades, paradoxos e contradições (devido à sua amplitude e complexidade), tensões (entre o que é evidenciado na literatura, nas políticas educativas e curriculares e nas práticas), mas também a possibilidades e satisfações (Sebarroja, 2001).

Conclusão

Através da apresentação, analise, interpretação e discussão dos dados recolhidos no estudo empírico por nós desenvolvido (Estrela, 2023), realizámos uma sistematização dos mesmos, que nos levou aos indicadores em destaque na práxis da educadora em estudo. Os resultados evidenciam a complexidade do papel da educadora, determinante na organização do contexto e na oferta pedagógica, com suporte nas políticas educativas e curriculares, nas suas conceções, nas suas experiências práticas e formativas, nos seus fundamentos e nos documentos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos (Sarmento, 2000).

Destacámos, por parte da educadora, a competência reflexiva crítica, inovadora, de liderança e de supervisão da equipa de sala, o investimento em novos conhecimentos para sua práxis em Creche, bem como a evolução da sua profissionalidade docente (Figura 1).

Figura 1 - Evolução praxiológica da educadora em estudo

Acreditamos que foi este percurso ascendente que motivou o compromisso da educadora em estudo para a Inovação Pedagógica. Parafraseando Formosinho e Machado (2009) "a introdução desta inovação afigura-se como um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de

incertezas, que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas" (p. 61).

Foram mudanças progressivas, ponderadas, fundamentadas, suportadas pela liderança e pela supervisão da Direção Pedagógica do contexto educativo onde ocorreu o estudo.

A formação contínua, a nosso ver, também merece destaque como mais-valia para o desenvolvimento profissional de toda a equipa da instituição, porque potenciou mudanças e transformações praxiológicas com evidências de Inovação Pedagógica (Cabral & Alves, 2018), nomeadamente com a transformação das práticas nos espaços exteriores (Estrela, 2020). A transformação do quotidiano pedagógico permitiu novas vivências participativas por parte de todos os que o experienciaram, com impacto na qualidade da cultura pedagógica instituída. De acordo Oliveira-Formosinho (2016) "a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é um requisito para o pensar e fazer formação em contexto" (p. 87).

Referências

Amante, L. (2015). Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Educação de Infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 111-122). De Facto Editores.

Cabral, I., & Alves, J. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da Teoria à(s) Prática(S)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Craveiro, M. (2007). Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Estrela, M. (2020). Brincar ao ar livre – transformação das práticas pedagógicas no espaço exterior. *C.E.I.*, (121), 11-14.

Estrela, M. (2023). Conceções e Práticas de uma Educadora no Desvelar da Práxis em Creche na RAM. Um estudo de caso de natureza etnográfica [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). Peças Soltas 3. Estimular Ambientes Culturalmente Sustentáveis. APEI

Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.

Ferreira, F., & Anjos, C. (2015). Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional. De Facto Editores.

Formosinho, J. (2013). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.

Formosinho, J. (2014). Da Aprendizagem da Transmissão pelo Ofício de Aluno ao Desenvolvimento de Pedagogias Participativas. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação* (pp. 13-25). Edições Pedago.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola. Porto Editora.

Fullan, M. (2002). Las Fuerzas del Cambio: Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa. AKAL.

Jensen B., & Iannone, R. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *Eur J Educ., 53*, 23–33. https://doi.org/10.1111/ejed.12253

Kot-Kotecki, A. (2013). Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática. Da Teoria às Práticas [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.

Lino, D. (2005). Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogias(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2016). A Formação em Contexto: A Mediação do Desenvolvimento Profissional Praxiológico. In V. Cancian, S. Gallina & N. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil* (pp. 87-111). Editora e Gráfica Caxias.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto Editora.

Pacheco, J. (2019). *Inovar para Mudar a Escola*. Porto Editora.

Pinazza, M. (2014). *Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados. Informes de uma investigação-ação* [Tese para obtenção do título de Livre-docente]. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Ponzio, E., & Pacheco, J. (2018). Reggio Emilia e Ponte. A génese de novas construções sociais de aprendizagem. Edições Mahatma.

Sarmento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas.* Instituto de Inovação Institucional.

Sebarroja, J. (2001). A Aventura de Inovar. A mudança na escola. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e de Competências. Eduções Colibri.

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026pereira

O PAPEL DOS PROFESSORES NA SUSTENTABILIDADE DA MUDANÇA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Sofia Pereira

Universidade Lusófona de Lisboa, Lisboa, Portugal. sofiajalves@gmail.com

Introdução

A escola exige uma construção para a aprendizagem colaborativa e reflexiva de todos os intervenientes que resulte numa articulação entre a teoria e prática. Assim, o objetivo geral do projeto de investigação será compreender o papel do professor na liderança e autonomia das escolas, pela implementação de mudanças de projetos de inovação, na atual conjuntura. A investigação analisará a intervenção adoptada pelas escolas nos domínios pedagógico e organizacional que assentam nas metodologias ativas, bem como, auscultar o posicionamento dos professores face às mudanças ocorridas aquando da implementação dos projetos de inovação (compreensão e transformação da própria prática). Por fim, serão analisados os resultados aferidos nos balanços globais do PPSE (em linha com o exigido pela DRE) nos anos de 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 e entre 2021/2022, 2022/2023.

Na realidade segundo Prado (2003):

> A pedagogia de projetos, embora constitua um novo desafio (...) ainda não se encaixa na estrutura do sistema de ensino, que mantém uma organização funcional e operacional (...) que dificulta o desenvolvimento de projetos que envolvam ações interdisciplinares, que contemplem o uso de diferentes mídias disponíveis na realidade da escola e impliquem aprendizagens que extrapolam o tempo da aula e o espaço físico da sala de aula e da escola (p.4).

É então necessário compreender estas questões na escola de hoje, quais as possibilidades e dificuldades, pois o "Projeto não pode ser confundido com

um conjunto de atividades em que o professor propõe para que os alunos realizem a partir de um tema dado, resultando numa apresentação de trabalho". (Prado, 2003).

Metodologia

Esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, de natureza exploratória. Após uma primeira abordagem à literatura, verificou-se que este tema ou problema (até à data) tem sido pouco estudado na Região Autonoma da Madeira, como tal, suscitar várias dúvidas. O método de pesquisa será exploratório, desenvolvido com recurso a instrumentos de recolha de dados, nomeadamente análise de conteúdo, entrevista e questionário a docentes e membros de direções das escolas da RAM que tenham aderido a projetos de inovação (PPSE), da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.

Resultados

Acredito que a análise dos dados recolhidos e subsequente(s) conclusão(ões) servirá para uma reflexão sobre: o papel dos professores na liderança e autonomia das escolas, pela implementação de projetos de inovação, na atual conjuntura. E a necessária compreensão sobre as questões da escola de hoje no contexto dos projetos de inovação, tendo em conta o seu propósito de melhoria do sucesso educativo. Sabendo que esta mudança é um processo que se constrói e se renova com a participação de todos os atores, pretende-se que esta investigação contribua para a compreensão da sustentabilidade da implementação do referido projeto de inovação, dando conta da natureza das circunstâncias e limitações no qual o mesmo se processa.

Conclusão

Devido à fase na investigação ainda a não é possível realizar qualquer conclusão, pois o projeto ainda se encontra na sua fase de elaboração. Todavia, toda a mudança é passível de ser observada, quer nas suas limitações, quer nos seus possíveis avanços e desenrolamentos. Espera-se que depois da sua validação, contribua não só para o processo de mudança e inovação das escolas da RAM, mas também para a consolidação das políticas com vista o sucesso educativo.

Referências

Prado, M. (2003). Pedagogia de Projetos. Série "Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias" - Programa Salto para o Futuro.

Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais.* Liber Livro. https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/download/teodoro-a-2011-a-educacao-em-tempos-de-globalizacao-neoliberal/

Trindade, R., Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16,* n. 50, 1031-1051, http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115

COMUNICAÇÕES

Oficina B

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026freitaspereira

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: VIVÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CENTRADA NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Lourenço Freitas[1] & Gorete Pereira[2]

[1]LEB - Universidade da Madeira, Portugal. j0a0l0urenc0freitas@hotmail.com

[2]CIE-UMa - Universidade da Madeira, Portugal. goretepereira@staff.uma.pt

Introdução

O presente trabalho traça a narrativa da experiência de uma prática profissional, desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica I (PPI) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), que decorreu no 1º semestre do 1º ano curricular com a duração de 9 semanas.

O trabalho pedagógico incidiu na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), opção pedagógica que se constitui como "oportunidade para suscitar aprendizagens num trabalho assente na cooperação" (Cosme et al., 2021, p. 138), em convergência com os princípios teóricos e práticos do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este modelo prioriza a organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática, com vista à corporificação de práticas assentes num contexto democrático ativo de educação; numa construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação e numa estrutura de trabalho cooperativo.[1]

[1] https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/

A MTP enquadrou a práxis do projeto designado de Cozinha de Lama, assente na resolução de problemas e no envolvimento das crianças nas suas aprendizagens. A Cozinha de Lama é um espaço privilegiado que promove a descoberta e exploração da natureza. As brincadeiras com a lama promovem a liberdade de exploração e decisão acerca do que fazer, quando e como. A interação entre as crianças ganha novos contornos e descobrem-se diferentes facetas de cada uma.[2]

A opção pela dinamização deste projeto no decurso da PPI surgiu da vontade das crianças e da educadora cooperante, a partir de um diálogo entre todos, na sala onde decorreu a prática profissional.

Neste artigo, revisitamos o conceito de Cozinha de Lama, os princípios que fundamentam a sua criação (proporcionar novas experiências e um contacto com a natureza, etc.), as suas potencialidades educativas, o planeamento do espaço e incorporação no mesmo, de elementos naturais e diversificados.

O enquadramento do MEM e da MTP foram igualmente considerados nesta explanação.

Movimento da Escola Moderna

O MEM, foi fundado em Portugal, por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida. Assume-se como uma associação de profissionais de educação comprometidos com a transformação continuada das práticas pedagógicas dos seus associados (Mestre, 2023). Organizados em estruturas de cooperação (autoformação cooperada) constituem uma comunidade de formação e de

[2] https://apei.pt/produto/formacao/online/online-olb129-cozinha-de-lama-espaco-ou-conceito

desenvolvimento profissional de professores que se formam mutuamente (Niza, 2016a).

Este movimento pedagógico emergiu segundo Niza (2012), por influência da Escola Nova em oposição às conceções tradicionais de educação da criança, com forte pendor individualista, passivo e instrucionista, que vigoravam na época.

O MEM, presente em muitas escolas portuguesas congrega três grandes finalidades formativas, nomeadamente: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição de valores e significações sociais e a reconstrução cooperativa da cultura. Trata-se segundo Niza (2007) de "três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo, conscientemente participado na sua construção e devir" (p. 193). Para Folque (2012):

> A primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais [...]. Por último, a terceira finalidade diz respeito à construção cooperada da cultura (p. 51).

Trata-se de um modelo que contraria a visão individualista do desenvolvimento e da aprendizagem e se fundamenta na perspetiva social que se constrói a partir de práticas sociais e de cooperação (Folque, 1999). Para a autora, "este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico da criança criando uma forte ligação com o quotidiano" (p. 5), ou seja, o educador ou o professor procura atribuir significado às aprendizagens envolvendo o grupo de uma maneira ativa, promovendo desta forma uma democracia direta. A escola conquista assim, novos espaços de significação e promoção da aprendizagem através de desafios emergentes dos problemas dos grupos e das comunidades.

O MEM também se carateriza por atribuir ao adulto um papel maioritariamente de mediador, onde "A aprendizagem é impulsionada mais

pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem" (Folque, 1999, p. 6).

Dentro deste movimento o saber não é assumido como algo privado, por isso a aprendizagem individual deve ser partilhada entre todos os integrantes do grupo, motivando a comunicação por parte das crianças.

Os dispositivos de mediação pedagógica, designadamente a aprendizagem cooperativa, a organização do espaço e do tempo, os instrumentos de pilotagem, as atividades e os projetos orientam toda a organização do trabalho pedagógico.

Enquadrado numa perspetiva sociocultural e dialógica da Educação, Niza (2016b) apresenta cinco pressupostos que são a base da sintaxe do modelo pedagógico do MEM, designadamente:

(1) Cada turma (ou escola) se constitui, uma comunidade de aprendizagem cooperativamente organizada;

(2) O conhecimento, é *apropriado conjuntamente* pelos alunos com o professor;

(3) A aprendizagem curricular é mediada sistematicamente pela interlocução e produção escrita enquanto instrumentos de apropriação conjunta do conhecimento;

(4) A atividade conjunta passa pela *negociação cooperada;*

(5) O instrumento privilegiado do trabalho intelectual próprio da cultura escolar é *a escrita*, enriquecida pela intertextualidade que o estudo reflexivo sustenta (p. 32).

A partir de uma conceção sociocultural, no MEM, cada turma se constitui como uma comunidade de aprendizagem, em que as aprendizagens curriculares e sociais emergem da interação cooperada entre os alunos e os alunos e seus professores. No sentido de se promover a construção conjunta dos saberes através de atividades negociadas progressivamente, toda esta

dinâmica é potenciada pela fala e pela escrita, e assenta numa estrutura cooperativamente organizada (Mestre, 2023).

A organização da comunidade, suportada por estruturas de cooperação e circuitos de comunicação, atribui ao saber um valor social e o reconhece como socialmente construído (Niza, 2005). Neste sistema de diferenciação pedagógica, em cooperação, a participação democrática direta dos alunos é essencial e desenvolve-se na gestão cooperada do currículo e na gestão das relações sociais que emergem da vida escolar. A partir de um clima de livre expressão dos alunos e da implementação de circuitos de comunicação dialógica, divulgam-se e avaliam-se publicamente os processos de trabalho e produtos culturais dos alunos. Com efeito, a construção social das aprendizagens traduz-se a partir das produções culturais integradas em circuitos comunicativos, assumindo-se a linguagem, a cooperação e a participação democrática direta como meios-chave que operam a transformação dos seus membros (Mestre, 2023).

Metodologia de Trabalho de Projeto

A MTP, na educação contemporânea, surge como uma abordagem inovadora, que altera a maneira como os professores e os educadores percecionam os processos de aprendizagem promovendo a participação ativa dos alunos e consequentemente o desenvolvimento do pensamento crítico.

Trata-se de uma "metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados" (Leite et al., 1989, p. 140).

A MTP é utilizada, segundo Rangel e Gonçalves (2011), "em todas as idades, em níveis muito diferentes do sistema educativo, em contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou resolução de problemas sociais" (p. 23). Apresenta algumas caraterísticas que enquadram a sua especificidade, sendo utilizada para solucionar problemas, a partir de questões ou problemas reais para as quais não existe resposta. As questões/problemas deverão ser

relevantes para os envolvidos. A procura de respostas e/ou soluções exige uma planificação e respetiva distribuição de tarefas com vista à recolha de dados. Toda a informação recolhida deverá ser tratada e organizada e devolvida ao grupo, sob a forma de um "produto final" socializável – que contribua para o enriquecimento de todo o grupo a partir das respostas às questões inicialmente formuladas.

Estamos perante uma metodologia que em contexto escolar, garante e favorece a educação motivada e aberta, que parte para a investigação e aprendizagem dos interesses, questões e interrogações dos alunos sobre o mundo e sobre o meio em que vivem: "mantendo e estimulando nas crianças o hábito de questionamento sobre aquilo que os rodeia; proporcionando uma visão mais correta do papel da escola e da aprendizagem (...); proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender" (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23).

Na MTP está assegurada uma educação participada e partilhada, a partir do envolvimento dos alunos na planificação do trabalho a realizar, definindo-se: o que se quer estudar/aprender; o que já sabem sobre o assunto; o que pretendem aprofundar e o que vão fazer, isto é, quem, quando e como.

A Figura 1, que abaixo apresentamos reporta as questões orientadoras de um dos Projetos desenvolvidos por um grupo de crianças da sala onde decorreu a prática pedagógica que detalhamos neste artigo.

A educação cooperativa e interativa, que esta metodologia promove impõe a organização do trabalho, na recolha de materiais e informação, no tratamento de dados; na procura de respostas e soluções para o problema e na produção de resultados.

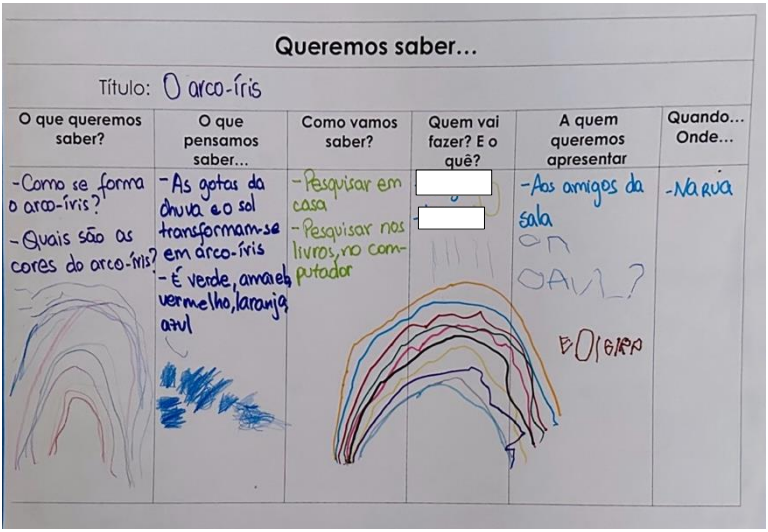


Figura 1 - Tabela com questões orientadoras

A mobilização de recursos na procura de respostas e da compreensão global do problema apela ao recrutamento dos diferentes sentidos, utilizando múltiplos recursos, diversidade de abordagens e vivências recrutando saberes e competências de diferentes domínios em prol de uma educação integrada e integral. (Rangel & Gonçalves, 2011).

Ainda para os autores, a MTP é, portanto, "uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais" (p. 26). É uma abordagem que dá um sentido mais social e cultural ao currículo em idades mais precoces.

Não obstante, assistimos com frequência à deturpação da MTP, como resultado de exigências académicas incompatíveis com a matriz desta metodologia, que pressupõe a autonomia da criança que progressivamente vai assumindo a gestão das suas aprendizagens.

A MTP desenvolve-se segundo Vasconcelos (1998) em diversas fases, nomeadamente:

Fase 1. Definição do Problema – as crianças colocam questões, sendo importante a proficiência no saber colocar o problema, que constitui a verdadeira marca do espírito científico;

Fase 2. Planificação e Desenvolvimento – as crianças projetam o trabalho a desenvolver, o que sabem, o que procuram, como fazer e quem faz o quê? Organizam-se as tarefas pelos dias da semana e inventariam-se os recursos disponíveis. O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, sugere e regista;

Fase 3. Execução – é a fase da pesquisa, em que se parte das experiências diretas, organizando o que se quer saber; dispõem, selecionam e registam a informação através do desenho, de fotografias, textos e outros artefactos. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo e contrastando com as ideias iniciais "o que sabíamos antes"; "o que sabemos agora" e "o que não era verdade". Esta forma de trabalhar, implica uma organização dos espaços pedagógicos por "oficinas de criação e experimentação" (Vasconcelos, 2007, 2009) em oposição à organização por cantinhos estáticos, estereotipados e profundamente redutores;

Fase 4. Divulgação/Avaliação – é a fase da socialização do saber, que se torna útil aos outros, que pode ir desde a sala do lado à própria comunidade educativa. A divulgação dos resultados alcançados implica a elaboração de sínteses da informação recolhida que poderá assumir diversos formatos e configurações (Fernandes & Pereira, 2021).

Katz e Chard (2009) destacam que estas fases não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de descobertas, aprendizagens e conhecimentos. Permitem recolher as evidências do processo de operacionalização do projeto e, permite aferir as aprendizagens das crianças.

Em síntese, a MTP visa dar resposta a uma problemática ou questão, emergentes dos interesses da criança, bem como promover a aquisição de

competências essenciais ao desenvolvimento das crianças envolvidas. A duração do projeto é variável da idade dos sujeitos, interesses e envolvimento, devendo-se respeitar as fases de execução, de modo a extrair o máximo de aprendizagens.

Projeto da Cozinha de Lama

A narrativa aqui apresentada reporta a implementação do projeto da cozinha de lama, numa sala de Jardim de Infância durante um estágio realizado no âmbito da UC de PPI, que integra o plano de estudos do MEPEE1CEB da Universidade da Madeira. A Prática Pedagógica desenvolvida, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e os 6 anos, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, operacionalizou-se durante o 1.º período letivo.

O projeto da cozinha de lama foi algo ambicionado pelas crianças, educadora cooperante, e estudante em formação inicial, quase desde o início do estágio, mas por ser um projeto que requer algum planeamento, as primeiras semanas foram dedicadas à sua preparação.

Segundo White (2014) "Há poucas coisas mais importantes no nosso mundo físico do que a terra e a água, que são coisas realmente intrigantes, especialmente quando interagimos com elas" (p. 6). Misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais é de extrema relevância na infância, pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens. A amplitude e profundidade do que estas experiências oferecem às crianças é verdadeiramente notável.

Para a autora, as cozinhas de lama oferecem algo bem diferente de áreas de terra para escavar e são mais fáceis de gerir. Incluem elementos da área interior da casa, cuja exploração é otimizada pelo facto de estarem na rua. Funcionam durante todo o ano e devem ser vistas como um elemento central a disponibilizar continuamente no exterior.

O projeto da cozinha de lama decorreu no espaço exterior da instituição, que pelas suas excelentes condições se constituiu uma força na implementação e operacionalização deste projeto. De acordo com Silva et al., (2016)

> O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (p. 27).

Com efeito, o espaço exterior é um local privilegiado para as atividades da iniciativa das crianças e não só. Nas brincadeiras as crianças desenvolvem diversas formas de interação social, de contacto e exploração de materiais da natureza tais como: folhas, pedras, paus, areia, terra, água, etc. que podem ser trazidos para a sala e promover outras explorações e utilizações (Silva et al., 2016). Trata-se de um espaço propício ao desenvolvimento de atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, etc.) ao ar livre.

Refletindo as potencialidades do espaço exterior, revisitamos as etapas de implementação de todo o projeto desde a sua planificação, escolha do local, conceção do espaço, apetrechamento do mesmo (nesta etapa os materiais e equipamentos foram cuidadosamente pensados de modo a promoverem a criatividade e imaginação, atendendo a critérios de qualidade, com particular atenção à segurança das crianças), organização dos materiais, operacionalização e avaliação.

A preparação do projeto teve a duração de algumas semanas e incluiu diversas etapas desde a formação dos adultos envolvidos na sua operacionalização, o planeamento, a divulgação/apresentação às famílias e restante comunidade educativa, a angariação de materiais, a construção de uma mesa e outros materiais de apoio. De referir, que toda a montagem e disposição dos materiais decorreu com a colaboração das crianças, que estiveram muito envolvidas em todas as etapas deste processo. As superfícies

de trabalho são um elemento crucial e foram construídas com a altura adequada para utilização por parte das crianças.

O envolvimento das famílias foi crucial em todas as etapas do projeto, cuja colaboração na cedência de objetos e equipamentos domésticos em fim de vida permitiu a construção de uma cozinha de lama bastante original. Utilizámos uma área considerável que estava vedada, aproveitando os seus limites para a nossa cozinha, e habilitamo-la com todo o tipo de utensílios de cozinha, designadamente: frigideiras, panelas, talheres, pratos, tabuleiros, entre outros. Porque o "tamanho influencia a sensação de lugar" (White, 2014, p. 11), o espaço escolhido era suficientemente amplo, o que permitia que várias crianças o utilizassem em simultâneo, desenvolvendo atividades lado a lado e em colaboração. A delimitação do espaço transmitia a sensação de privacidade, reportado como significativo para a autora, que por não estar separada do restante espaço ao ar livre, permitia a livre e fácil circulação e interação das crianças.

Todavia, como refere White (2014), a cozinha precisa igualmente de um abastecimento amplo e acessível de materiais básicos, areia e/ou lama, água, possibilitando a diversificação de experiências sensoriais, um contraste de cor, texturas, possibilidade de mistura e muitas outras alternativas que a imaginação ditará. Nesse sentido, foram colocados recipientes com terra e alguns garrafões para armazenamento da água. Estes materiais foram colocados estrategicamente ao nível do chão para facilitar o acesso das crianças aos mesmos. No espaço físico da cozinha, as superfícies verticais foram potencializadas para a colocação de panelas e outros utensílios, facilitando o acesso das crianças aos materiais e tornando-a mais parecida com as cozinhas reais e muito mais funcional. Os recipientes e utensílios foram expostos e colocados estrategicamente, de modo a evitar a confusão das caixas cheias de materiais difíceis de alcançar.

Figura 2 - Cozinha de Lama

Como podemos verificar na Figura 2, estamos perante um espaço acolhedor e seguro, propício ao desenvolvimento do jogo dramático.

A existência de água no espaço, foi muito positiva, pois proporcionou o enchimento e esvaziamento de diversos recipientes e inúmeras brincadeiras com água, e ainda a mistura de areia, terra e água.

Na Figura 3, abaixo observamos um dia de atividade na Cozinha de Lama.

Figura 3 - Exploração Sensorial na Cozinha de Lama

A experienciação da cozinha de lama promove o desenvolvimento de uma variedade de ações como: encher, derramar, esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, escavar, fazer espuma, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, borrifar, repartir, servir, alisar, selecionar, apanhar, colecionar, recolher, triturar, guarnecer, esmagar, moer, ralar, medir, acrescentar, ferver, peneirar, filtrar, separar, pipetar e decantar (White, 2014).

Deste modo, as experiências possíveis são vastas e incluem, segundo a autora, ordenar, classificar, cozinhar, transformar, criar, investigar, testar, repetir experimentar, denominar, rotular, decorar, vender e usar (p. 19). Esta exploração otimiza as experiências do faz de conta, essenciais e de valor emocional, pessoal e social incalculável, proporcionando verdadeiros contextos de aprendizagem e desenvolvimento holístico.

O principal papel dos adultos na cozinha de lama é o de facilitador e viabilizador, tornando a cozinha disponível e adequado ao jogo simbólico. O adulto observa, procurando entender, mas intervindo o mínimo possível. O papel de investigador segundo White (2014) poderá ser igualmente valioso na procura dos significados de tão importante atividade na vida das crianças.

No campo da investigação têm surgido evidências dos significados das brincadeiras com lama que revelam que as crianças estão **biologicamente programadas para explorar** tirando partindo dos elementos da natureza. Para a autora, "**Estabelecer relações** através da descoberta e investigação de **causa e efeito** é o material do desenvolvimento do cérebro e do processo científico. Curiosidade, fascínio e o prazer de descobrir são de fundamental importância para o ser humano" (p. 23).

A exploração dos espaços e materiais por parte das crianças propicia o seu empoderamento, que emerge da experiência de controle e poder na manipulação dos mesmos. A experiência de fazer misturas é algo inerente à criança e transporta-a para espaços de magia e fantasia. Neste processo desenvolve-se "a imaginação e a criatividade pela experiência concreta de causa e efeito, pelo questionamento e pela previsão" (White, 2014, p. 23).

Ao adulto compete ainda garantir e proporcionar as experiências em segurança. Partindo sempre da avaliação do risco-benefício, reconhece-se a importância da experiência para depois torná-la possível. O contacto com a terra é amplamente benéfico, também a nível físico, "pois as bactérias ajudam a desenvolver o sistema imunitário, e a investigação também sugere que este contacto produz serotonina no organismo" (White, 2014, p. 25).

Terminadas as brincadeiras é essencial garantir a higienização dos equipamentos e dos espaços físicos, envolvendo-se as crianças neste processo.

O registo em diversos formatos das atividades e brincadeiras desencadeadas, a recolha de artefactos, avaliação e apresentação final do projeto às crianças e respetivas famílias foi de extrema relevância para todos os envolvidos.

Conclusão

A abordagem à MTP no contexto educacional, surge como algo diferenciador das práticas pedagógicas que devolvem no aprendiz a primazia do ato pedagógico. A conexão entre esta metodologia e a perspetiva da escola moderna, revela uma visão produtiva para a inovação educacional, colocando em causa os paradigmas tradicionais, que ignoravam os processos de participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

No projeto cozinha de lama o educador proporciona as condições para a exploração da terra e da água, promovendo descobertas e dando a liberdade que as crianças necessitam para explorar o espaço e os materiais. Desta exploração resulta a aquisição de inúmeras competências, otimizadas pela utilização do espaço exterior.

A cozinha de lama promove acima de tudo a autonomia das crianças, a facilidade na resolução de problemas, a comunicação entre o grupo, a interajuda, a curiosidade, a experiência sensorial, o desenvolvimento cognitivo, o contacto com a natureza, entre outros, em convergência com o modelo interativo/construtivista da aprendizagem.

A abordagem ao jogo simbólico que a experiência na cozinha de lama promove, desencadeia incontáveis benefícios às crianças e uma oportunidade de desenvolvimento holístico decorrente da completude dos processos de experimentação.

O desenvolvimento da linguagem é otimizado a partir do acesso aos novos equipamentos, ações e descrições que passam a integrar o léxico das crianças.

Este projeto de construção de uma cozinha de lama obedeceu a várias etapas, suscitou múltiplas experiências e aprendizagens e pôs em evidência a autonomia das crianças, ao nível do planeamento, operacionalização, monitorização e avaliação do projeto.

Referências

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação. Porto Editora.

Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). A Metodologia de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância: percursos de promoção da literacia científica. In H. Spínola & S. Carreira (Orgs.) *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp. 179-194). CIE-UMa. ISBN: 978-989-54390-4-1 https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3251

Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna,* 5ª série (5), 5-12.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projetos na Educação de infância.* (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto I. Aprender por projetos centrados em problemas.* Edições Afrontamento.

Mestre, L. (2023). *O Professor Investigador em Comunidades de Prática.* Gráfica Manuel Barbosa e Filhos.

Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. *Escola Moderna, 5*(24), pp. 52-56.

Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância.* pp. 123-142). Porto Editora.

Niza, S. (2012). A Escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos de Ó. (Eds.), *Sérgio Niza escritos sobre educação,* pp. 134-135. Tinta da China.

Niza, S. (2016a). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa hoje. *Escola Moderna, 6*(4), pp. 11-15.

Niza, S. (2016b). Revisitar a pedagogia contemporânea no cinquentenário do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna, 6*(4), pp. 28-33.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3). 21-43.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré- escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). DEB.

Vasconcelos, T. (2007). Do discurso dos "Cantinhos" ao discurso da "Oficina". *Revista Dois Pontos*, fevereiro, p. 48.

Vasconcelos, T. (2009). A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras. Texto.

White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Cadernos de Educação de Infância,* 101, 2-27.

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026silvajesusousa

POTENCIALIDADES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Margarida Silva[1]; Gabriela Jesus[1]; Inês Sousa[1] & Gorete Pereira[2]

[1]LEB – Universidade da Madeira, Portugal.

[2]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
goretepereira@staff.uma.pt

Introdução

A Investigação-ação é uma modalidade de investigação em educação, que se constitui uma estratégia de formação, um método privilegiado, reconhecido e adotado na formação dos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), da Universidade da Madeira.

Com efeito, o MEPEE1CEB conta no seu plano de estudos com uma unidade curricular (UC), designada de Projeto de Investigação-Ação, que visa o desenvolvimento de atitudes de investigação e a elaboração de um projeto de investigação-ação centrado numa problemática da prática pedagógica.

Neste sentido, a orientação científica-pedagógica prevista para as UC de PPI e PPII do MEPEE1CEB é a investigação-ação, que segundo Bogdan e Biklen (1994), se baseia na recolha de dados constantes e tem como objetivos a resolução de problemas do contexto e a promoção de mudanças sociais.

Esta metodologia de investigação tem vindo a assumir grande relevância, pelas possibilidades de desenvolvimento de uma pedagogia reflexiva e transformadora, que resulta num conhecimento aprofundado das situações pedagógicas e da metamorfose dos ambientes de aprendizagem. Este tipo de investigação pressupõe uma ação, sustentando um procedimento *in loco*, que

visa lidar com um problema, uma questão ou situação, propondo alterações e verificando os respetivos efeitos.

A propósito da sua definição, Máximo-Esteves (2008) refere que a investigação-ação conflui num "processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo" (p. 82).

Nesta pesquisa, estudamos as potencialidades da investigação-ação na formação inicial de professores e apresentamos a narrativa de três projetos de investigação-ação que emergiram durante a práxis pedagógica de três estudantes do MEPEE1CEB. A partir de três questões problema da realidade dos contextos de estágio foram apuradas e implementadas múltiplas estratégias/atividades, com vista à resolução das problemáticas encontradas. Cumprido o ciclo de planeamento, ação e avaliação que tipificam esta abordagem apurou-se a relevância desta metodologia na resolução de problemas reais e na consolidação das aprendizagens.

A investigação-ação

O termo "investigação" deriva da palavra latina "investigatio" (in+ vestigium) "in" significando uma ação de entrar e "vestigium" correspondendo a vestígio, marca, sinal. É definida como "uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido." (Sousa, 2009, p. 11-12).

A investigação-ação é uma metodologia caraterizada por uma constante dinâmica entre a teoria e a prática em que o professor intervém no próprio contexto de pesquisa (espaço pedagógico de intervenção), analisando as implicações da sua ação e produzindo efeitos sobre a prática, que permite:

(1) Estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática;

(2) Integrar vários momentos de formação (articulação da informação, conhecimento/saber e articulação da formação profissional e pessoal);

(3) Formar produtores de inovação através da reflexão colectiva sobre as práticas;

(4) Facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares (Amaral et al., 1996, p. 116).

Wood (1991) fala da investigação-ação como um processo reflexivo em si mesmo, que requer que o formando/professor questione as suas práticas e reveja as perguntas, até que a questão colocada inicialmente seja respondida. Este processo dialético de revisão da questão, dá consistência à reflexão, que emerge dos ciclos sucessivos de 4 fases: planear, agir, observar e refletir.

Estes ciclos são sintetizados por Nunan (1989), que destaca a importância de *planear* a ação para melhorar uma dada situação. Este plano dirige-se à compreensão e resolução de uma situação problemática, face à qual são formuladas hipóteses explicativas a confirmar pela utilização de estratégias adequadas; *Agir* através da implementação do plano, que deve introduzir alterações na situação inicial, e que deve ser revista na fase da observação; *Observar* os resultados da ação no próprio contexto em que esta decorre, a partir das estratégias recolhidas e da análise da informação; *Refletir* sobre os efeitos observados, de modo a concluir a validade das hipóteses iniciais e da eficácia da ação para a resolução do problema. Esta reflexão pode desencadear a formulação de um segundo plano de ação, dando-se início a um novo ciclo de investigação.

"A investigação-ação possibilita a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas, seguindo um esquema circular, relativamente simples de pôr em curso," (Amaral et al., 1996, p. 117). Trata-se de uma forma de reflexão do próprio professor, que se autoforma e enriquece, assumindo um papel determinante na formação de professores, pelas possibilidades reflexivas que desencadeia e pela procura sistemática de respostas aos problemas encontrados em contexto. No geral, dá-se a avaliação das conceções sobre o ensino-aprendizagem. Esta prática metodológica permite ao professor em formação a reconstrução de saberes e o questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo mais

articulado. Assume-se como uma excelente estratégia de formação, bastante abrangente, que visa o desenvolvimento de atitudes de investigação (Amaral et al., 1996).

Gore (1991) reconhece que a investigação-ação impõe a reflexão sobre um aspecto da prática do professor, que se deve focar no desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, de modo a clarificar os procedimentos a adotar com vista à compreensão das complexidades da prática pedagógica. Para a autora, a grande vantagem da investigação-ação é o foco e a estruturação que impõem na dialética e operacionalização das fases (planear, agir, observar e refletir).

Assumindo assim, etapas distintas e diferenciadas, a investigação-ação implica uma definição ou reconhecimento da situação problemática que conduz à edificação de estratégias ou plano de ação, com vista à mudança ou, até mesmo para, num momento ulterior, verificar quais os resultados ou evidências decorridas dessa ação. É, de um modo geral, "o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre" (Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). A dinâmica processual que caracteriza a Investigação-ação encontra-se representada na figura 1.

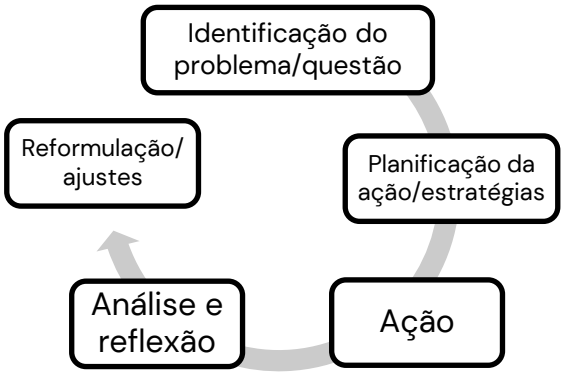


Figura 1 - Fase representativa da dinâmica da Investigação-ação

No tópico seguinte, apresentamos os projetos de investigação-ação, desenvolvidos por três estudantes do MEPEE1CEB, que emergiram durante a práxis pedagógica realizada no âmbito da PPI. A partir de **três questões problema** da realidade dos contextos de estágio foram elencadas múltiplas estratégias/atividades com vista à resolução dos problemas referenciados.

Somos Feitos de Emoções – Projeto 1

Este projeto de investigação-ação desenrolou-se no decorrer de um estágio, de 120 horas, realizado numa sala de Pré-Escolar, com 23 crianças de 4 e 5 anos. Este grupo de crianças caracterizava-se por ser muito participativo, dinâmico, curioso e com muita vontade de aprender e de participar nas atividades da sala.

No decurso do estágio, observámos que as crianças revelavam por vezes, alguma dificuldade em exprimir o que sentiam ou explicar a razão de estarem com raiva ou tristes. Uma vez que a promoção do desenvolvimento emocional nas crianças é uma parte essencial do processo educacional com vista ao crescimento saudável das mesmas, decidimos abordar esta temática visto que as emoções desempenham um papel crucial no bem-estar durante a infância, influenciando a parte emocional, social e cognitiva. A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem tem sido amplamente reconhecida, uma vez que a afetividade está intrinsecamente ligada às emoções humanas (Silva et al., 2016).

Como afirmado por La Taille et al., (1992) somos feitos de emoções, e a afetividade é a energia propulsora das ações e da razão. Neste sentido, as emoções desempenham um papel crucial no bem-estar e no desenvolvimento integral das pessoas, influenciando não apenas a esfera emocional, mas também a social e a cognitiva. A compreensão e a expressão adequada das emoções são habilidades fundamentais que devem ser promovidas desde a infância, uma vez que contribuem para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Dada a importância do desenvolvimento emocional das crianças aos 4 e 5 anos de idade, foi formulada a seguinte questão base para o projeto

de investigação-ação: *Como podemos criar um ambiente na sala de aula que permita às crianças de 4 e 5 anos expressar os seus sentimentos, de forma eficaz e significativa, promovendo o desenvolvimento emocional e social?*

Esta questão tem como objetivo principal estabelecer a temática central do projeto e identificar/enquadrar o desafio lançado às crianças. Como estudante em formação, procurámos atender, reconhecer e valorizar a expressão dos sentimentos das crianças, dar voz às mesmas, contribuindo deste modo, para o seu desenvolvimento socio-emocional.

Adentrando no projeto, apresentamos nesta secção os objetivos fundamentais do mesmo, que visavam a promoção do desenvolvimento emocional das crianças, designadamente:

(I) Promover uma consciencialização emocional, que desenvolva a capacidade de as crianças refletirem, compreenderem e exprimirem a suas próprias emoções;

(II) Criar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante onde as crianças passem uma parte do seu tempo, desempenhando um papel crucial no seu bem-estar emocional, promovendo confiança e conforto emocional nas crianças;

(III) Facilitar a comunicação emocional, ou seja, uma vez que é fundamental uma comunicação e compreensão eficaz é importante que este projeto desenvolva ferramentas e estratégias que facilitem a comunicação emocional entre as crianças, os educadores e qualquer outro interveniente;

(IV) Apoiar o desenvolvimento social e interpessoal de cada criança, uma vez que cada criança é única, este projeto pretende adaptar-se às necessidades do grupo, como também às necessidades individuais, promovendo um desenvolvimento social e interpessoal;

(V) Fomentar a criatividade e autoexpressão, que se caracterizam por serem elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, proporcionando assim atividades e oportunidades que incentivem a expressão criativa das emoções;

(VI) Avaliar o impacto do projeto no dia a dia das crianças, de forma a compreender o impacto deste projeto na vida diária das crianças.

O êxito destes objetivos contribuiu para um desenvolvimento integral das crianças, fomentando um ambiente emocional saudável e a preparação para enfrentarem os desafios futuros.

Para este projeto, as estratégias que utilizámos tiveram por base, atividades lúdicas e criativas, inspiradas na narrativa "O Monstro das Cores". Portanto, foram eleitas estratégias que envolveram o grupo e cada criança individualmente e ao mesmo tempo adaptáveis às necessidades específicas desta sala de pré-escolar, colocando a criança no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira atividade desenvolvida consistiu na leitura do livro "O Monstro das Cores", que tinha como propósito a promoção da atividade cognitiva e educacional das crianças. Seguiu-se o reconto da história, utilizando-se coroas que representavam as diferentes emoções, permitindo às crianças expressarem o que as deixava alegres, tristes, com raiva, etc. Esta atividade de reconto teve como estratégia a promoção do reconto e a reflexão emocional.

Seguidamente, a terceira atividade que realizámos incentivou as crianças a criarem o seu próprio monstrinho de acordo com o que mais gostavam ou o que estavam a sentir, promovendo-se, assim, a expressão criativa. Posteriormente, deu-se início à criação do "Cantinho das Emoções", sendo esta uma atividade lúdica, que proporcionava simultaneamente, momentos de estímulação da compreensão e o desenvolvimento da expressão emocional das crianças.

Por fim, a última atividade foi uma consolidação sobre as emoções, envolvendo uma abordagem lúdica para reforçar os conceitos expostos. Todas estas estratégias foram delineadas com o objetivo de assegurar uma experiência enriquecedora e educativa para as crianças, abrangendo aspetos cognitivos, afetivos e sociais. Sendo assim, o intuito das estratégias delineadas

neste tópico tinha como objetivo garantir uma experiência enriquecedora e educativa para as crianças, abordando aspetos cognitivos, afetivos e sociais, promovendo um ambiente de aprendizagem agradável e enriquecedor e o seu desenvolvimento emcional e cognitivo.

Em síntese, o projeto *Somos Feitos de Emoções* tinha como objetivo principal promover o desenvolvimento emocional e social das crianças, através da criação de um ambiente acolhedor e seguro que permitisse a livre expressão das suas emoções de forma eficaz e significativa. As estratégias utilizadas foram baseadas em atividades lúdicas e criativas, inspiradas na narrativa "O Monstro das Cores", que visaram promover a consciencialização emocional, facilitando a comunicação emocional, apoiando o desenvolvimento social e interpessoal, fomentando a criatividade e autoexpressão, e avaliando o impacto do projeto. A metodologia de investigação-ação foi adotada para avaliar e melhorar continuamente as práticas pedagógicas, proporcionando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento emocional das crianças envolvidas. É essencial promover o desenvolvimento emocional das crianças, pois isso, influencia diretamente o seu bem-estar emocional, social e cognitivo. Sendo assim, este projeto permitiu compreender a importância da criação de um ambiente propício para a expressão das emoções das crianças e o seu impacto no desenvolvimento emocional e social destas. Desde o início da prática pedagógica, estivemos comprometidos em criar uma base sólida para o bem-estar emocional das crianças envolvidas neste projeto.

Pequenos Corações, Grandes Emoções – Projeto 2

Este projeto, tal como o anterior, reporta a temática das emoções, o que demonstra a relevância deste tema, nestas idades precoces. A investigação-ação desenrolou-se no decurso da PPI e foi realizado numa sala com 23 crianças, de idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, sendo 7 meninas e 16 meninos.

As primeiras semanas foram dedicadas à observação do comportamento das crianças, assim como ao acompanhamento da satisfação das suas necessidades, atendendo às dinâmicas criadas a partir das rotinas implementadas. Verificámos que existia alguma instabilidade emocional, em que as crianças demonstravam necessidade de chamar a atenção (principalmente dos adultos), adotando comportamentos inadequados e disruptivos que perturbavam o normal funcionamento das rotinas e atividades tais como: birras, choro, etc. Assim sendo, a escolha deste tema fundamenta-se na importância do desenvolvimento socioemocional na infância, visando proporcionar uma base sólida para o crescimento saudável das crianças.

Após uma leitura das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et. al., 2016) percebemos que as mesmas também enfocam explicitamente no desenvolvimento emocional da criança. Com efeito, a análise abrangente do documento permitiu-nos inferir que essa dimensão é reconhecida, visto que se alinha com a "(...) forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, (...) que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária" (p. 33).

Para dar início ao projeto de investigação-ação foi fulcral pensar numa questão suficientemente abrangente, que abaixo apresentamos: *Como criar um ambiente propício para que as crianças expressem as suas emoções de forma lúdica e educativa na sala, promovendo o desenvolvimento emocional e a comunicação afetiva?*

Com esta questão, procurámos não apenas criar um espaço onde as crianças pudessem conhecer as suas emoções, mas também estabelecer as bases para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção de um ambiente de sala enriquecedor e emocionalmente saudável. Atendendo às dificuldades reveladas e à grande instabilidade emocional existente na sala, considerámos necessária a enfatização da componente socioemocional no projeto de investigação-ação.

Ou seja, este projeto teve como principal objetivo criar um ambiente propício na sala para fomentar a gestão emocional das crianças, utilizando recursos visuais e estruturas físicas como incentivo à exploração e compreensão das suas emoções. Para atingir esse propósito, foram desenvolvidas atividades e materiais pedagógicos criativos, adaptados à faixa etária, proporcionando às crianças a capacidade de identificar, nomear e expressar suas emoções de maneira criativa e educativa. Além disso, o projeto visava ainda, promover a interação entre as crianças, destacando a importância da comunicação afetiva e incentivando a compreensão das emoções dos colegas. Foram utilizadas atividades colaborativas e momentos de partilha emocional como estratégias para alcançar esse objetivo.

Para integrar a expressão emocional de forma orgânica no quotidiano da sala, o projeto procurou desenvolver e implementar estratégias pedagógicas, que enriqueceram o ambiente educacional, e contribuíram para o desenvolvimento global das crianças. As estratégias de intervenção utilizadas incluíram a conceção e implementação de atividades práticas e materiais educativos, com observações sistemáticas para avaliar o impacto das intervenções no desenvolvimento socioemocional das crianças. A participação ativa do educador cooperante e o envolvimento dos pais foram considerados elementos fundamentais para o êxito do projeto.

Ao fomentar a expressão emocional desde tenra idade, o projeto contribuiu significativamente para o enriquecimento do ambiente educacional e para a formação integral das crianças. Promoveu a sua preparação para enfrentarem os desafios emocionais e sociais com resiliência e empatia, não apenas criando um espaço de aprendizagem, mas também estabelecendo as bases para um futuro emocionalmente saudável e socialmente consciente.

O projeto "Pequenos Corações, Grandes Emoções" fundamentou-se na importância do desenvolvimento socioemocional na infância, reconhecendo que a dimensão emocional é crucial para uma aprendizagem bem-sucedida e uma cidadania autónoma.

A metodologia da investigação-ação, que incluiu a participação ativa de educadores e pais, visou integrar naturalmente as competências emocionais no quotidiano da sala, através da promoção de um ambiente acolhedor e o desenvolvimento de atividades facilitadoras da expressão emocional, contribuindo para o crescimento integral e holístico das crianças. Com efeito, o trabalho sobre as emoções, a leitura do livro "Monstro das Cores" e a construção do cantinho das emoções, promoveram habilidades socioemocionais e de fortalecimento de laços interpessoais.

Pequenos Exploradores - Que Animal Quero Conhecer? – Projeto 3

Este projeto concretizou-se a partir de um estágio com a duração de 120 horas, que foi realizado numa Escola Básica de 1º. Ciclo com Pré-Escolar. A escolha da temática do projeto sustentou-se na fundamentação científica que reconhece o potencial das experiências ativas na promoção de um desenvolvimento cognitivo sólido e na facilitação de uma aprendizagem significativa.

Segundo Piaget e Inhelder (1984) as experiências ativas são aquelas que proporcionam um bom desenvolvimento cognitivo e promovem uma aprendizagem significativa, uma vez que as experiências passivas ficam restritas à mera transmissão de conhecimento, tornando-se menos impactante para as crianças.

Ao longo do estágio, pudemos observar o genuíno interesse das crianças pela temática dos animais, manifestado através das suas perguntas e interações. Este natural interesse e curiosidade serviu como motivação fundamental para a elaboração do projeto de investigação-ação, centrado na exploração interativa e inclusiva dos diferentes tipos de animais. Ademais, consideramos crucial que as temáticas e os conteúdos que são abordados nas diversas atividades devem provir, maioritariamente, dos interesses e vontades das crianças. “Os discentes devem construir e ser construtores do seu próprio conhecimento de forma livre e autónoma, para que, dessa forma, as

aprendizagens que se vão adquirindo sejam significativas." (Silva, 2013, p. 21).

Desta forma, as experiências ativas foram consideradas como catalisadoras para um desenvolvimento cognitivo mais robusto e uma aprendizagem mais profunda em comparação com abordagens passivas. Assim sendo, toda a ação desenvolvida visou promover o desenvolvimento das crianças e permitir que as mesmas adquissem um conjunto de capacidades e habilidades, como por exemplo a autonomia.

Tendo em conta o interesse revelado pelas crianças e a importância de deixar as mesmas serem as construtoras do seu próprio conhecimento, surgiu a questão que é a base deste projeto de investigação-ação: *Como podemos proporcionar uma experiência educativa envolvente e significativa para crianças na pré-escolar, explorando de maneira interativa e inclusiva os diferentes tipos de animais?*

Esta questão serviu de guia e orientou todos os objetivos, as atividades e estratégias implementadas no projeto. A partir desta, foi possível compreender o propósito do projeto que pretendia desenvolver com as crianças, identificando o desafio que as mesmas teriam de ultrapassar, de forma individual e coletiva.

Este trabalho estabeleceu os objetivos básicos a serem alcançados pelas crianças no projeto "Pequenos Exploradores: Que Animal Quero Conhecer?" Estes objetivos, que foram adaptados de acordo com as necessidades específicas do grupo de crianças e o tempo disponível para o projeto, promoveram o desenvolvimento cognitivo e garantiram aprendizagens importantes sobre os diferentes tipos de animais.

O objetivo geral foi proporcionar uma experiência educativa abrangente e envolvente para crianças dos 4, 5 e 6 anos, explorando os diferentes tipos de animais (domésticos, da quinta e selvagens), incentivando a pesquisa individual e a criação de um livro de curiosidades. Já os objetivos específicos abordam os diferentes tipos de atividades realizadas, nomeadamente:

• Animais domésticos

- Identificar diferentes animais domésticos e compreender suas características básicas;

- Desenvolver uma compreensão básica das necessidades e cuidados dos animais domésticos;

- Participar em atividades criativas que promovam a expressão artística e a compreensão desses animais.

• Animais da quinta

- Reconhecer e nomear os principais animais encontrados numa quinta;

- Participar em atividades práticas que destaquem a relação entre os animais da quinta.

• Animais selvagens

- Identificar alguns animais selvagens e suas características distintivas;

- Explorar e compreender onde os animais selvagens vivem;

- Participar em atividades sensoriais que destaquem as características únicas dos animais selvagens.

• Pesquisa individual

- Escolher e pesquisar um animal específico de interesse pessoal;

- Compreender e comunicar informações básicas sobre o animal escolhido, incluindo habitat, alimentação e curiosidades;

- Desenvolver habilidades de apresentação ao compartilhar as descobertas com o grupo.

• Criação do livro de curiosidades

- Colaborar na construção de um livro de curiosidades sobre animais;

- Ilustrar as páginas do livro de maneira criativa e expressiva;

- Demonstrar compreensão coletiva dos diferentes tipos de animais abordados no projeto.

Este projeto teve por base um conjunto de atividades lúdicas, onde as crianças tiveram um papel ativo na sua própria aprendizagem. Para tal, foram realizadas um conjunto de atividades tendo em conta certas estratégias.

Na primeira semana foram realizadas atividades introdutórias à temática dos animais. Já na segunda semana, com o intuito de concluir a temática dos animais, foram realizadas atividades, após uma pesquisa efetuada em casa, designadamente: partilha de vivências com os animais de estimação; apresentação do animal predileto e desenho do mesmo; audição de músicas sobre animais da quinta e respetiva pintura; dramatização de uma peça sobre os animais selvagens e reconto da peça pelas crianças; atividade de relaxamento com audição de sons de animais/Identificação dos sons; apresentação da pesquisa feita em casa; montagem dos cartazes dos animais escolhidos pelas crianças; leitura de uma história; construção do livro de curiosidades (final) pelas crianças com o apoio da educadora.

Em síntese, o projeto "Pequenos Exploradores: Que Animal Quero Conhecer?" pretendia proporcionar uma experiência que fosse envolvente e significativa para as crianças envolvidas, explorando os diferentes tipos de animais de maneira interativa. O projeto foi desenvolvido com base no interesse das crianças e teve o intuito de promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem significativa por parte das crianças. Ao longo do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de participar em atividades lúdicas e interativas que permitiram o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e artísticas.

O projeto também enfatizou a importância da colaboração entre as crianças e a adaptação das atividades de acordo com as necessidades específicas do grupo. Ao promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado, o projeto permitiu que as crianças desempenhassem um papel ativo na sua própria aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Assim sendo, este projeto "Pequenos Exploradores: Que Animal Quero Conhecer?" demonstrou ser uma iniciativa eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem significativa das crianças, alinhando-se ao interesse e às necessidades individuais das mesmas.

Conclusão

A investigação-ação caracteriza-se por ser um conjunto de passos sistemáticos e rigorosos que orientam a condução de estudos e pesquisas científicas. Estes passos incluem a observação das especificações a serem aperfeiçoadas, a formulação de uma pergunta de pesquisa, o desenvolvimento de uma hipótese, a realização de experiências ou a recolha de dados para testar a hipótese e a análise dos resultados obtidos, comparando-os com as hipóteses iniciais e verificando a validade das conclusões.

Esta metodologia como prática frequente nas investigações de natureza educativa, assume uma grande relevância, por via de uma prática reflexiva e transformadora, que cristaliza um conhecimento mais aprofundado das situações educativas de um determinado contexto. A reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos contextos pedagógicos numa perspetiva dialética teoria-prática-investigação fomenta a formação sólida, dos futuros professores, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e conhecimento do real, através da observação, reflexão, intervenção e avaliação. Há uma maior consciência crítica em relação à dimensão pessoal e ao real onde o estudante atua.

Esta dimensão da reflexão como veículo de formação pessoal e profissional e, ainda, de mudança conquistou um espaço na formação inicial de professores e contribuiu para a melhoria das práticas pedagógicas. A estimulação de uma atitude reflexiva, o incremento de atitudes de objetividade, investigação, flexibilidade, corporativismo e abertura à realidade é o garante da superação da dicotomia teoria-prática.

Cumprido o ciclo de planeamento, ação e avaliação que tipificam a investigação-ação, apurámos a relevância desta metodologia na resolução de problemas reais e na consolidação das aprendizagens, visível em cada um dos projetos apresentados. Neste tipo de investigação, o investigador envolve-se ativamente na causa da investigação.

As investigações aqui reportadas foram realizadas em diversos locais de estágio, havendo um contacto e um envolvimento dinâmico com a realidade a investigar, e o investigador (estudante em formação inicial) que tem um papel participativo nas decisões a serem tomadas. Portanto, a ação de investigação também permite a recolha de informações sistemáticas com a intenção de obter mudanças. Todos os resultados deste tipo de investigação permitem mudanças em prol do público alvo.

Sendo assim, a metodologia de investigação-ação tem uma grande importância na Educação Pré-Escolar, visto que proporciona a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Esta metodologia permitiu que as crianças se envolvessem em projetos que despertaram o seu interesse, promoveram a exploração, a descoberta e a construção do conhecimento de forma significativa. Além disso, estimulou o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, a tomada de decisão, a comunicação e a colaboração, preparando as crianças para os desafios do século XXI.

Referências

Amaral, M., J. Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII 2, 355-375.

Gore, P. (1991). Practicing what we preach: action research and the supervision of student teachers. In In R. Tabachnick & K. Zeichner (eds). *Issues and Pratices in Inquiry -Oriented Teacher Education* The Falmer Press.

La Taille Y., Oliveira, M., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky & Wallon: Teorias psicológicas em discussão.* Summus Editorial.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação.* Porto Editora.

Nunan, D. (1989). Understanding Language Classrooms – a Guide for Teacher – Initiated Action. Prentice-Hall.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, R. (2013). A construção da profissionalização: a investigação-ação aplicada às valências de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico. Relatório de Mestrado.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação.* Livros Horizonte.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1984). *A imagem mental na criança*. Livraria Civilização Editora.

Wood, P. (1991). The cooperating teacher's role in nurturing reflective teaching. In R. Tabachnick & K. Zeichner (eds). *Issues and Pratices in Inquiry -Oriented Teacher Education*. The Falmer Press.

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026camachofragasilva

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Maria José Camacho[1]; Nuno Fraga[2] & Sofia Silva[3]

[1]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, mjjcamacho@staff.uma.pt

[2]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, nfraga@staff.uma.pt

[3]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, sofia.silva@staff.uma.pt

Introdução

Ao longo de décadas, muitas e diversificadas organizações não governamentais e governamentais uniram esforços para que a educação se alicerçasse na universalidade e na igualdade de oportunidades, por intermédio da inclusão escolar e social. Declarações, recomendações e reptos foram lançados e, paulatinamente, a eleição das escolas do ensino regular, enquanto ambientes de desenvolvimento de competências e de aprendizagem para a maioria dos alunos, foi-se estabelecendo.

As políticas públicas de educação preocuparam-se com o assegurar do direito à educação e à equidade, com vista a garantir o sucesso educativo (Costa, 2019), salvaguardando que, no presente, muitos estudantes com Necessidades Específicas (NE) transpõem a escolaridade obrigatória e ingressam no Ensino Superior.

Esta pesquisa qualitativa pretende compreender a intervenção realizada pela Universidade da Madeira (UMa) junto dos professores. Utilizámos como técnicas de recolha de dados a análise documental e entrevistas aos responsáveis por esta área de atuação. A análise de conteúdo incidiu nos parâmetros: enquadramento normativo da inclusão de estudantes com NE

no ensino superior; caracterização dos estudantes com NE matriculados; organização e funcionamento da UMa no acompanhamento do seu percurso académico e potencialidades e obstáculos experienciados.

1. A equidade e a inclusão na educação a partir da OCDE

É inquestionável que o debate em torno da educação possa existir à margem dos grandes *Think Tanks* como a OCDE, por exemplo, mesmo que estejamos alinhados com a perspetiva de Robertson (2022), quando situa estas grandes organizações internacionais (incluindo a UNESCO) como guardiães do futuro, "Guardians of the Future". Neste sentido, adentramos no pensamento da OCDE, sobretudo naquele que é expresso na sua publicação com o título "Equity and Inclusion in Education. *Finding Strength through Diversity*" (OCDE, 2023).

A OCDE (2023) reflete sobre a promoção da equidade e inclusão na educação e aponta os seis passos essenciais para o cumprimento desse desiderato, sendo eles: desenvolver um quadro político sobre a equidade e a inclusão, integrando-o em todas as áreas da política educativa; garantir que o sistema de educação seja flexível e responda às necessidades dos estudantes; incorporar a equidade e a inclusão como princípios tanto nos mecanismos principais de alocação de recursos como no financiamento direcionado do sistema educativo; envolver todos os parceiros relevantes na implementação do quadro político nas escolas e salas de aula, fortalecendo a coordenação; preparar e apoiar os professores e os líderes escolares no desenvolvimento de competências e conhecimentos para promover a equidade e a inclusão; identificar as necessidades dos estudantes, apoiá-los e monitorizar o seu progresso.

Para a OCDE (2023) é possível integrar a equidade e a inclusão em todas as áreas relevantes, desde o desenho curricular até às práticas de ensino e de aprendizagem, passando pela capacitação dos docentes e pela monitorização dos resultados dos estudantes. Para além disso, as políticas educativas devem considerar as necessidades diversas dos estudantes, reconhecendo que as

características específicas podem interagir, criando necessidades únicas que as escolas e o sistema educativo devem abordar, levando em conta o ambiente e os contextos sociais dos estudantes.

O documento realça a identificação das necessidades dos estudantes, o apoio e monitorização do seu progresso. Para esse processo contribui a realização de avaliações diagnósticas para sinalizar estudantes em risco, as causas das suas necessidades educativas e a implementação de intervenções apropriadas. Para tal, urge adaptar os currículos e as estratégias pedagógicas, incluindo o uso de tecnologias e o design universal para a aprendizagem (DUA), visando apoiar todos os estudantes de forma inclusiva. A estas estratégias associam-se o apoio psicológico e adequações nas avaliações para que todos demonstrem eficazmente o seu conhecimento.

2. Educação inclusiva e equitativa para Todos em Portugal

Em Portugal, os decisores políticos e educativos têm vindo a propor caminhos de mudança, no campo da educação assentes na conceção/publicação de normativos e definição de linhas orientadoras, conducentes à mudança de paradigma e à implementação de práticas, inerentes à educação inclusiva e equitativa para todos. À luz da inegável evolução de conceitos, neste domínio do saber, em 2018, o Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, atualizou os princípios orientadores, subjacentes à educação inclusiva, reiterando a sua relevância ao defender a:

a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível. (artigo 3.º do Decreto-lei 54/2018)

Por conseguinte, muitos alunos, que outrora não prosseguiam estudos, para além da escolaridade obrigatória, têm experimentado sucesso escolar, concluído com êxito o ensino secundário, alargado os seus horizontes face ao futuro e ao prosseguimento de estudos e, consequentemente, protagonizam, no presente, o aumento do acesso de alunos com necessidades especiais ao Ensino Superior.

• 2.1. Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025

Em agosto de 2021 foi publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 119/2021, que aprovou a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (ENIPD), competindo ao Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P. (INR, I. P.) na qualidade de entidade coordenadora da implementação da ENIPD 2021-2025, o apoio ou a orientação técnica, sempre que solicitada, bem como a monitorização da implementação das medidas.

Objetivando a promoção da inclusão e da melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, a Estratégia reflete o compromisso do País com os princípios da igualdade, da não discriminação e da participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Neste sentido, a ENIPD estabelece como objetivos gerais a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência; a eliminação de barreiras físicas, sociais, económicas e atitudinais que impedem a plena participação destas pessoas em todas as áreas da vida; a garantia de acesso a serviços de qualidade nas áreas da saúde, educação, formação profissional, emprego, habitação e transporte e o fortalecimento das políticas de inclusão através da colaboração entre o governo, o setor privado, organizações da sociedade civil

e as próprias pessoas com deficiência. Para tal, a ENIPD institui como eixos estratégicos:

- Cidadania e Igualdade: assegurar a igualdade de oportunidades, combater a discriminação e promover os direitos das pessoas com deficiência.

- Educação e Formação: melhorar o acesso à educação inclusiva e à formação profissional, visando a capacitação e a integração no mercado de trabalho.

- Emprego e Vida Profissional: desenvolver medidas que facilitem o acesso ao emprego e a permanência no trabalho, bem como promover ambientes laborais inclusivos.

- Autonomia e Qualidade de Vida: fomentar a independência e a autonomia pessoal, incluindo o acesso a tecnologias assistivas, habitação adequada e serviços de apoio personalizados.

- Participação Social: encorajar a participação ativa das pessoas com deficiência na vida cultural, desportiva e recreativa da comunidade.

A ENIPD 2021-2025 inclui o ensino superior como parte integral da sua abordagem para melhorar a educação e a formação profissional, visando promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social das pessoas com deficiência. Das várias áreas de ação, destacamos alguns pontos relativos ao ensino superior.

Relativamente ao acesso, a Estratégia visa eliminar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de frequentarem o ensino superior, incluindo barreiras físicas, tecnológicas, comunicacionais e atitudinais, através da adaptação de infraestruturas, do fornecimento de materiais didáticos/pedagógicos acessíveis e do apoio à utilização de tecnologias. Por outro lado, quanto ao sucesso educativo, são propostas medidas de apoio aos estudantes com deficiência no âmbito de processos de tutoria especializada, serviços de apoio psicopedagógico e adaptações curriculares.

É percetível que, nestes cenários de acesso ao ensino superior e de sucesso académico, não poderá ser ignorada a formação dos profissionais, pelo que a

Estratégia sublinha a importância da formação em práticas inclusivas, garantindo que docentes, funcionários e administrativos se capacitem para atender as necessidades de todos os estudantes.

Ainda no âmbito de medidas/ações promotoras de inclusão, que podem ser desencadeadas nas Instituições de Ensino Superior (IES), a Estratégia encoraja a realização de estudos e investigações que contribuam para o conhecimento acerca da inclusão no ensino superior, identificando desafios, boas práticas e estratégias eficazes para promover a igualdade de oportunidades e ampliar processos de equidade.

Independentemente dos cenários que se colocam às diversas IES e aos contextos particulares onde atuam, a Estratégia destaca a importância da participação dos estudantes com deficiência na vida académica e social das instituições de ensino superior, promovendo a sua representação em órgãos estudantis, atividades extracurriculares e processos de decisão.

Recentrando a análise nos eixos estratégicos da ENIPD, verifica-se que no eixo estratégico 3: educação e qualificação, a ENIPD destaca a promoção e a qualificação de nível superior para pessoas com deficiência, cujos objetivos específicos da estratégia focam-se em: "melhorar o acesso e frequência das pessoas com deficiência ao Ensino Superior e melhorar as condições de acessibilidade física." (p. 27).

Relativamente à melhoria no acesso e frequência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, a Estratégia define como medidas/ações a avaliação do quadro normativo vigente e da implementação do Plano de Ação já em curso, com propostas de ajustamento; a criação de centros de recursos técnicos e pedagógicos de apoio a estudantes com deficiência e a docentes, em todas as Universidades, Institutos Superiores Politécnicos e Escolas Superiores e a elaboração de uma proposta de Lei de Bases de acesso e frequência de pessoas com deficiência ao Ensino Superior.

O eixo estratégico 8 elege: Conhecimento, investigação, inovação e desenvolvimento, em particular o objetivo geral 2 sobre o aprofundamento do conhecimento científico e tecnológico nos domínios da inclusão e da

deficiência, bem como o seu objetivo específico que visa a promoção do ensino, investigação, divulgação e da partilha científica nas áreas da deficiência, inclusão e reabilitação.

A ENIPD 2021-2025 representa um passo significativo para a promoção da inclusão e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência porque, ao abordar desafios multidimensionais numa estratégia integrada e inclusiva, Portugal reafirma o seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os seus cidadãos.

3. Opções metodológicas

Este estudo de natureza qualitativa visa compreender a intervenção realizada pela Universidade da Madeira junto dos professores. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009) e as entrevistas semiestruturadas (Fortin, 2009) aos responsáveis por esta área de atuação. A técnica de análise e tratamento dos dados privilegiada foi a análise de conteúdo (Bardin, 2011).

4. Análise e discussão dos dados

• 4.1. A política de inclusão de estudantes com necessidades específicas na Universidade da Madeira

Com o propósito de contribuir para um sistema de ensino mais justo e inclusivo (OCDE, 2023), bem como promover a equidade de oportunidades de aprendizagem de participação de todos os seus estudantes, a Universidade da Madeira aprovou o Regulamento do Estatuto do Estudante com Necessidades Especiais (Regulamento n.º 139/2022 - Diário da República n.º 38, 2.ª série, 23 de fevereiro de 2022), o qual determina as condições de acesso e as medidas de apoio aos estudantes com o estatuto de estudante com necessidades da UMa. De acordo com o disposto neste Regulamento, cada curso possui uma Comissão de Análise e Acompanhamento de Estudante-NE (CAA-NE), composta por três elementos: o Diretor de Curso; um

representante dos Serviços de Ação Social e um representante do Serviço de Psicologia. A CAA-NE possui as seguintes funções:

a) Decidir a atribuição do Estatuto Estudante-NE;

b) Elaborar propostas sobre medidas de apoio destinadas a auxiliar os estudantes no processo de adaptação e aprendizagem no decurso da frequência universitária;

c) Informar as instâncias superiores sobre a necessidade de criar condições adequadas (ex.: adaptação de espaços, aquisição de material específico), dentro dos recursos disponíveis na instituição, de modo a aumentar a participação e promover o sucesso do Estudante-NE no contexto universitário;

d) Zelar pela boa aplicação do estatuto de Estudante-NE. (artigo 3.º)

No ano letivo 2022/2023, estavam inscritos na Universidade da Madeira 48 estudantes com necessidades específicas (figura 1), das quais se destacam os transtornos do espetro do autismo, as doenças crónicas e/ou graves e os transtornos específicos da aprendizagem.

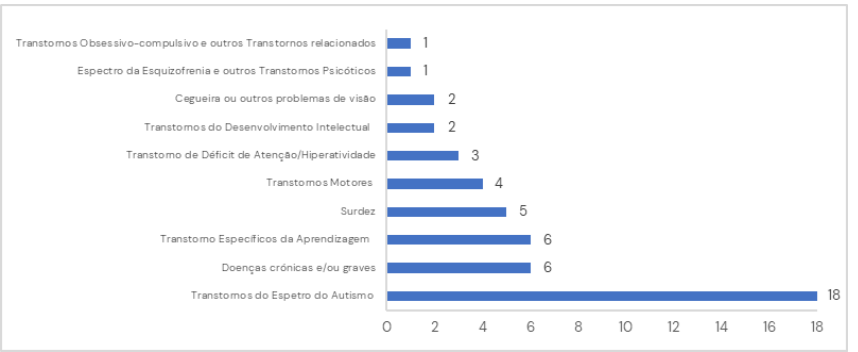


Figura 1 - Número de estudantes com necessidades específicas inscritos na UMa, no ano letivo 2022/2023

A maioria dos estudantes com NE era do género masculino (71%) (figura 2).

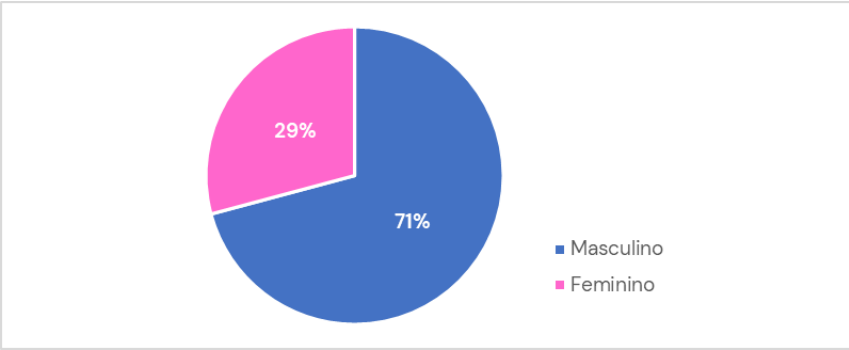


Figura 2 - Género dos estudantes com necessidades específicas inscritos na UMa, no ano letivo 2022/2023

Relativamente à distribuição por ciclo de estudos (figura 3), constatou-se que a maioria (65%) frequentava o 1.º Ciclo, seguindo-se os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (29%) e o 2.º Ciclo (6%).

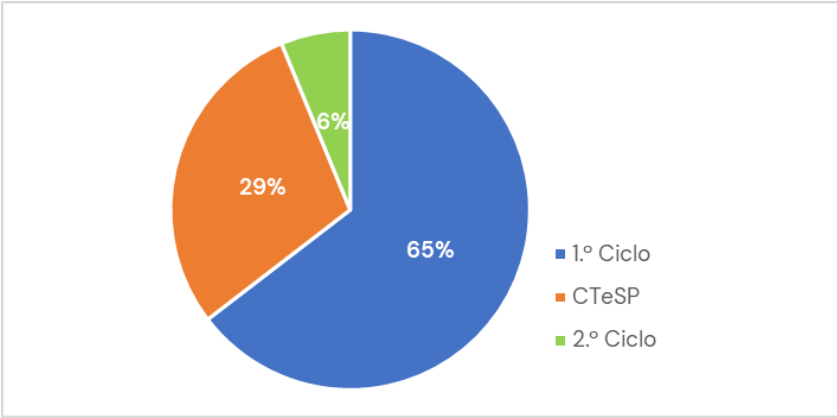


Figura 3 - Distribuição por ciclo de estudos dos estudantes com necessidades específicas inscritos na UMa, no ano letivo 2022/2023

Em conformidade com o Regulamento supracitado, as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão previstas para estes estudantes são as seguintes:

a) Condições especiais de frequência, de avaliação e prescrição;

b) Apoio pedagógico suplementar;

c) Acompanhamento psicológico/pedagógico;

d) Apoio social;

e) Ajudas técnicas;

f) Mobilidade e acessibilidade. (número 1 do artigo 6.º)

Conclusões

Com este estudo constatou-se que o processo de inclusão na UMa é um fenómeno em ascensão e que a comunidade académica tem sido impulsionadora do seu processo de capacitação, no intuito de assumir o desafio lançado pela UNESCO (2021) de repensar a educação e garantir o direito à educação para Todos.

A partir dos dados recolhidos, tornou-se evidente que a UMa tem procurado implementar políticas internas de inclusão dos estudantes com NE. Todavia, e uma vez que o processo de transição entre o ensino secundário e o ensino superior revela fragilidades, esta instituição de ensino superior ainda enfrenta desafios significativos para garantir uma inclusão efetiva e plena destes estudantes.

Fruto de uma reflexão quer sobre as políticas, quer sobre as práticas educativas, partilhamos um conjunto de recomendações que poderão ser tidas em conta, na ótica da melhoria dos serviços prestados a estes estudantes:

- Criação de mecanismos de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior;

- Maior divulgação do Regulamento do Estatuto do Estudante com NE, junto dos estudantes e comunidade académica da UMa.

- Melhoria ao nível da agilização de procedimentos na implementação das medidas de apoio;

- Sensibilização a docentes e não docentes para o acolhimento de estudantes com NE;

- Promoção de formação contínua para pessoal docente e não docente na área das necessidades especiais (metodologias, ajudas técnicas e produtos de apoio);

- Adequação dos horários e das dinâmicas de atendimento, por parte dos docentes aos alunos com necessidades especiais;

- Sensibilização aos parceiros para o trabalho em rede com a UMa na perspetiva da inclusão de alunos com necessidades especiais em estágios curriculares;

- Organização de momentos de reunião, debate e fóruns de discussão com todos estudantes para o esbater de barreiras e preconceitos e disseminação de uma cultura de inclusão.

A inclusão de estudantes com NE no ensino superior não se trata apenas de uma questão de justiça social. A garantia do acesso e do sucesso académico para Todos contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, Viana, I. & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

ENIPD. (2021). Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trad.). Artmed.

Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação. Da concepção à realização* (N. Salgueiro, Trad.). Lusociência.

OCDE (2023). Equity and Inclusion in Education. Finding Strength through Diversity. OECD.https://www.oecd.org/publications/equity-and-inclusion-in-education-e9072e21-en.htm

Regulamento n.º 139/2022 - Diário da República n.º 38, 2.ª série, 23 de fevereiro de 2022. Regulamento do Estatuto do Estudante com Necessidades Especiais da Universidade da Madeira.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 119/2021. Diário da República n.º 169/2021, Série I de 2021-08-31. Aprova a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/119-2021-170514954

Robertson, S. (2022) Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society, 36*(2), 188-205,10.1080/13600826.2021.2021151

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education.* UNESCO. https://bit.ly/3kkZPyY

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026cardonamatos

TRABALHAR A IGUALDADE ENTRE MULHERES E HOMENS, NA PERSPETIVA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, NO JARDIM DE INFÂNCIA E NA ESCOLA

Maria João Cardona[1] & Maria Teresa de Matos[2]

[1]ESE IP Santarém e Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

[2]ESE IP Setúbal. maria.teresa.matos@ese.ips.pt

Este artigo segue a grafia anterior ao Acordo Ortográfico de 1990.

Introdução

A Resolução nº 94/2018 aprova a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED 2018-2022), na sequência da ENED 2010-2016, visando, entre outros aspetos, promover uma cidadania ativa e responsável, contribuindo para a prossecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ODS ONU (2015).

Esta estratégia, de forma integrada com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE/ME, 2017), em articulação com o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017), é definida para todo o sistema educativo, desde a educação pré-escolar.

O Projeto Interseções, cruza a ENED, e as questões do Desenvolvimento Sustentável com a Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens, Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação, ENIND (Resolução nº 61/2018) .Promovido pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e pela Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (PpDM) em colaboração com o GRAAL e com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, apoiado pelo Instituto Camões. No culminar desta primeira fase do projeto, em 2022, foi

organizado um recurso educativo (Silva, Alexandra; Madeira, Eliana Madeira; Coelho, La Salete Coelho, Moura, Mª José; Alvarez, Teresa, 2022)

Num segundo momento deste projeto, durante o ano 2023, Interseções II, a Escola Superior de Educação de Santarém passou a colaborar e foi organizado uma formação a nível nacional com docentes de vários níveis de ensino, com a preocupação de promover uma maior adequação do recurso às práticas educativas desde as primeiras idades (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico).

Neste texto, numa primeira parte, é feita a apresentação do recurso educativo construído, seguindo-se uma segunda parte em que é apresentado o trabalho da colega Teresa Matos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, que tem uma vasta experiência docente na educação pré-escolar e na formação.

No final é feita uma reflexão final do trabalho já realizado e a realizar.

1. Um recurso educativo para trabalhar a igualdade entre mulheres e homens, na perspetiva da educação para o desenvolvimento

O Recurso educativo do Projeto Interseções foi construído cruzando as grandes temáticas do Desenvolvimento e da Igualdade entre homens e mulheres, considerando os referenciais da Educação para o Desenvolvimento (Torres et al.,2016), da Educação para a Cidadania (DGE/ME, 2017) e da Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação, ENIND (Resolução nº 61/2018).

Existe uma primeira parte teórica e uma segunda parte em que são apresentadas sugestões pedagógicas.

A primeira parte está organizada em grandes temas:

- Desenvolvimento na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens;
- Interdependências e Globalização na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens;

- Pobreza e Desigualdades na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens;

- Justiça Social na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens;

- Paz na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens;

- Cidadania Global na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens.

A segunda parte apresenta uma estrutura metodológica genérica para a abordagem destes seis temas.

É assim sugerido que no trabalho a realizar para cada tema sejam sempre seguidas as seguintes etapas:

- 1ª etapa: Olhar e ver: tomar consciência de um problema, a diferentes níveis: local, regional e mundial.

- 2ª etapa: Aprofundar a compreensão do problema: alargar o conhecimento e identificar e refletir sobre as raízes do problema.

- 3ª etapa: Pensar e assumir compromissos com a transformação: mudar o modo como se pensa (perspetiva) e agir.

São depois apresentadas várias propostas de atividades e recursos. Para cada proposta é sempre feita descrição da atividade; as questões orientadoras a seguir; e pistas de reflexão a desenvolver. Em anexo são apresentadas várias outras referências de sugestões pedagógicas e de sugestões pedagógicas para um maior aprofundamento de cada tema.

No Interseções II, como já foi referido, houve a preocupação de continuar a adaptação deste recurso à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido foi feita um curso de formação, com a duração de 27h (regime à distância, síncrono) que decorreu em 10 sessões entre abril e junho de 2023.

Participaram nesta formação docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que no final da formação procuraram aplicar e

refletir uma, ou várias das sugestões pedagógicas apresentadas aos seus grupos de trabalho.

De seguida é apresentada uma reflexão feita pela docente Teresa Matos que participou na formação e que apresenta propostas educativas, adaptadas a partir das sugestões apresentadas no recurso, para poderem ser trabalhadas na educação pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade.

2. Trabalhar a igualdade entre mulheres e homens, na perspetiva da educação para o desenvolvimento no jardim de infância e na escola

Antes de iniciar a apresentação das propostas educativas, é importante sublinhar a necessidade de que as abordagens de todas as temáticas e propostas requerem uma abordagem continuada e contextualizada. É também fundamental que todas as crianças possam ter uma participação ativa e interações significativas no planeamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho realizado. À semelhança do que sucede nas propostas do Recurso existem problemáticas que surgem em mais do que uma proposta educativa, dada à sua transversalidade.

Os/as docentes depois de conhecerem bem o documento, devem ter a capacidade de integrar, adequar e dinamizar de uma forma contextualizada os conteúdos das seis propostas educativas de uma forma intencional e integrada no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Grupo.

Para além das atividades sugeridas no Recurso (Silva et al., 2022) que se podem adaptar ao trabalho com crianças pequenas, há muitas outras sugestões que naturalmente vão surgindo nas vivências das crianças e que podem ser refletidas. Neste sentido são apresentadas algumas situações reais vividas com as crianças que podem ser exemplo para possíveis projetos de trabalho.

De seguida apresentamos algumas reflexões e sugestões para o jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico para cada uma das seis temáticas do Recurso.

1)Desenvolvimento na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens: Desenvolvimento sem envolvimento?

Objetivos (p. 61)[3]

1. Debater criticamente visões e propostas atuais sobre o conceito de desenvolvimento.
2. Reconhecer que diferentes culturas e mundivisões pressupõem diferentes formas de entender o desenvolvimento.
3. Identificar preconceitos relacionados com as tarefas tradicionalmente atribuídas a mulheres e a homens.
4. Refletir sobre a importância das tarefas ligadas ao cuidado, para a sociedade.
5. Valorizar o papel da participação dos indivíduos e das comunidades, sobretudo das mulheres, nos processos de promoção do bem-estar económico, social, cultural e político.
6. Promover compromissos pessoais e a participação em ações dirigidas à melhoria do bem-estar coletivo e à construção de sociedades mais equitativas e sustentáveis.

Síntese da primeira etapa da proposta de atividades (p. 62)

Olhar e ver o trabalho doméstico. Ler e explorar, em grande grupo, uma Banda Desenhada. Refletir sobre as respostas, sobre a forma como estas descrevem a distribuição das tarefas domésticas.

Estas propostas podem ser adaptadas ao trabalho nas primeiras idades. Para complementar este trabalho é ainda apresentada uma situação vivida no jardim de infância que pode ser exemplo para possíveis projetos de trabalho.

[3] O número de página que aparece ao longo deste capítulo refere-se sempre ao recurso: Silva, Alexandra; Madeira; Eliana Madeira; Coelho, La Salete; Moura, Mª José; Alvarez, Teresa, 2022.

Situação: "A minha mãe não trabalha, só está em casa no computador e faz a comida para nós, para mim e para o meu irmão", Andreia 5 anos.

A mãe da Andreia foi convidada a ir à Sala falar sobre a sua atividade doméstica.

Como **proposta**: Conversa em pequeno ou grande grupo sobre a profissão dos elementos da família e sobre quem se ocupa das tarefas domésticas. Podem também ser utilizadas fotos para apoiar este trabalho.

2)Interdependências e Globalização na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens

Objetivos (p. 71)

1. Identificar fatores que potenciam a globalização.
2. Compreender as interdependências que se geram entre pessoas, lugares, ambientes e economias distantes.
3. Relacionar a economia globalizada com problemas ambientais, injustiças e situações humanas indignas, em particular vividas por mulheres.
4. Reconhecer a insustentabilidade dos atuais padrões de consumo e refletir criticamente sobre os hábitos e motivações pessoais.
5. Identificar e comprometer-se com a adoção de ações concretas que contribuam para a salvaguarda da natureza e para a dignificação e o respeito pelos direitos das pessoas envolvidas na produção, transporte e venda dos produtos que consumimos.

Síntese da primeira etapa da proposta de atividades (p. 72)

> Avaliar as motivações e hábitos de consumo de roupa. Refletir as respostas identificando as suas implicações ambientais.

É possível adaptar as propostas sugeridas às crianças pequenas. Partindo de situações reias que ocorrem no quotidiano familiar e educativo, identificar alguns problemas ambientais e de consumo. Os diálogos com as crianças ajudarão a identificar outras atitudes que colocam em causa a sustentabilidade ambiental. O trabalho em colaboração com as famílias pode ser um excelente apoio e recurso. De seguida são apresentados alguns exemplos de vivências em contexto educativo.

Situação: A Maria (5 anos) chegou do Brasil com os pais e um irmão de 2 anos. Só traziam roupa de verão. Em novembro a mãe pediu ajuda para arranjar roupa para os dois filhos.

Como **proposta**: Foi enviado um email às famílias solicitando apoio e perguntou-se às crianças se tinham roupa que já não usassem e o que costumam fazer com essa roupa: "*Que fazem a essa roupa? Acham que vai para o lixo? Podem dar outro uso a essa roupa*?". Paralelamente foi feita a partilha de histórias de família e amigos: "*O meu filho herdou muita roupa do meu sobrinho e depois de usada esta foi para o filho de uma amiga*". A propósito desta conversa uma menina disse que tinha mais roupa que o irmão: "*Achas que precisas dessa roupa toda? Achas que precisas de ter 5 saias totu uma de cada cor? Pensem comigo, acham que precisam mesmo?*" Há também imagens que podem ser usadas como proposta inicial ou para a continuidade de diálogos com as crianças.

Outras possíveis **propostas:** Comparar as roupas aos sacos de plástico.

"Quando vamos às compras levamos saco já utilizado anteriormente e que será utilizado no futuro? Quantos mais sacos comprarmos, usarmos, comprarmos mais estamos a ajudar a destruir a natureza. O mesmo acontece

com a roupa. Será que não podemos reduzir o consumo? Será que não podemos reutilizar? Será que não podemos doar?".

3. Pobreza e Desigualdades na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens

Objetivos: (p. 78)

1.Perceber a importância da habitação para se usufruir de uma vida digna e segura, com sentido de pertença coletiva e condições para se beneficiar das oportunidades comuns à maioria das pessoas.
2. Saber aplicar o conceito de pessoas em situação de sem abrigo a mulheres de diferentes regiões e locais do mundo, incluindo as que vivem em cabanas menstruais.
3. Compreender a relação entre a pobreza, exclusão social e a ausência de habitação digna.
4. Identificar as principais causas de pobreza que são mais gravosas para as mulheres ou que as atingem de forma especial.
5. Ver a incidência das desigualdades económicas e do empobrecimento em mulheres e em homens e perceber o conceito de feminização da pobreza e a sua amplitude mundial, dando exemplos desse fenómeno.
6. Conhecer alguns dos fenómenos que prejudicam mais as raparigas e mulheres pobres no mundo levando-as a situações de exclusão social.
7. Conhecer iniciativas a nível mundial que respondem ao empobrecimento das mulheres e combatem a sua exclusão.
8. Compreender os efeitos negativos da pobreza feminina e da exclusão das mulheres para o desenvolvimento humano global.

Síntese da primeira etapa da proposta de atividades: (p. 79)

> Introduzir o tema da pobreza e da exclusão social. Promover o debate: o que carateriza uma pessoa pobre e uma pessoa excluída socialmente; se pensam existir diferenças entre rapazes/homens e raparigas/mulheres pobres ou excluídas; quais são as características de uma pessoa rica. Registar as intervenções. Analisar exemplos.

Abordar de uma forma contextualizada o tema da pobreza e da exclusão social é possível desde a educação pré-escolar. Todas as crianças têm acesso a imagens que passam habitualmente nos media, sobre situações de pobreza, desigualdades, ou têm contacto com vivências, ou elas próprias podem vivenciar situações de pobreza, o que pode implicar a necessidade de abordar este tema com outros cuidados para não ferir a sua sensibilidade. A par da adaptação das propostas do Recurso são também apresentados alguns exemplos.

Situação: Na visita a uma horta as crianças observaram que há casas de madeira para apoio dos donos das hortas daquela zona. Uma criança disse: *"Sabes a minha mãe disse que há pessoas que dormem ali naquelas casas. É uma senhora que teve um bebé e os pais puseram-na na rua porque ficaram zangados com ela"*.

"Lá ao pé de minha casa há pessoas que moram nas barracas", diz outra menina.

Educadora: "O que acham de uma mulher viver naquela casa com um bebé e sem ter condições. O que precisa de ter uma casa para se viver?"

Possíveis **propostas:** Este foi o ponto de partida para uma conversa sobre as habitações que conhecem, focando os diálogos nas desigualdades sociais. Não foi muito aprofundada, não foi transformada em Projeto de Investigação, mas tinha todas as potencialidades para poder ter continuidade promovendo aprendizagens diversificadas. Apresentar imagens e questões

que os levem a refletir e discutir ideias, é outra possibilidade. Uma boa questão para começar pode ser por exemplo: "*o que é ser rico e o que é ser pobre?*".

4. Justiça Social na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens

Objetivos: (p. 88)

> 1. Refletir sobre o que são ações violentas e não violentas.
> 2. Compreender o papel dos movimentos sociais nas chamadas de atenção política e social e promover o papel das alunas e dos alunos, enquanto agentes que constroem sociedades socialmente justas na ótica da justiça social que tem por objetivo a criação e o fortalecimento do bem comum

Síntese da primeira etapa da proposta de atividades: (p. 89)

> Apresentação de situações (em imagens, ou através de leitura) para refletirem se estas representam ou não situações de violência.

Para além da adequação destas propostas às crianças, pode-se refletir sobre a necessidade da participação de todas/os, homens, mulheres e crianças. Nesse sentido podem ser apresentadas, por exemplo, as histórias de Greta Thunberg (menina sueca) e de Malala Yousafzai (menina paquistanesa) existindo vários livros adequados para trabalhar estes testemunhos. E apresenta-se também o exemplo de uma situação vivida em jardim de infância.

Situação: Em 2020, a Rafaela levou para a sala, o livro ***Greta e os Gigantes***[4]. Inspirado na luta de Greta Thunberg para salvar o mundo.

[4] Tucker, Zoe, Pérsico, Persico (2020*) Greta e os Gigantes*, Jacarandá Editora

Proposta: Trabalhar esta história dando ênfase à importância da participação de todos e todas.

5. Paz na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens

Objetivos (p. 96)

> 1. Reconhecer a sobre-representação das raparigas e das mulheres enquanto vítimas e sobreviventes de violência em países em conflito.
> 2. Conhecer os principais instrumentos normativos das Nações Unidas promotores da paz e da segurança (DUDH, CEDAW, PAP, RCSNU 1325).
> 3. Apreender os diferentes impactos dos conflitos armados, da resolução de conflitos e da manutenção da Paz em mulheres e em homens e a necessidade da participação efetiva das mulheres nesses momentos.
> 4. Compreender que a Paz e a Segurança dependem de todos os Estados.

Síntese da primeira etapa da proposta de atividades (p. 97)

> Ler e refletir sobre uma frase do Secretário-Geral das Nações Unidas relativamente à violência sobre mulheres e meninas. Analisar dados estatísticos relativos à violência doméstica. Promover o debate sobre estes dados.

Estas sugestões podem ser uma base de trabalho, devidamente adaptadas e contextualizadas. Naturalmente, através da comunicação social, e também através das vivências de muitas crianças refugiadas as questões da violência doméstica, da paz e da guerra fazem parte do quotidiano. Não falar delas, torna-as ainda mais complexas e assustadoras. O criar espaços de reflexão entre as crianças é sempre uma boa ideia. Há, no entanto, que ter sempre os devidos cuidados por poderem existir no grupo crianças que já vivenciaram, ou vivenciam situações de violência ou conflito. Relativamente à prevenção da violência desde a infância, e aos cuidados do trabalho a ter com crianças

que vivem em contextos familiares em que há violência sugere-se a consulta do projeto da Associação Portuguesa de Apoio às Vítimas, APAV, Hora do Ser, https://apav.pt/ser/index.php/a-quem-se-destina/3-6-anos e a seguinte publicação que a CIG traduziu e adaptou para Portugal: London Family Court Clinic /CIG (2007). De seguida são apresentados exemplos de situações vivenciadas em contexto educativo.

Situação: As crianças falam da guerra da Ucrânia que passa na televisão.

"Os meus pais não querem que eu veja mudam o canal. Mas a Ucrânia fica longe", Miguel (6 anos).

"Mas já houve guerras perto a minha irmã tem um quadro do Picasso sobre a guerra", João (6 anos).

Proposta: Foram ver no mapa onde fica a Ucrânia, todos tinham explicações e questões sobre o conflito. A irmã mais velha do João veio mostrar o quadro da *Guernica* do Picasso. Todos/as disseram o que viam e foram ver no mapa a localização de Guernica e a história do que aconteceu.

Ouvir as crianças, dar-lhes espaço para colocarem os seus pontos de vista e preocupações é fundamental. Os pontos de partida, infelizmente não faltam, as crianças têm acesso a muitas imagens reais de guerra, mas aqui ficam algumas questões que lhes podem ser colocadas: O que é a guerra? O que é a Paz? O que acontece quando há guerra? O que fazem as mulheres quando há guerra? O que podemos fazer para acabar com a guerra? Vamos fazer um texto coletivo?

6. Cidadania Global na ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens

Objetivos (p. 104)

1. Identificar e refletir criticamente acerca dos constrangimentos e das ameaças à cidadania global, nomeadamente os problemas enfrentados pelas pessoas refugiadas, e sobre o impacto das nossas ações e corresponsabilidade na procura de soluções.
2. Identificar os fatores que potenciam a discriminação das pessoas refugiadas, com especial enfoque nas mulheres refugiadas.
3. Problematizar a situação das mulheres refugiadas.
4. Relacionar as injustiças e as situações humanas indignas com a cidadania global.
5. Identificar e comprometer-se com ações concretas para a salvaguarda da dignidade das pessoas.

Síntese da primeira etapa da proposta de atividades: (p. 105)

Apresentar imagens, frases e testemunhos e solicitar que cada um expresse a sua análise como ponto de partida para o debate em grupo, refletindo as diferenças das respostas de rapazes e raparigas. Refletir sobre a(s) condição(ões) de privilégio que cada um e cada uma tem.

Na sua generalidade as propostas podem ser adequadas às crianças pequenas, nomeadamente os problemas enfrentados pelas pessoas refugiadas, e sobre o impacto das nossas ações e corresponsabilidade na procura de soluções. Refletir com as crianças que nem todas as pessoas têm os mesmos privilégios (ex. garantia de comida, casa, roupa, higiene, família, etc.), quem sofre mais adversidades, as questões que afetam as mulheres, as crianças e os homens refugiados. Apresentam-se algumas sugestões complementares.

Situação: Leitura do livro de Manuela Castro Neves *Um menino bateu-me à porta na minha rua*[5] (Sinopse: "Nesta rua, um dia, um menino bateu à porta. Falava uma língua desconhecida e o seu único amigo era um gato. Foi acolhido, acarinhado e encontrou um lar. Foi no conforto desse lar que esperou por quem procurava. Esta é uma história comovente sobre um menino perdido, que conseguiu fugir a uma guerra e nunca perdeu a esperança de encontrar os pais.").

Proposta: a partir da história refletir com as crianças o que é uma pessoa refugiada? Porque fogem as pessoas dos seus países? Alguns recursos disponíveis para apoio a este trabalho podem ser encontrados, por exemplo, no site da Unicef[6].

Para complementar as propostas de trabalho apresentadas no Recurso sugere-se ainda a leitura das publicações: Raposo, Ana; Figueiredo, Carla C.; Rego, Francisca C.; Rego, Mª Céu C.; Alvarez, Teresa (2022); Cardona, M. J. (coord.), Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M., Nogueira, C. & Piscalho, I. (2011); Cardona, M. J. (coord.), Vieira; C., Tavares, T. C., Uva, M. & Nogueira, C. (2010).

3) Reflexão final

Os conteúdos abordados com base no recurso Interseções (Silva, Alexandra; Madeira, Eliana Madeira; Coelho, La Salete; Moura, Mª José; Alvarez, Teresa, 2022) abrem imensas possibilidades que podem ser implementadas nos vários contextos educativos. Podem existir atividades que

---

[5] Neves, Manuela C. (2019) *Um menino bateu-me à porta, na minha rua*. Ed. Zero a Oito

[6] Unicef (S/D)https://www.unicef.pt/ , *Como falar sobre situações de conflito com as crianças? Guia para pais/cuidadores*, https://www.unicef.pt/media/3447/guia_falar_situacoes_conflito_criancas.pdf

emergem a partir de situações do quotidiano, ou mesmo a partir de situações induzidas pelos/as docentes. Mas em qualquer situação é fundamental o envolvimento das crianças a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação.

A adaptação do Recurso Interseções às crianças pequenas, na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, pode ser feita tendo como ponto de partida como ponto de partida interesses, questionamentos, situações observadas ou vividas pelas crianças. O enquadramento das diferentes temáticas pode ser apoiado através de recursos diversos (livros, filmes, imagens, ...) adequados às crianças.

As várias propostas apresentadas podem ser trabalhadas a nível da formação inicial e contínua abordando e refletindo sobre as sugestões aqui apresentadas e/ou outras mais próximas e significativas.

Este pode ser grande desafio para o Interseções III. Continuar o trabalho de adequação às práticas educativas e à formação inicial e contínua de docentes, desde a educação pré-escolar.

Referências

Cardona, M. J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ed. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf

Cardona, M. J. (coord.), Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M., Nogueira, C. & Piscalho, I. (2011). *Guião de educação: Género e cidadania no 1.º ciclo do ensino básico*. CIG. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_1ciclo.pdf

Cardona, M. J. (coord.), Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M. & Nogueira, C. (2010). *Guião de educação: Género e cidadania no pré-escolar*. CIG. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf

DGE/ME (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. DGE/ME. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Martins, O., (coord.) *et al* (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

London Family Court Clinic /CIG. (2007). Manual para a educação de Infância - crianças expostas à violência doméstica: conhecer e qualificar as respostas na comunidade, Ed. CIG https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/09/Manual-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-de-infancia_crian%C3%A7as-expostas-a-violencia-domestica.pdfONU (2015). Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). ONU. https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/

Raposo, A., Figueiredo, Carla C., Rego, F. C., Rego, M. C. C.; Alvarez, T. (2022). *A Escolinha em viagem para a Igualdade*. , CIG. https://www.cig.gov.pt/?s=escolinha

Silva, A., Madeira, E. M.; Coelho, L. S., Moura, M. J., Alvarez, T. (2022). *Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento*, Edição Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Torres, A.; Pereira, L. T., Neves, M. J. (Coord.) Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Silva, Rosália. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, Ministério da Educação/ DDE https://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino

Referências legislativas

Despacho n.º 25931/2009 de 26 de novembro. Diário da República n.º 230 – II Série, Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015).

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho – Aprova o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Resolução nº 61/2018 de 21 de maio – Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação, Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação – Portugal + Igual, ENIND.

Resolução nº 94/2018, de 16 de julho – *I Série*, Estratégia Nacional de Educação para O Desenvolvimento 2018-2022 Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal.

COMUNICAÇÕES

Oficina C

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026antuneslopesalves

O EFEITO DO GOSTO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA FUNÇÃO COGNITIVA NA SATISFAÇÃO COM A VIDA: UM ESTUDO COM ALUNOS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Hélio Antunes[1,2]; Helder Lopes[1,2]; Ricardo Alves[1]; Ana Luísa Correia[1] & Ana Rodrigues[1,2]

[1]Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal. h.antunes@staff.uma.pt, hlopes@staff.uma.pt, ricardo.alves@staff.uma.pt, anacorreia@staff.uma.pt, anajar@staff.uma.pt

[2]CIDESD - Centro de Investigação em Desporto Saúde e Desenvolvimento Humano, Portugal. h.antunes@staff.uma.pt, hlopes@staff.uma.pt, anajar@staff.uma.pt

Introdução

Nos finais do século XX surgiu uma nova vertente da psicologia que procurou ir além da compreensão das experiências humanas negativas. Começaram então a desenvolver-se investigações com o intuito de identificar, estudar e compreender as variáveis influenciadoras da satisfação com a vida (Marinić & Brkljačić, 2008).

Os estudos envoltos na satisfação com a vida têm uma grande abrangência e destacam as questões inerentes ao facto de haver uma relação com o sexo, com a idade e/ou com o tipo de comportamentos das pessoas. Para além disso, consideraram-se ainda outros domínios de análise como sendo a relação com a prática de exercício físico e atividades de lazer, a família, o sucesso na escola ou no trabalho, a saúde, etc... (Sirgy et al., 2006).

A temática da satisfação com a vida integra várias áreas, como a psicologia, a sociologia e a economia. Para compreendê-la importa então considerar uma abordagem multidisciplinar que integre fatores individuais, sociais e culturais.

Apesar de não haver uma definição única e consensual da satisfação com a vida, é unanimemente aceite que esta implica uma avaliação cognitiva global que os indivíduos têm de fazer das suas vidas, tendo como parâmetros de avaliação os seus objetivos, as suas necessidades, os seus interesses e expectativas (Diener et al., 2018; Helliwell et al., 2012; Tay & Diener, 2011).

A Educação Física e o Desporto (escolar/federado) assumem um papel fundamental na satisfação com a vida de indivíduos de diferentes idades. Vários estudos têm demonstrado que existe um impacto positivo da prática de atividade física ou desportiva na satisfação com a vida, particularmente em alunos do ensino secundário (Csobán, 2022; Li et al., 2023). Por outro lado, a atividade física torna-se também impactante ao nível da cognição, pois tem sido associada a melhorias na função cognitiva (Tarigan et al., 2022).

A literatura contempla ainda investigações que identificam o interesse pelas aulas de educação física como preditor da satisfação com a vida, sendo mais evidente nos rapazes (Sağın, 2022). Atitudes positivas em relação à atividade física poderão também levar a uma maior satisfação com a vida escolar (Yurdakul, 2020).

Com este estudo, procurou-se: i) analisar comparativamente o gosto pela Educação Física, a função cognitiva e a satisfação com a vida de rapazes e raparigas; ii) compreender se a satisfação com a vida está relacionada com o gosto pela Educação Física e com a função cognitiva dos alunos.

Metodologia

O estudo contou com uma amostra de 215 alunos dos ensinos básico e secundário, de 5 escolas da Região Autónoma da Madeira, sendo 104 do sexo masculino e 111 do sexo feminino, com uma idade média de 15,2$\pm$1,6 anos.

Para a recolha de dados foram utilizados questionários específicos (desenvolvidos no âmbito do projeto de investigação EFERAM-CIT;Lopes et al., 2019). A satisfação com a vida foi avaliada com recurso a uma escala unidimensional de 10 pontos, variando entre "1" (a pior vida possível) e "10"

(a melhor vida possível). Por outro lado, para aferir o gosto pela Educação Física recorreu-se a uma escala de likert de 5 níveis a variar entre "1" (não gosto nada) e "5" (gosto mesmo muito).

Já a avaliação da função cognitiva foi desenvolvida através de uma entrevista utilizando o Instrumento de Triagem Cognitiva por Telefone, conhecido como COGTEL (Kliegel et al., 2010). Este instrumento compreendeu seis tarefas cognitivas específicas:

Memória Prospetiva: Avaliada através de uma tarefa baseada em eventos, onde a execução da ação pretendida é desencadeada por uma pista externa específica. A instrução ocorreu no início da entrevista e foi pontuada no final (0 – ausência de resposta/resposta incorreta ou 1 ponto – resposta correta);

Memória Verbal de Curto Prazo: Testada por meio de um teste de memória associativa verbal em pares de palavras, avaliando a lembrança imediata (0–8 pontos);

Memória Verbal de Longo Prazo: Utilizando os mesmos pares de palavras do teste de memória verbal de curto prazo, aplicado o teste de recuperação no final da entrevista (0–8 pontos);

Memória de Trabalho: Avaliada pela extensão digital inversa, ou seja, os entrevistados teriam de reproduzir, pela ordem inversa, uma sequência de números que lhes foi transmitida (0–12 pontos);

Fluência Verbal (Função Executiva): Os participantes tinham de referir o maior número possível de palavras iniciadas por uma letra específica (0 a ilimitado; tantas palavras quanto possível em 60 segundos);

Raciocínio Indutivo: Os participantes receberam uma sequência de cinco números, construída seguindo uma regra matemática específica, a qual teriam de determinar para identificarem o próximo número da sequência, ou seja, o sexto (0–8 pontos).

As pontuações dessas tarefas cognitivas podem ser combinadas numa pontuação total ponderada, utilizando os seguintes pesos: 7.2 * memória prospetiva + 1.0 * memória verbal de curto prazo + 0.9 * memória verbal de

longo prazo + 0.8 * memória de trabalho + 0.2 * fluência verbal + 1.7 * pontuação de raciocínio indutivo.

A equipa de campo aplicou o questionário durante entrevistas presenciais, seguindo procedimentos específicos de avaliação e pontuação, conforme descrito por Kliegel et al. (2010), Ihle et al. (2018) e Gouveia et al. (2020). O termo "memória" é utilizado para descrever o processo cognitivo no qual as informações são adquiridas, retidas e recordadas.

Relativamente aos procedimentos estatísticos foi realizada uma análise exploratória dos dados com estatísticas descritivas (frequências absolutas e relativas, valores médios, desvio padrão, valores máximos e mínimos). Recorreu-se também à análise inferencial, sendo utilizados os testes T-Student e Qui-quadrado e ainda uma análise de regressão linear múltipla. O nível de significância adotado foi de 5% e foi utilizado o software SPSS versão 28.0.

Apresentação de Resultados

- 1. Satisfação com a vida de rapazes e raparigas

A maioria dos alunos dos ensinos básico e secundário encontrava-se satisfeita com vida, porquanto 84,8% revelaram níveis de satisfação entre 6 e o máximo da escala, 10 (a melhor vida possível). Refira-se que numa análise comparativa entre sexos não se registaram diferenças estatisticamente significativas (p=0,666), sendo os valores médios do sentimento em relação ao nível de vida muito semelhantes (rapazes=7,17$\pm$1,59 e raparigas= 7,07$\pm$1,52).

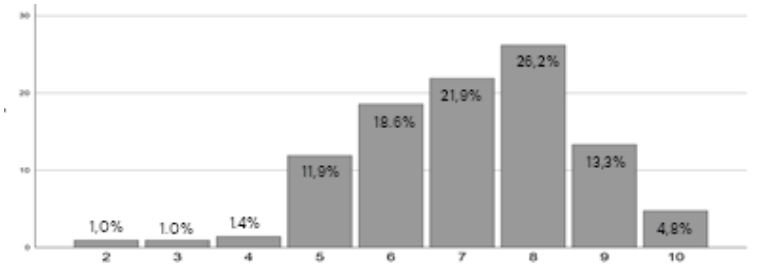


Figura 1 - Satisfação com a vida dos alunos dos ensinos básico e secundário

• 2. Função Cognitiva – comparação entre sexos

A memória prospetiva consiste em lembrar-se de realizar uma tarefa pré-determinada em momentos específicos. Demonstrou-se a existência de uma associação entre a memória prospetiva e o sexo (p=0,001), sendo que foram os rapazes que obtiveram piores resultados.

			Não	Sim	Total	X^2 p
Sexo	Masculino	Contagem	56	48	104	$X^{2=}$ 0,613; **p=0,001**
		Contagem Esperada	44,2	59,8	104,0	
		% do Total	26,2%	22,4%	48,6%	
		Resíduos padronizados	**1,8**	-1,5		
	Feminino	Contagem	35	75	110	
		Contagem Esperada	46,8	63,2	110,0	
		% do Total	16,4%	35,0%	51,4%	
		Resíduos padronizados	-1,7	1,5		
Total		Contagem	91	123	214	
		Contagem Esperada	91,0	123,0	214,0	
		% do Total	42,5%	57,5%	100,0%	

Tabela 1 - Memória prospetiva de rapazes e raparigas

Dos oito pares de palavras que foram pedidos para memorizar, a maioria dos respondentes conseguiu armazenar na memória a curto prazo entre 4 e 6 pares. Se em termos descritivos os resultados poderão parecer semelhantes, a análise inferencial destaca uma associação entre a memória verbal a curto prazo e o sexo. As raparigas conseguiram acertar mais pares de palavras em

comparação com os rapazes, sendo a diferença mais acentuada nos alunos que acertaram o número máximo, ou seja 8.

Sexo		1	2	3	4	5	6	7	8	Total	X^2 p
Masculino	Contagem	6	14	15	26	17	15	9	2	104	
	Contagem Esperada	5,9	9,8	12,8	20,1	18,2	18,2	11,3	7,8	104,0	
	% do Total	2,8%	6,6%	7,1%	12,3%	8,0%	7,1%	4,2%	0,9%	49,1%	
	Resíduos	,0	1,3	,6	1,3	-,3	-,7	-,7	-2,1		
Feminino	Contagem	6	6	11	15	20	22	14	14	108	
	Contagem Esperada	6,1	10,2	13,2	20,9	18,8	18,8	11,7	8,2	108,0	X2= 18,35
	% do Total	2,8%	2,8%	5,2%	7,1%	9,4%	10,4%	6,6%	6,6%	50,9%	**p=0,010**
	Resíduos	,0	-1,3	-,6	-1,3	,3	,7	,7	2,0		
Total	Contagem	12	20	26	41	37	37	23	16	212	
	Contagem Esperada	12,0	20,0	26,0	41,0	37,0	37,0	23,0	16,0	212,0	
	% do Total	5,7%	9,4%	12,3%	19,3%	17,5%	17,5%	10,8%	7,5%	100,0 %	

Tabela 2 - Memória verbal a curto prazo de rapazes e raparigas

No que concerne à memória verbal a longo prazo os resultados foram idênticos aos da memória verbal a curto prazo, ou seja, quando questionadas acerca dos 8 pares de palavras que lhes haviam sido transmitidos no início do questionário, as raparigas conseguiram recuperar mais pares (p=0,012). Esta diferença é particularmente relevante entre os alunos que acertaram o número máximo de pares, isto é, 8.

Sexo		0	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	X^2 p
Masculino	Contagem	2	2	2	8	15	16	27	20	12	104	
	Contagem Esperada	2,0	1,0	2,4	5,9	11,2	15,6	21,0	22,5	22,5	104,0	
	% do Total	0,9%	0,9 %	0,9%	3,8%	7,0%	7,5%	12,7%	9,4%	5,6%	48,8%	
	Resíduos	,0	1,0	-,3	,9	1,1	,1	1,3	-,5	-2,2		
Feminino	Contagem	2	0	3	4	8	16	16	26	34	109	X2=
	Contagem Esperada	2,0	1,0	2,6	6,1	11,8	16,4	22,0	23,5	23,5	109,0	19,68
	% do Total	0,9%	0,0 %	1,4%	1,9%	3,8%	7,5%	7,5%	12,2%	16,0%	51,2%	**p=0,012**
	Resíduos	,0	-1,0	,3	-,9	-1,1	-,1	-1,3	,5	2,2		
Total	Contagem	4	2	5	12	23	32	43	46	46	213	
	Contagem Esperada	4,0	2,0	5,0	12,0	23,0	32,0	43,0	46,0	46,0	213,0	
	% do Total	1,9%	0,9 %	2,3%	5,6%	10,8%	15,0%	20,2%	21,6%	21,6%	100,0 %	

Tabela 3 - Memória verbal a longo prazo de rapazes e raparigas

Para a avaliação da memória de trabalho foram lidas separadamente 12 sequências de números, as quais teriam de ser repetidas pelos respondentes, na ordem inversa. Os resultados mostraram que a maioria dos rapazes e raparigas chegaram aos 5 e 6 números, respetivamente, tal como é possível observar na tabela 4. Assinale-se que não existe uma associação entre o sexo e a memória de trabalho (p=0,07).

Sexo		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	X^2 p
Masculino	Contagem	5	11	14	24	17	13	11	3	4	2	0	104	
	Contagem Esperada	3,4	7,3	12,1	21,4	20,9	13,6	15,1	5,3	1,9	2,4	,5	104,0	
	% do Total	2,3%	5,1%	6,5%	11,2%	7,9%	6,1%	5,1%	1,4%	1,9%	0,9 %	0,0%	48,6%	
	Resíduos	,9	1,4	,5	,6	-,9	-,2	-1,0	-1,0	1,5	-,3	-,7		
Feminino	Contagem	2	4	11	20	26	15	20	8	0	3	1	110	X2= 17,23
	Contagem Esperada	3,6	7,7	12,9	22,6	22,1	14,4	15,9	5,7	2,1	2,6	,5	110,0	**p=0,07**
	% do Total	0,9%	1,9%	5,1%	9,3%	12,1%	7,0%	9,3%	3,7%	0,0%	1,4 %	0,5%	51,4%	
	Resíduos	-,8	-1,3	-,5	-,6	,8	,2	1,0	1,0	-1,4	,3	,7		
Total	Contagem	7	15	25	44	43	28	31	11	4	5	1	214	
	Contagem Esperada	7,0	15,0	25,0	44,0	43,0	28,0	31,0	11,0	4,0	5,0	1,0	214,0	
	% do Total	3,3%	7,0%	11,7%	20,6%	20,1%	13,1%	14,5%	5,1%	1,9%	2,3 %	0,5%	100,0%	

Tabela 4 - Memória de trabalho de rapazes e raparigas

No âmbito do presente estudo, foi conduzida uma análise comparativa da fluência verbal entre rapazes e raparigas. A tarefa em questão consistiu na produção do maior número de palavras possível durante um minuto, iniciando cada palavra com uma letra predefinida. Este teste, amplamente utilizado para avaliar a fluência verbal, destaca a capacidade de os participantes proferirem palavras de forma rápida e eficaz.

Os resultados dessa análise, obtidos através do teste T-Student, revelaram diferenças estatisticamente significativas (p=0,013) entre os grupos de rapazes e raparigas. Em média, as raparigas demonstraram uma fluência verbal superior, tal como apresentado na tabela 5.

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	p
Fluência verbal	Masculino	104	30,98	8,136	0,013
	Feminino	110	35,61	10,325	

Tabela 5 - Fluência Verbal de rapazes e raparigas

Na atividade inerente ao raciocínio indutivo os participantes foram desafiados a continuar oito sequências de números, cada uma construída com base numa regra específica. A tarefa requeria identificar a lógica subjacente a cada sequência e, assim, continuar a série de números de acordo com essa regra.

Os resultados obtidos revelaram não haver uma associação estatisticamente significativa entre o sexo dos participantes e o desempenho na tarefa (p=0,201). No entanto, uma análise mais aprofundada dos números revela que, em média, as raparigas superaram os rapazes em termos de respostas corretas. As raparigas conseguiram produzir 210 respostas corretas, enquanto os rapazes alcançaram 100 respostas corretas.

Sexo		1	2	3	4	5	6	7	8	Total	X^2 p
Masculino	Contagem	3	25	20	24	10	7	6	5	100	
	Contagem Esperada	2,4	22,4	15,7	22,4	12,4	12,9	5,7	6,2	100,0	
	% do Total	1,4%	11,9%	9,5%	11,4%	4,8%	3,3%	2,9%	2,4%	47,6%	
	Resíduos	,4	,6	1,1	,3	-,7	-1,6	,1	-,5		
Feminino	Contagem	2	22	13	23	16	20	6	8	110	X2= 9,78
	Contagem Esperada	2,6	24,6	17,3	24,6	13,6	14,1	6,3	6,8	110,0	p=0,201
	% do Total	1,0%	10,5%	6,2%	11,0%	7,6%	9,5%	2,9%	3,8%	52,4%	
	Resíduos	-,4	-,5	-1,0	-,3	,6	1,6	-,1	,5		
Total	Contagem	5	47	33	47	26	27	12	13	210	
	Contagem Esperada	5,0	47,0	33,0	47,0	26,0	27,0	12,0	13,0	210,0	
	% do Total	2,4%	22,4%	15,7%	22,4%	12,4%	12,9%	5,7%	6,2%	100,0 %	

Tabela 6 - Raciocínio Indutivo de rapazes e raparigas

- 3. Satisfação com a vida está relacionada com o gosto pela Educação Física e a função cognitiva dos alunos

Os resultados evidenciaram o gosto pela Educação Física como preditor da Satisfação com a Vida, sendo que 5% da variabilidade das respostas sobre a Satisfação com a vida é explicada pelo gosto pela Educação Física (ß = 0.427, r2=5,1%).

No que concerne à Função Cognitiva não se verificou a existência de uma relação significativa com a satisfação com a vida.

Considerações Finais

A maioria dos alunos do ensino básico e secundário encontra-se satisfeita com a vida não tendo sido encontradas diferenças entre sexos.

No que concerne à função cognitiva, verificou-se uma associação com o sexo, ao nível da memória prospetiva, memória verbal a curto e a longo prazo e fluência verbal, sendo que nestes domínios foram as raparigas que obtiveram melhores resultados.

Já relativamente à memória de trabalho e ao raciocínio indutivo não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos.

A pesquisa sobre a função cognitiva de homens e mulheres é muito complexa e os resultados emanados pela literatura apontam mais semelhanças do que diferenças(Hyde, 2005). Porém, há várias investigações que sugerem diferenças entre as capacidades cognitivas de rapazes e raparigas, com vantagem para o sexo feminino(González-Fernández et al., 2023; Mittal et al., 2012), corroborando assim os resultados do presente estudo, onde se evidenciou uma superioridade das raparigas na maioria das dimensões da função cognitiva.

Para desenvolver e aprofundar esta análise seria interessante explorar a interferência que certos fatores como os biológicos, culturais ou ambientais poderão ter neste dominio.

Indo um pouco mais além, poder-se-ia procurar compreender se também a idade/ano de escolaridade ou o estatuto socio-económico têm influência na memória, fluência verbal ou raciocínio indutivo de rapazes e raparigas e se isso se refletiria ao nível dos resultados escolares, por exemplo. Desta forma, talvez fosse possível obter informações que pudessem ajudar a desenvolver estratégias pedagógicas específicas e personalizadas.

O gosto pela educação física foi identificado como preditor da satisfação com a vida, mas não da função cognitiva.

Numa perspetiva de inovação e mudança na educação importa estimular cada vez mais a reflexão sobre práticas educativas holísticas que valorizem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, nomeadamente através da Educação Física.

A competência dos professores de Educação Física pode potenciar a satisfação dos alunos com a escola e com a vida. Por isso, estes devem incorporar práticas de ensino inovadoras e eficazes em prol da satisfação geral e motivação dos alunos.

Referências

Csobán, K. (2022). Technological Innovations in Event Sport Tourism: Case Study of the 2021 Sabre World Cup in Budapest in Hungary. *Digital Transformation and Innovation in Tourism Events*, 135–145. https://doi.org/10.4324/9781003271147-16/TECHNOLOGICAL-INNOVATIONS-EVENT-SPORT-TOURISM-KATALIN-CSOB

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour 2018 2:4*, *2*(4), 253–260. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6

González-Fernández, F. T., Delgado-García, G., Coll, J. S., Silva, A. F., Nobari, H., & Clemente, F. M. (2023). Relationship between cognitive functioning and physical fitness in regard to age and sex. *BMC Pediatrics*, *23*(1), 1–9. https://doi.org/10.1186/S12887-023-04028-8/FIGURES/2

Gouveia, B. R., Gouveia, É. R., Kliegel, M., Lopes, H., Rodrigues, A., Marques, A., Correia, A. L., Alves, R., Ihle, A., Gouveia, B. R., Gouveia, É. R., Kliegel, M., Lopes, H., Rodrigues, A., Marques, A., Correia, A. L., Alves, R., & Ihle, A. (2020). Face-to-face Assessment of

COGTEL in Adolescents: Test-Retest Reliability and Association with School Grades. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *52*(1), 169–175. https://doi.org/10.14349/RLP.2020.V52.17

Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2012). *World happiness report*. The Earth Institute, Columbia University. http://issuu.com/earthinstitute/

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, *60*(6), 581–592. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581

Ihle, A., Gouveia, É. R., Gouveia, B. R., & Kliegel, M. (2018). The Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL): A Brief, Reliable, and Valid Tool for Capturing Interindividual Differences in Cognitive Functioning in Epidemiological and Aging Studies. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders Extra*, *7*(3), 339–345. https://doi.org/10.1159/000479680

Kliegel, M., Martin, M., & Jäger, T. (2010). Validation of the Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL) for the Assessment of Cognitive Function Across Adulthood. *The Journal of Psychology*, *141*(2), 147–170. https://doi.org/10.3200/JRLP.141.2.147-172

Li, H.-Y., Shen, B., Yan, J., Chen, A.-G., Zhang, T., Li, H.-Y.; Shen, B. ;, Yan, J. ;, & Chen, A.-G. (2023). Effect of Physical Exercise on Life Satisfaction of Chinese Primary Students: The Chain Mediating Role of Self-Confidence and Resilience. *International Journal of Physical Activity and Health*, *2*(1), 19. https://doi.org/https://doi.org/10.18122/ijpah.020119.boisestate

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A. L., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., Vicente, A., Fernando, C., & Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM–Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). In *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 6–12). https://www.researchgate.net/profile/Helder-Lopes-7/publication/343675853_A_Educacao_Fisica_em_tempos_de_mudanca_Ferramentas_Didaticas/links/5f37ff7da6fdcccc43cad2e2/A-Educacao-Fisica-em-tempos-de-mudanca-Ferramentas-Didaticas.pdf#page=8

Marinić, M., & Brkljačić, T. (2008). Love over gold-the correlation of happiness level with some life satisfaction factors between persons with and without physical disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *20*(6), 527–540. https://doi.org/10.1007/S10882-008-9115-7

Mittal, S., Verma, P., Jain, N., Khatter, S., & Juyal, A. (2012). Gender based variation in cognitive functions in adolescent subjects. *Annals of Neurosciences*, *19*(4), 165. https://doi.org/10.5214/ANS.0972.7531.190406

Sağın, A. E. (2022). The role of gender in predicting life satisfaction of the interest in physical education lesson. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, *26*(2), 83–92.

https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-gender-in-predicting-life-satisfaction-of-the-interest-in-physical-education-lesson

Sirgy, M. J., Michalos, A. C., Ferriss, A. L., Easterlin, R. A., Patrick, D., & Pavot, W. (2006). The qualityity-of-life (QOL) research movement: Past, present, and future. *Social Indicators Research*, *76*, 343–466. https://doi.org/10.1007/s11205-005-2877-8

Tarigan, B., Hidayat, T., & Lardika, R. A. (2022). Physical Activities and Cognitive Functions of Students. *Jurnal Sportif: Jurnal Penelitian Pembelajaran*, *8*(3), 61–70. https://doi.org/10.29407/JS_UNPGRI.V8I3.18797

Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and Subjective Well-Being Around the World. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(2), 354–365. https://doi.org/10.1037/A0023779

Yurdakul, H. Ö. (2020). Investigation of the Relationship between Secondary School Students' Physical Activity Attitudes and School Life Satisfaction. *Educational Policy Analysis and Strategic Research3*, *15*, 426–437. https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.20

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026sousakoteckicristovao

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCADORES DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Valdemar Sousa[1]; **Ana França Kot-Kotecki**[2] **& Natalina Cristóvão**[3]

[1]Centro de Investigação em Educação - UMa, Portugal. valdemar.sousa@staff.uma.pt

[2]Centro de Investigação em Educação - UMa, Portugal. anak@staff.uma.pt

[3]Centro de Investigação em Educação - UMa, Portugal. mcsantos@staff.uma.pt

Introdução

Os desafios que hoje se colocam à Educação, exigem um olhar atento por quem, de alguma forma, está envolvido no processo educativo. Sendo este processo uma tarefa transversal, a formação de profissionais da educação capazes de oferecer aos educandos espaços promotores do desenvolvimento criativo e atentos aos cânones que perpassam várias dimensões da humanidade, é capital.

A filósofa da Educação Karin Murris escreve, no seu livro "Karen Barad as Educator: Agential Realism and Education" (2022), que é necessário "agitar as águas" (tradução nossa do termo "troubling") de várias ideias: de ser humano, de educação, da interrelação entre ambos, entre outras. No nosso percurso de aprender a ser humanos, necessitamos redescrever as nossas crenças e conhecimentos, por forma a aprimorarmos quem somos, o que fazemos e como nos relacionamos no nosso mundo. Estando este assolado de múltiplas crises, como podemos nos encontrar, e aos outros, enquanto pessoas e enquanto docentes de áreas artísticas? Murris (2022) responde: através da investigação e da reflexão.

Neste discorrer de ideias, é nosso propósito partilhar uma reflexão acerca da prática da Educação Artística (EA), em contexto de formação educadores de infância e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, baseada numa série de entrevistas semiestruturadas, realizadas com

onze participantes, atuais e antigos estudantes do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB).

Enquadramento

Muito se tem escrito e investigado sobre o papel das artes não só em várias dimensões da formação do indivíduo, mas também no seu papel cultural e social (Esteireiro, 2014; Green, 2008; Melo, 2005; Oliveira, 2017; Read, 2010). Conforme refere John Dewey, pedagogo e filósofo norte-americano que teve um enorme papel no movimento da renovação da educação em vários países do mundo, afirmou: "a arte é a mais universal das formas de linguagem por ser composta (...) pelas qualidades comuns do mundo público, ela é a mais universal e mais livre da forma de comunicação" (Dewey, 2010, pp. 466-467). Aliás, hoje mais do que nunca, atestamos que as habilidades, os valores e os comportamentos promovidos pela educação artística são fundamentais. Esses saberes — criatividade, colaboração e resolução criativa de problemas — desenvolvem resiliência, alimentam a apreciação da diversidade cultural e da liberdade de expressão, cultivando também a inovação e as habilidades de pensamento crítico e criativo. À medida que os estudantes adquirem novas habilidades e encontram consolo por meio do apoio psicossocial oferecido pelas artes e pelas formas de expressão, a educação artística também tem o potencial de prepará-los para os desafios da vida (UNESCO, 2020). No dizer de Rorty, "[as] questões acerca do modo de dar sentido à vida de cada um ou à da comunidade de cada um — são questões *para a arte* ou para a política, ou para ambas (...)" (1995, p. 23); é através da arte que conseguimos compreender e desafiar as conceções estabelecidas e oferecer novas perspetivas. E, em todo este processo, o papel da Educação é de extrema relevância, considerando que é um espaço pelo qual passam praticamente todos os indivíduos.

A reflexão das questões da EA integra a agenda da UNESCO. Em 2006, resultado da Conferência Mundial que ocorreu em Lisboa, foi definido um roteiro para a Educação Artística (UNESCO, 2006; 2020) que sugere

"Aprender as Artes e Aprender por meio das Artes". Atualmente, estas diretrizes estão a ser atualizadas para se enquadrarem com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, das Nações Unidas. Neste âmbito, Fernández-Cao (2023), apresenta uma síntese sobre as funções da arte na educação: a EA contribui para que os estudantes definam uma orientação moral e construam significados para as suas vidas; a arte é um modo de conhecimento que envolve o corpo, os diferentes sentidos — a capacidade visual, espacial, proprioceptiva e sonora; o processo criativo permite a expressão organizada dos impulsos internos, base de uma educação em bem-estar psicossocial; a arte renova o espaço para o jogo e a experimentação, permitindo a tentativa e erro, o trabalho com a frustração, a perseverança e o planeamento; o processo criativo ajuda-nos a criar uma história, a atribuir sentido; a arte apela para a liberdade e a responsabilidade de se construir. Coloca em jogo a responsabilidade pessoal na opção estética, implica compromisso com o processo e o objeto final, e coloca em jogo a crítica construtiva e a autocrítica; a arte agrega a sensibilidade estética; a arte faz-nos sentirmos parte de uma dada comunidade sem perder a nossa singularidade; a arte oferece uma visão alternativa de outras possibilidades vitais, estimulando uma imaginação que desenvolve a capacidade de lidar com crises pessoais e sociais.

Nós professores de EA, reconhecemos todas estas dimensões da arte na educação, todavia, segundo Oliveira, com a chegada do século XXI

> as conceções de arte, sustentadas pela pós-modernidade, provocaram grandes mudanças no contexto cultural e 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. (2017, p. 20)

No dizer da autora, repensar a formação artística dos futuros professores é ponderar nos novos desafios e novas exigências, equacionando-se valores e práticas em vigor.

De facto, a arte que se produz carateriza-se, em larga medida, pela experimentação, abertura à diferença, à multiplicidade de meios e processos criativos e liberdade de experimentações quando é trabalhada em contexto educativo não só como conteúdo, mas também como pensamento e princípio. Nesta linha de pensamento, "acrescentará à formação dos estudantes, futuros professores, uma oportunidade de questionamentos, de novos pensamentos e visões que certamente promoverá interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos estudantes" (Menezes, 2005, p. 188).

Face a este entendimento, é importante considerar um outro olhar acerca da formação de professores, no que respeita à EA. Não obstante, não se tem verificado grandes abordagens a esta discussão nos meios académicos. Para Oliveira, "precisamos repensar as práticas educativas e perceber que perfil académico do futuro professor de Educação Básica na área artística se quer formar e qual o currículo propício para a formação desses indivíduos" (2017, p. 20).

Num estudo realizado pela autora, no qual pretendia compreender o entendimento de uma amostra de 40 professores de vários países sobre o valor educativo e a forma de operacionalizar a arte contemporânea na formação inicial de professores, 85% defendia "que os estudantes estão a construir conhecimento mediante um processo de reflexão sobre a ação" (Oliveira, 2017, p. 26), ou seja, o conhecimento científico emerge da prática, não da prática por si só mas de todo o processo de reflexão e análise que envolve essa mesma prática. Assim, "o professor deve ser capaz de propor situações – problemas que favoreçam as aprendizagens (...), ofereçam desafios que estando ao alcance dos estudantes, levem cada um a progredir nas suas aprendizagens" (Roldão, 2008, p. 85), ou seja, perante o problema, os estudantes analisam, refletem, interrelacionam a sua história e (re)significam as suas descobertas.

Unidades Curriculares de Educação Artística na formação inicial de professores

No âmbito da formação incial de professores e educadores, o Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira oferece como formação aos futuros profissionais de educação, uma Licenciatura em Educação Básica e um Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As Unidades Curriculares (UC) que dão corpo à Educação Artística estão referidas no quadro 1.

Licenciatura em Educação Básica	**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**
Expressão Dramática Expressão Plástica Expressão Musical Seminário Interdisciplinar das Expressões Didática Específica das Expressões Fonte: https://www.dges.gov.pt/simges/public/www/cursos/15958	Didática das Expressões I (Expressão Dramática e Expressão Plástica) Didática das Expressões II (Expressão Musical e Expressão Físico-Motora) Fonte: https://www.dges.gov.pt/simges/public/www/cursos/16118

Figura 2 - Unidades curriculares de EA dos Planos Curriculares de LEB e MEPEE1CEB

Estas UC pretendem desenvolver nas estudantes competências culturais, artísticas e pedagógicas, mediante trajetórias interdisciplinares, por forma a proporcionar a construção de um conhecimento contextualizado e integrado. Desta forma, desencadeamos atividades em parceria com a comunidade, em contextos formais e não-formais, onde os estudantes interagem com ambientes artísticos e culturais, nomeadamente, centros e associações culturais, teatros, museus, exposições e espetáculos, entre outros. Esta interação desencadeia processos pedagógicos *in loco*, potenciando uma

análise e reflexão posterior, na relação do indivíduo com a arte, educação e cidadania.

Aspetos metodológicos

Os dados deste estudo qualitativo foram recolhidos mediante entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) a onze sujeitos, dos quais sete participantes têm entre 0 e 5 anos de experiência profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico ou em Educação de Infância, e quatro participantes ainda estão a concluir o curso de MEPEE1CEB da Universidade da Madeira. Dez dos participantes são do género feminino e um do género masculino, estando as suas idades compreendidas entre os 22 e os 31 anos de idade.

Esta amostragem foi definida pelo critério de conveniência: foram ou eram, à data, todos estudantes do curso de MEPEE1CEB da Universidade da Madeira. Ao longo do processo de investigação, foi garantido o respeito pelas boas práticas no campo da investigação científica a nível internacional, e pelo Código de Ética da Universidade da Madeira, assegurando-se a confidencialidade dos dados, o consentimento informado, o assentimento dos participantes e a utilização dos dados recolhidos exclusivamente para fins desta investigação.

As respostas recolhidas foram objeto de uma análise de conteúdo categorial (Bardin, 1997), tendo-se optado por realizar uma categorização baseada num procedimento aberto, onde as categorias emergem do material em análise — as transcrições das entrevistas semiestruturadas. A natureza do estudo exigia que se procurasse entender os sentidos que os sujeitos constroem sobre a temática da EA, pelo que definimos usar a unidade de registo temática, onde a mensagem do participante é central, independentemente do número de palavras (Esteves, 2013).

Questões e análise de dados

A partir das quatro questões das entevistas semiestruturadas, nomeadamente, "Como descreve a sua formação inicial (o seu percurso académico na UMa) da área da EA?", "Considera que as Unidades Curriculares de EA do seu percurso académico foram proporcionais à sua formação pedagógica, no geral?", "Com que frequência implementa ferramentas de EA na sua prática pedagógica (por favor, dê exemplos)?", "Perante a sua experiência, que sugestões de alteração/melhoria sugere (no âmbito da formação inicial, da formação contínua, da sua prática pedagógica atual)?", resultaram três categorias de análise: *Entendimentos sobre a formação inicial na área da EA*; *Formas de implementação de ferramentas de EA na prática pedagógica*; *Sugestões de alteração/reorganização da formação inicial e contínua de professores e educadores*.

Mediante seis indicadores da primeira categoria, *Entendimentos sobre a formação inicial na área das Expressões Artísticas*, verificou-se que os participantes valorizaram, especialmente, a utilidade da EA para a prática letiva, tanto em contexto de prática pedagógica em estágio, quanto em prática profissional (num total de 17 unidades de registo). De acordo com a participante 7, a EA "permitiu desenvolver conceitos, ideias e imaginação que foram implementados ao longo do meu estágio"; seguindo esta linha de pensamento, a participante 4 destacou que as aprendizagens desencadeadas "foram significantes e que nos deram alguma visão sobre o que podemos utilizar nas nossas práticas e sair da nossa área de conforto". Já em contexto de trabalho, a participante 8 reconheceu que "estas aulas permitiram, efetivamente, que eu ganhasse uma real noção do contexto profissional".

Ainda sobre esta categoria, os participantes destacaram várias estratégias das aulas de EA (num total de 12 unidades de registo), que se distinguiam das "outras Unidades Curriculares que eram abordadas de forma mais 'tradicional'" (participante 5): o facto de "nós, estudantes, sermos o centro de muitas das atividades desenvolvidas nas aulas e nas visitas de estudo" ou de "as aulas destas UC eram sempre entusiasmantes, principalmente porque eram, na sua maioria, aulas práticas e dinâmicas" (participante 8). Além deste

ambiente positivo, onde se trabalhava em "liberdade de expressão, a criatividade e imaginação, a comunicação" (participante 5), os participantes destacaram a ligação à realidade que viriam a experimentar nas escolas onde trabalhariam, como explica a participante 1: "ao ter experienciado em contexto de formação esta dinâmica da preparação da festa de Natal sinto-me preparada para esta tarefa em contexto profissional".

Por fim, referindo-se à adequação do espaço curricular dedicado à EA no plano de curso do MEPEE1CEB, os participantes apresentaram duas posições opostas: metade dos participantes considerou que a sua formação inicial no âmbito foi proporcional (em 9 unidades de registo), comparativamente às outras UC do plano de estudos do curso, até porque "o que molda verdadeiramente a identidade profissional de um professor/educador é a prática e a experiência que se adquire com o tempo, pelo que não creio que o aumento da carga horária das UC de EA fosse ser benéfica" (participante 8). Outra metade indicou que deveria ser dado mais tempo curricular para as áreas artísticas, por forma a conferir-lhes maior ênfase, isto porque "a Universidade mantém uma maior prioridade em relação a disciplinas como a Matemática e Ciências e a prática, negligenciando, assim, a importância da transversalidade das Expressões Artísticas na educação" (participante 10).

Quanto à categoria *Formas de implementação de ferramentas de EA na prática letiva*, procurámos entender como usam os participantes a EA na sua prática pedagógica em estágio e enquanto profissionais. Nos seus discursos foram claras as diferenças entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Infância e as desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificando-se maior incidência da EA no caso das primeiras e um uso mais pontual no caso das segundas. Na voz da participante 5, "hoje, como educadora, são vários os momentos de 'jogo de faz de conta', música, dança e expressão plástica que são criados todas as semanas para as crianças terem a oportunidade de aprenderem através das expressões". Neste intuito, codificámos 22 unidades de registo relativas a esta aplicação de estratégias de EA nas práticas dos participantes. Também se verificou que os participantes

— tanto em contexto de estágio como em contexto de prática profissional — recorrem a elementos de EA associados a temas, em função de aprendizagens escolares, conforme indica o discurso da participante 6, quando refere que

> relativamente à Expressão Musical, sempre que possível interligo e trabalho uma música/canção com o tema a ser abordado (...). As Artes Visuais são implementadas com mais frequência quando leciono temáticas da área do Estudo do Meio e também nos dias festivos (festividades, dias nacionais, internacionais, etc.). (...) A Expressão Dramática é implementada principalmente na leitura de textos com diálogos.

Destacamos, ainda, 3 participantes que salientaram a articulação de conhecimentos e práticas de EA em projetos com as crianças (em 3 unidades de registo), como a participante 1: "no projeto de Natal que estou a desenvolver na Creche onde leciono, nomeadamente, a organização da festa (cenário, adereços, roupas, Auto de Natal, etc.), das prendas, dos trabalhos realizados pelas crianças, entre outros".

No que concerne à terceira categoria, *Sugestões de alteração/reorganização da formação inicial e contínua de professores e educadores*, codificaram-se 17 unidades de registo, distribuídas em 4 indicadores, que sugerem mudanças às dinâmicas pedagógicas do curso: potenciar uma formação mais interdisciplinar aos estudantes; abordar assuntos emergentes aquando o desenvolvimento das UC de Prática Pedagógica; aprimorar as estratégias e a articulação entre docentes que trabalham em interdisciplinaridade. De forma geral, os participantes apelaram a uma maior implicação dos docentes do curso nos processos interdisciplinares que têm grande impacto no desenvolvimento da prática pedagógica, conforme ficou patente em expressões como "por vezes sentimos necessidade de maior articulação entre os professores" (participante 5) e no pedido por "mais demonstrações de como podemos interligar com as restantes disciplinas do currículo, pois merecem ser devidamente valorizadas e demonstradas para que consigamos utilizar no nosso futuro"(participante 9).

Nota conclusiva

Foi nosso propósito partilhar uma reflexão acerca da prática da Educação Artística (EA), em contexto de formação educadores de infância e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira. Os resultados da análise de conteúdo, interpretados mediante o aporte teórico que expusemos na primeira parte deste texto, comprovam a centralidade e importância da EA na sua formação, enquanto profissionais de educação, pessoas e cidadãos — uma orientação da construção do seu rumo, onde a arte age como forma de auto e heteroconhecimento, de construção de sentidos do que existe dentro e fora de si mesmos. Tal se tornou evidente, especialmente, quando os participantes expuseram que nas Unidades Curriculares (UC) de EA se sentiram no centro das aprendizagens, no meio de um clima de aprendizagem positivo, de criatividade e comunicação, onde foram capazes de "sair da sua zona de conforto". Assumimos que este espírito é transmitido às crianças e jovens com quem os participantes trabalham.

Porém, persiste um sentimento de desvalorização da EA no quotidiano pedagógico dos respondentes. Como os mesmos apontaram, há alguma complexidade na articulação curricular e implementação das ferramentas da EA, tanto nos contextos da formação inicial de professores, como na sua prática profissional, especialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes dados levam-nos a refletir sobre a necessidade de a Universidade trabalhar em maior proximidade junto dos núcleos de estágio/instituições educativas, procurando aprimorar o diálogo entre os docentes responsáveis pelas UC da EA e orientadores das Práticas Pedagógicas, em contexto de formação. Em simultâneo, desenha-se a necessidade de aperfeiçoar a cultura de práticas interdisciplinares no seio do contexto universitário, criando espaço para conferir visibilidade à EA na formação de educadores e professores, destacando a sua importância no desenvolvimento curricular. Esta preocupação com a interdisciplinaridade é necessária, pois estamos conscientes que para a mudança na formação de professores, é urgente criar espaços de ligação entre as diferentes disciplinas e áreas científicas, proporcionando aos futuros profissionais em educação experiências

promotoras de aprendizagem significativa, com sentido e visibilidade académica.

A compreensão das vozes dos nossos estudantes, através de processos de investigação, torna-se relevante para o trabalho a desenvolver no âmbito da EA. Enquanto docentes responsáveis pelas UC das Expressões, contribuímos para a criação de dinâmicas pedagógicas, em ambientes formais e não formais de aprendizagem, que consciencializem os estudantes de opressões socioculturais e proporcionem a construção de conhecimento, trajetórias de pensamento crítico e criativo, consideradas componentes imprescindíveis para o desempenho da profissão docente. Pois, como diz Lopes (2011) "urgente é, também, formar pessoas que possam com os outros e com a Arte, transformar escolas em espaços de vida e de alegria e, de preferência, com poucas cadeiras" (p. 405). As transformações pessoais e profissionais dos nossos estudantes, ocorridas em ambientes de Educação pela Arte — música, dança, teatro, e plástica —, ganham maior impacto na interação com as crianças, colegas e outros intervenientes da comunidade educativa.

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.* (M. Alvarez, S. Santos, & T. Baptista, Trads.) Porto Editora.

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência.*: Martins Fontes.

Esteireiro, P. (2014). Problemas Centrais da Educação Artística: Reflexões sobre a Atualidade e Desafios para o Futuro. *Revista Portuguesa de Educação Artística, 4*(1), 95-105. doi:https://doi.org/10.34639/rpea.v4i1.49

Esteves, M. (2013). Análise de Conteúdo: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Em J. P. Lima, *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto Editora.

Fernández-Cao, M. (2023). Introdução: Por que a Arte? Que criatividade? Para que o Ensino de Arte? Em L. Jiménez, G. Carbó, M. Fernández-Cao, P. Moraes, & I. Aláez, *A educação artística dá um passo à frente* (pp. 6-17). Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Green, L. (2008). Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology, Education. Arima Publishing.

Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 47*(1), 7-29.

Lopes, M. (2011). *O Saber Dramático: a construção e a Reflexão.* Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

Melo, M. (2005). A Expressão Dramática — à procura de percursos. Livros Horizonte.

Murris, K. (2022). Karen Barad as Educator: Agential Realism and Education. Springer Nature.

Oliveira, M. (2017). (Re)pensar a Educação Artística na Formação Inicial dos Futuros Professores. *Revista Portuguesa de Educação Artística, 7*(1), 19-32.

Read, H. (2010). *Educação pela arte.* Edições 70.

Rorty, R. (1995). *Contingência, Ironia e Solidariedade.* Editorial Presença.

UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Comissão Nacional da UNESCO.

UNESCO. (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade.* .unesco.org. ttps://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026fernandescorreia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM CAMINHO, DUAS IDENTIDADES

Adérita Fernandes[1]**& Fernando Correia**[2]

[1]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
aderita.fernandes@staff.uma.pt

[2]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
fernandoc@staff.uma.pt

Introdução

O contexto da formação inicial de professores (FIP) é percecionado como um válido e complexo território de pesquisa e conhecimento, bem como agrega uma dimensão portadora de uma enorme responsabilidade social no desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, é inegável que a aposta na educação seja entendida como o principal fator de desenvolvimento humano e social. Neste olhar sério sobre a educação devemos considerar a criança desde que nasce e ao longo de todo o seu percurso e desenvolvimento educativos. Esta crença de que o investimento no capital humano conduz necessariamente ao desenvolvimento económico, social, científico, tecnológico, cultural coloca sob as Instituições de Ensino Superior uma grande responsabilidade, visando a garantia de uma resposta de qualidade, que corresponda às aspirações, necessidades e exigências da sociedade.Com efeito, às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

Neste enquadramento político-normativo, foi através do DL n.º 43/2007 que se assistiu ao alargamento dos domínios de habilitação do docente

generalista que passaram a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar (EPE) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Está, portanto, subjacente à intencionalidade política o reconhecimento do primeiro ciclo, a licenciatura, enquanto garantia de formação de base na área da docência. Salienta-se, pois, que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Mais uma vez sobressai do discurso das políticas educativas, a assunção do valor e do impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando-se, assim, que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da FIP e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas respetivas didáticas.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No caso específico da Universidade da Madeira, instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que pretendam ser Educadores de Infância e/ou Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à Licenciatura em Educação Básica. A conclusão desta licenciatura permite o acesso ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da EP e do 1.º CEB. Será, portanto, a conclusão deste

mestrado que habilita os alunos para exercem as profissões de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB. Do ponto de vista formativo, estes dois anos são o culminar de uma formação académica que tem o seu início com a licenciatura, na medida em que os planos curriculares organizam-se de modo que haja um contínuo e uma complexidade na aprendizagem cada vez maior a fim de "preparar não apenas um expert na matéria e nas técnicas de ensino e aprendizagem, mas um profissional, na sua verdadeira aceção, que seja autónomo, crítico e reflexivo" (https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-enisno-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/).

Através de uma consulta ao plano curricular do MEPEE1CEB, é possível observar-se que, no desenvolvimento das Unidades Curriculares inseridas no domínio da Área Educacional Geral (AEG), pretende-se que os estudantes sejam capazes de demonstrar autonomia para a ação profissionalizante reflexiva resultante do questionamento das experiências práticas e do conhecimento científico acumulado, compreender as variáveis intervenientes no processo educativo numa visão global, aprofundar os conhecimentos do âmbito da psicologia educacional e problematizar a exclusão e os contextos dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais.

Na formação na Área da Docência (AD), os objetivos prendem-se com a capacidade de construir a matriz sócio-histórica da identidade nacional, sistematizar a fundamentação dos conteúdos matemáticos e refletir a literatura para a Infância numa perspetiva cultural.

Nas Didáticas Específicas (DIE), os alunos deverão desenvolver e aprofundar as capacidades e atitudes nas áreas curriculares da EPE e do 1.º CEB. Por fim, na Prática de Ensino Supervisionada (PES) espera-se que sejam capazes de agir e refletir em contexto real de aprendizagem.

A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ora, estes contextos reais de aprendizagem, após a conclusão da formação académica, traduzir-se-ão em contextos de trabalho distintos, pois o exercício das funções docentes tanto pode acontecer na EPE como no 1.º CEB, ou seja, nos grupos de recrutamento 100 e 110, respetivamente. De acordo com a informação plasmada no artigo 4.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), pode ler-se que "a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação" (pág. 3069), destinando-se, desde modo, às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB.

Aludindo à afirmação de João Costa, no preâmbulo Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), constata-se que a EPE representa um período "crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras" (pág. 4), sendo, por isso, considerada "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º, pág. 670). Concluída a etapa da EPE e chegada à idade da escolaridade obrigatória, surge a educação escolar, que compreende, entre outros, o ensino básico. De acordo com o artigo 8.º da LBSE (organização), constata-se que o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, aquele que aqui importa destacar.

A formação e o desempenho docente deverão, portanto, estar alinhados com estas caraterísticas dos setores de ensino no quais os Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB exercerão as suas funções. Do mesmo modo o enquadramento legal, através dos seus documentos orientadores, que subjaz a cada um dos níveis educativos constitui igualmente uma importante referência curricular. As OCEPE constituem-se referenciais comuns para o trabalho educativo dos Educadores de Infância e definem que competências devem ser adquiridas pelas crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, reconhecendo-lhe um papel preponderante no

início de um processo de educação que se desenvolverá ao longo de toda a vida. Refira-se, portanto, que as OCEPE assentam nos objetivos globais pedagógicos elucidados na Lei Quadro da EPE e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo na EPE, assunto que será debatido posteriormente. No que concerne à legislação emanada pelo Ministério de Educação alusiva aos princípios orientadores de organização e gestão curricular do 1.º CEB, as sucessivas alterações e atualizações enformam uma lista bem maior do que em relação à EPE. Dessa forma, o documento mais atualizado e que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens é o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este documento faz-se acompanhar de outros, igualmente relevantes para a conceção e organização pedagógica do 1.º CEB, como sejam as Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), entre outros.

Por outro lado, a definição do perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, plasmado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, aglutina um referencial comum à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. A sua redação está organizada por descritores de desempenho em torno de quatro dimensões distintas: (1) profissional, social e ética; (2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) participação na escola e relação com a comunidade e (4) desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para cada dimensão é feita uma breve explanação do que se pretende para, posteriormente, serem elencados um conjunto de comportamentos que se esperam dos docentes.

No que concerne à dimensão profissional, social e ética é expetável que o professor promova "aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada" (DL n.º 240/2001, p. 5570).

No âmbito do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, cabe ao professor promover "aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam" (DL n.º 240/2001, p. 5571).

Na dimensão III, referente à participação na escola e relação com a comunidade, o professor deverá exercer a sua atividade profissional, "de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere" (DL n.º 240/2001, p. 5571).

A última dimensão, contemplada no perfil geral de desempenho, diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, na qual se enuncia que

> o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (DL n.º 240/2001, p. 5571).

Destaca-se, portanto, que as profissões de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB possuem um referencial teórico comum, que as aproxima no plano normativo, sendo que as diferenças na redação e linguagem se encontram ao nível do currículo, nomeadamente na sua conceção, desenvolvimento e integração.

Paralelamente, a aprendizagem é considerada o denominador comum que perpassa todo o sistema educativo. Desta forma, no processo de desenvolvimento da transição educativa da EPE para o 1.º CEB, a aprendizagem assume uma posição central, enquanto objetivo transversal a toda a sociedade. Nas palavras de Guilherme d'Oliveira Martins, "o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem" (2017, p.5). Rato e Caldas revelam que "aprendizagem é um processo construtivista que evolui

através de etapas de desenvolvimento à medida que o indivíduo amadurece" (2017, p. 117).

A articulação entre docentes reflete um requisito imprescindível da forma de atuar docente. Os docentes deverão preconizar, cada vez mais, um trabalho colaborativo. Se se pretende desenvolver uma cultura de cooperação, colaboração e partilha junto das crianças e alunos, o docente deverá igualmente adotar uma postura de cooperação com os seus pares com vista a chegar a um objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam (Cardoso, 2013). É na interação e na interdependência que se consegue ser mais eficazes. Assim, tendo por base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança e a convicção que a continuidade educativa e a aproximação entre os níveis educativos pressupõem uma articulação curricular que reconheça as diferenças de cada nível, Serra (2004) esclarece que "quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças" (p. 78).

Conclusão

A FIP dá, assim, resposta aos desafios impostos no espaço europeu, procurando criar condições que garantam a mobilidade entre docentes e estudantes, apoiando um enquadramento comum das competências de referência, bem como reforçando o investimento da qualificação dos professores. Sendo certa a influência e o impacto dos professores na qualidade da educação, este enquadramento político pretende reforçar e garantir que a FIP obedece a critérios rigorosos de qualidade e valorização da profissão docente. As experiências e influências internacionais sublinham veementemente a importância da FIP e a necessidade de ela se organizar de forma exigente, em particular em torno de conhecimentos específicos das matérias da área da docência – dimensão do saber e das respetivas didáticas – dimensão do saber-fazer. Compreende-se, neste sentido, que saber determinados conceitos sobre educação ou pedagogia não é suficiente. É

imprescindível saber aplicá-los de forma contextualizada e adequada às situações e aos intervenientes. Evidencia-se, portanto, uma faceta funcional do saber, nomeadamente o saber-fazer. As dimensões do saber ser educador e professor, isto é, do conhecimento profissional docente, incluem naturalmente o saber científico, pedagógico e didático e o saber ser. Estes ingredientes, mediados pela reflexão, dão origem ao saber-fazer docente. A dimensão reflexiva, assumida como estratégia indutora e construtora de conhecimento e identidade profissional docente, permite e promove o questionamento sobre o que significa e representa ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB e sobre a relação entre ensinar e aprender.

Com efeito, tornar-se educador e professor implica necessariamente o domínio de competências científicas, pedagógicas e didáticas - saber – que, como já foi possível compreender, quando operacionalizadas, e mediadas pela reflexão, constituem o saber-fazer docente. Estas são condições ímpares de operacionalização da profissão, porém, se não houver um compromisso moral e humano para com a profissão, de satisfação das necessidades motivacionais, o desenvolvimento profissional, nas suas facetas de construção de competência e manutenção do entusiamo e crescimento, poderá ser fortemente abalado.

A identidade profissional alicerçada na perspetiva intelectual, mas, acima de tudo, na condição emocional permitirá que os educadores e professores reconheçam a necessidade de privilegiar uma forma de ser e estar permanentemente atualizada, numa perspetiva multidimensional. Sabe-se, assim, que o contexto pessoal influencia diretamente o desenvolvimento profissional. Ter apenas um conhecimento profundo e consolidado do saber e saber-fazer aproximam a profissão docente de uma lógica sustentada pela racionalidade técnica, lógica burocrática e mercantil, que não é suficiente para garantir a qualidade das aprendizagens. Nos espaços educativos, não entram apenas as cabeças dos demais intervenientes, entra todo o corpo. A simbiose entre mente e coração, razão e emoção faz da profissão docente uma profissão única e singular. A profissão docente é uma profissão com, para e de afetos. A valorização da dimensão pessoal no desenvolvimento da

identidade profissional imprime uma singularidade na paixão pelo comprometimento, pela realização profissional, pela motivação e autoeficácia capazes de equilibrar as tensões internas.

Na verdade, os pressupostos da identidade profissional docente são, de uma forma geral, comuns a todos os docentes. A diferença reside no modo como cada um dos docentes vive e experiência os três pilares fundamentais que confluem para a sua identidade enquanto educador e professor.

A afirmação da identidade profissional no desenvolvimento curricular, a partir da FIP de habilitação conjunta, possibilitou que as docentes adequassem a organização do trabalho pedagógico em função do contexto educativo, numa lógica de combate à escolarização da EPE. Esta situação permitiu adotar uma postura completamente flexível na gestão do currículo, na EPE, valorizando especifica e intencionalmente o desenvolvimento de umas caraterísticas em detrimento de outras. O facto de as docentes terem um conhecimento singular sobre a EPE e o 1.º CEB, possibilitou que, na EPE, não adotassem uma postura de preparação para o 1.º CEB, não encarando como um ciclo preparatório, mas sim complementar. Esta questão traz obviamente outros benefícios ao nível do saber-ser e estar, pois permitiu uma postura de tranquilidade e segurança perante as suas opções curriculares e pedagógicas. Quanto às dimensões do saber e do saber-fazer, considera-se que a FIP permitiu às docentes desenvolver o conhecimento necessário a uma prática pedagógica adequada, sendo que a formação contínua deverá assumir após a FIP uma posição central no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão docente. Aliás, quanto a esta questão, entende-se que os documentos normativos e curriculares são, muitas vezes com a frequência indesejada alterados, em função das ideologias dos decisores políticos relativamente à Educação, e que, por isso, os docentes devem pautar a sua carreira pela permanente atualização e apropriação das inovações emanadas pela tutela.

Não obstante as características identitárias de cada uma das profissões, nomeadamente, a faixa etária das crianças e alunos, caraterísticas desenvolvimentais, o currículo, entre outras, as dimensões que enformam a

profissionalidade docente são rigorosamente as mesmas e orientam-se em torno dos conhecimentos, habilidades e atitudes. Do estudo empírico sobressai claramente que são evidentes as adaptações necessárias, ao nível dos conhecimentos e habilidades, no que ao contexto educativo diz respeito. Quer isto dizer que as docentes, quando vestem a pele EI e de professoras do 1.º CEB têm, porventura, de mobilizar e concertar conhecimentos e conhecimentos didáticos diferentes, ainda que complementares e adjacentes. No entanto, na dimensão das atitudes, é claro e unânime que as caraterísticas identitárias, quer dos Educadores de Infância, quer dos Professores do 1.º CEB são indubitavelmente as mesmas. Paralelamente, considera-se que são mais as questões educativas que unem estes dois níveis educativos, do que aquelas que os separam. A começar pela formação de cidadãos autênticos, pelos e responsáveis. À sua maneira e em funções das suas caraterísticas diferenciadoras, quer a EPE, quer o 1.º CEB dão um forte contributo para a construção de um perfil de cidadão, pautado por valores como a liberdade, responsabilidade, integridade, participação, reflexão e inovação, conforme alude o PA (2017).

Conclui-se que o MEPEE1CEB constituiu uma vivência verdadeiramente significativa no que concerne à pedagogia, ou melhor, às pedagogias. As docentes sentem-se dotadas de capacidades, habilidades e atitudes que lhe permitem continuar a desenvolver a sua identidade profissional docente. A semente foi, certamente, plantada e, sendo bem cuidada, certamente florescerá. Seja quais forem as especificidades inerentes a um determinado nível de ensino, a essência pedagógica deverá constituir-se o eixo basilar, pois a "educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É este esforço que define o papel dos professores" (Nóvoa, 2022, p. 37).

Referências

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5569 – 5572. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2005, Série I-A.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22, páginas 1320 – 1328. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2007/02/22/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/p/cons/20210803/pt/html

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673. https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html

Nóvoa, A. (2022). Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar. EGBA

Rato, J. & Caldas, A. C. (2017). Quando o cérebro do seu filho vai à escola. Boas práticas para melhorar a aprendizagem. Verso da Kapa.

Serra, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto Editora

Universidade da Madeira. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026spinolamorgadocarreira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A LITERACIA AMBIENTAL

Hélder Spínola[1]; Sara Morgado[2]; Sílvia Mateus Carreira[3]; Liliana Rodrigues[4] & Jesus Maria Sousa[5]

[1]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
hspinola@uma.pt

[2]Bolseira de investigação do projeto APECHE, Universidade da Madeira, Portugal.

[3]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
silvia.carreira@staff.uma.pt

[4]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
lilianagr@staff.uma.pt

[5]Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
angi@staff.uma.pt

Introdução

Ao longo das últimas décadas, as sociedades humanas têm vindo a ser confrontadas com as graves consequências decorrentes dos desequilíbrios ambientais provocados pela exploração intensiva dos recursos naturais e pela emissão excessiva de poluição (Lumsden, 2018). Esta realidade exige à humanidade transformações profundas na forma como funcionam as suas sociedades, mudanças estas dependentes da adoção de tecnológicos mais limpas e eficientes mas também, e principalmente, da promoção de uma nova cultura: uma cultura ambiental (Plumwood, 2002; Spínola, 2021). Nesta transformação cultural assume particular importância a influência das Instituições de Ensino Superior (IES), quer pela formação que proporcionam aos recursos humanos que, tendencialmente, irão assumir posições de liderança nas instituições públicas e privadas, quer por serem vistas por parte da restante sociedade como uma referência a seguir (Spínola, 2020).

A Universidade da Madeira, através do Centro de Investigação em Educação, iniciou em março de 2022, em conjunto com outras IES

(Universidades Aberta, dos Açores, do Algarve, de Aveiro, da Beira Interior, do Minho e Instituto Politécnico de Leiria), um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e denominado Avaliação e Promoção da Cultura Ambiental no Ensino Superior (https://doi.org/10.54499/2022.03754.PTDC). Este Projeto tem por objetivo conhecer os níveis de literacia ambiental com que os estudantes chegam ao ensino superior e como evoluem até à conclusão das licenciaturas. Além disso, está a reunir informação sobre diversas variáveis relativas aos próprios estudantes, ao corpo docente, aos curricula dos cursos, às atividades desenvolvidas e aos cuidados ambientais já implementados nos campi, para, depois, identificar aquelas que mais influenciam o sucesso da educação ambiental. Como resultado deste projeto de investigação, passará a estar disponível pela primeira vez em Portugal o perfil do estudante à entrada do ensino superior, no que diz respeito aos níveis de literacia ambiental (conhecimentos, atitudes e comportamentos relativos ao ambiente) (Hollweg et al., 2011), e conhecer-se-á a influência e a evolução que decorre a partir daí. Igualmente importante serão as respostas que o estudo procurará obter sobre as abordagens a adotar para melhor promover a literacia ambiental dos estudantes e desenvolver uma cultura ambiental no ensino superior português.

Como referido, este projeto de investigação está a avaliar os níveis de literacia ambiental dos estudantes à entrada no ensino superior, abordagem que irá permitir obter um referencial para comparar com a evolução ao longo das licenciaturas. No entanto, além disso, é também uma caracterização que contribui para avaliar o desempenho a montante do ensino superior, ou seja, da escolaridade obrigatória, e, assim, reunir elementos para melhor ajustar a formação dos professores.

O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória não referencia diretamente a literacia ambiental, mas alguns dos seus princípios, áreas de competências e valores são parte integrante e suportam a sua promoção (Despacho nº9311/2016, de 21 de julho; Martins, 2017). São exemplos disso,

os principios da 'sustentabilidade', 'saber' e 'base humanista', o 'ambiente' como área do saber, e a 'cidadania e participação' como valor.

Assim, o presente artigo apresenta os resultados preliminares da caracterização da literacia ambiental dos estudantes à entrada do 1º ciclo na Universidade da Madeira e avalia as implicações dos resultados obtidos na formação de base e continua dos professores do ensino obrigatório

Metodologia

Após reunir os pareceres concordantes da Proteção de Dados e da Comissão de Ética da Universidade da Madeira, foi aplicado um questionário a 302 estudantes da Universidade da Madeira a frequentar o início do 1º ano (ano letivo 2023/2024) em 10 diferentes cursos do 1º ciclo: Comunicação, Cultura e Organizações, Psicologia, Engenharia de Computadores, Engenharia Eletrónica e Telecomunicações, Engenharia Informática, Matemática, Ciências da Educação, Biologia, Direção e Gestão Hoteleira, e Enfermagem. O questionário foi estruturado em 4 partes, a primeira para caracterização sociodemográfica, a segunda para avaliar a prevalência de boas práticas ambientais, a terceira para avaliar os conhecimentos ambientais e, por último, a quarta para avaliar as atitudes ambientais. A construção do questionário baseou-se em trabalhos anteriormente publicados (DeChano, 2006; Dunlop et al. 2000; Kaiser, 2020; Spínola, 2015), tendo sido previamente testado com uma pequena amostra de estudantes da Universidade da Madeira. A partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário, e para o presente trabalho, foram calculadas as prevalências das boas práticas ambientais, as percentagens de respostas corretas na área do conhecimento, e, para avaliar a atitude ambiental, o grau de concordância com os itens referentes a uma visão ecocêntrica (Novo Paradigma Ecológico, Dunlop et al., 2000; Novo Paradigma Ecológico). Foi ainda considerada a autoavaliação que cada estudante fez dos seus próprios conhecimentos ambientais, das boas práticas ambientais que desenvolve e da importância que dá à qualidade ambiental.

Resultados

De entre os 302 inquiridos no estudo, 78% eram estudantes regulares e 13% estudantes-trabalhadores, sendo os restantes estudantes internacionais ou alunos externos. A maioria identificou-se como sendo do género feminino (55%), com idade entre 18 e 19 anos (66%) e de nacionalidade portuguesa (90%), sendo que 63% assumiu ter participado, pelo menos às vezes, em atividades relacionadas com o ambiente durante a escolaridade obrigatória.

A maioria dos estudantes (63%) acha que sabe apenas o suficiente sobre qualidade ambiental, aos quais acresce 22% que acha saber pouco, sendo apenas 11% os que acham saber muito. Mais de 90% classifica a qualidade ambiental como sendo extremamente importante (57%) ou muito importante (33%), mas apenas 21% acha que faz muito por ela, entendendo 51% que faz o suficiente e 23% que faz pouco.

A concordância com uma visão econcêntrica do mundo (atitude pro-ambiental) está bem presente em 69% dos estudantes inquiridos, sendo particularmente elevada para os seguintes itens: 'Os humanos estão a abusar severamente do ambiente' (89% de concordância); 'Os humanos continuam sujeitos às leis da natureza' (87%); 'Se continuar assim, teremos uma grande catástrofe ecológica' (86%); e 'As plantas e os animais têm tanto direito à vida como os humanos' (86%). Os valores mais baixos de concordância com uma visão ecocêntrica surgem para os seguintes itens: 'A Terra possui recursos e espaço muito limitados' (60%); 'Nunca saberemos o suficiente para controlar a natureza' (50%); 'A Crise Ecológica não tem sido exagerada' (45%); e 'A engenhosidade humana não garante a preservação da Terra' (36%) (Tabela 1).

Os humanos estão a abusar severamente do ambiente.	89%
Os humanos continuam sujeitos às leis da natureza.	87%
Se continuar assim, teremos uma grande catástrofe ecológica.	86%
As plantas e os animais têm tanto direito à vida como os humanos.	86%
A Terra possui recursos e espaço muito limitados.	60%
Nunca saberemos o suficiente para controlar a natureza.	50%
A Crise Ecológica não tem sido exagerada.	45%
A engenhosidade humana não garante a preservação da Terra.	36%

Tabela 1 - Níveis de concordância (concordo e concordo completamente) maiores (linhas brancas) e menores (linhas cinzentas) relativamente a uma visão ecocêntrica nos estudantes a iniciar o 1º ano das licenciaturas na Universidade da Madeira

Sabe separar para reciclagem jornais e revistas	95%
Sabe as implicações do abandono de resíduos	94%
Sabe que produtos locais/regionais são melhores para o ambiente	94%
Sabe as implicações de deitar lixo na sanita	92%
Sabe separar para reciclagem garrafas de vidro	92%
Sabe qual a maior ameaça à biodiversidade	86%
Sabe como usar a água de forma eficiente	86%
Sabe o que é ser sustentável	74%
Sabe quais as consequências das alterações climáticas	67%
Sabe o que provoca as alterações climáticas	51%
Sabe o que é a biodiversidade	48%
Sabe que problemas resultam do uso de combustíveis fósseis	38%
Sabe onde colocar uma chávena partida	37%
Sabe o que contribui mais para a poluição do ar	15%
Sabe onde colocar um copo de vidro partido	11%

Tabela 2 - Percentagens mais elevadas (linhas brancas) e mais baixas (linhas cinzentas) do conhecimento ambiental dos estudantes a iniciar o 1º ano das licenciaturas na Universidade da Madeira

Em relação aos conhecimentos na área do ambiente, em média 66% das respostas foram dadas corretamente, variando de percentagens tão elevadas como 95% para o saber separar jornais e revistas para reciclagem, até ao mínimo de 11% sobre onde colocar um copo de vidro partido (Tabela 2). Efetivamente, no conhecimento sobre a gestão dos resíduos é onde encontramos o melhor e o pior, surgindo numa posição mais mediana o domínio de conceitos como o de 'sustentabilidade' (74%) e 'biodiversidade' (48%). Neste contexto, tendo em conta ser o tema mais focado atualmente, torna-se surpreendente que só 51% saiba o que provoca as alterações climáticas e apenas 67% identifique as suas consequências. Os problemas que resultam do uso de combustíveis fósseis só são cabalmente identificados por 38% dos inquiridos.

Apaga as luzes desnecessárias	85%
Guarda sobras para as próximas refeições	78%
Nunca deita lixo no chão	76%
Usa garrafa de água reutilizável	68%
Separa os resíduos para reciclagem	61%
Pratica uma mobilidade sustentável (autocarro/bicicleta/a pé)	56%
Prefere produtos locais e nacionais	36%
Toma duches rápidos	33%
Chama a atenção de outros sobre más práticas ambientais	28%
Faz refeições sem carne ou peixe	4%
Participa em atividades ambientais coletivas	3%
Faz denúncias de atentados ambientais	3%
Participa em protestos/manifestações em defesa do ambiente	0,3%

Tabela 3 - Prevalências (sempre e muitas vezes) mais elevadas (linhas brancas) e mais baixas (linhas cinzentas) de boas práticas ambiental dos estudantes a iniciar o 1º ano das licenciaturas na Universidade da Madeira

As boas práticas ambientais entre os estudante a iniciar o 1º ano do 1º ciclo na Universidade da Madeira apresentam prevalências (sempre e muitas vezes) muito baixas, não indo além de uma média de 36%. Por outro lado, os dados recolhidos mostram uma variação muito ampla, que vai desde os 85% (apagar as luzes desnecessárias) até apenas 0,3% (participar em

protestos/manifestações em defesa do ambiente) (Tabela 3). É notório o contraste, em polos opostos, entre algumas atividade dependentes apenas da ação individual (com maior prevalência) e aquelas que representam interação e participação pública (com prevalências, em alguns casos, meramente residuais).

Discussão

Os dados preliminares referentes à caracterização da literacia ambiental nos estudantes a iniciar o 1º ciclo na Universidade da Madeira, no ano letivo 2023/2024, refletem os contributos da escolaridade obrigatória, e das influências socioculturais, no desenvolvimento da literacia ambiental. No momento em que a literacia ambiental foi avaliada nestes estudantes, o ensino superior ainda não tinha tido tempo de exercer a sua influência. Tendo em conta que dois terços dos participantes no inquérito está na faixa etária entre os 18 e o 19 anos e, portanto, tendo acabado de concluir a escolaridade obrigatória, os dados preliminares aqui apresentados são uma importante fonte de informação para inferir sobre as maiores necessidades de formação dos professores no que diz respeito à promoção da literacia ambiental dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória. Sendo os estudantes que acedem ao ensino superior tendencialmente os que obtiveram melhor desempenho no seu percurso escolar, pode-se inferir que os níveis de literacia ambiental dos restantes não sejam melhores.

Primeiro, e de forma muito imediata, interessa extrair destes dados os aspetos da literacia ambiental em que o desempenho dos estudantes é mais fraco. Estes aspetos que carecem de profundas melhorias devem ser, antes de mais, do conhecimento dos professores e das escolas de modo a que possam trabalhá-los de forma mais eficaz e frequente. Ou seja, um primeiro passo para ajustar as necessidades de formação dos professores à necessidade de os capacitar para um melhor desempenho na promoção da literacia ambiental dos jovens e crianças, é o de lhes dar informação sobre quais os aspetos que carecem de melhorias.

Assim, com estes dados preliminares a revelarem uma média de 66% de respostas certas, e alguns conhecimentos em particular a atingirem valores superiores a 90%, torna-se evidente que a atenção e o esforço da escola e dos professores deve voltar-se para os itens com piores desempenhos. Por exemplo, o presente trabalho revela que apesar de quase todos estarem cientes de que uma garrafa de vidro deve ser colocada no vidrão (contentor verde) para que seja reciclada, a grande maioria desconhece que os vidros que não são de embalagens (como o de um copo, espelho ou janela) e mesmo as cerâmicas (um prato, uma chávena) não devem ser encaminhados da mesma forma. Embora, à primeira vista, estes 'pormenores' possam parecer pouco relevantes, na verdade fazem toda a diferença na qualidade da separação dos resíduos para reciclagem. A mistura de vidros de embalagem com outros não recicláveis e com cerâmicas pode inviabilizar o processo de reciclagem. Outro aspeto cujos professores do ensino obrigatório devem estar cientes diz respeito à falta de conhecimento sobre o uso dos combustíveis fósseis e as suas consequências, nomeadamente na degradação da qualidade do ar e no agravar das alterações climáticas. Sendo este um tema central da crise ecológica em que a humanidade vive, seria de esperar que da parte dos alunos que concluem a escolaridade obrigatória existisse um melhor desempenho nos seus conhecimentos. Neste particular, menos de 40% identifica os problemas decorrentes do uso excessivo de combustíveis fósseis e apenas metade sabe que são as emissões de dióxido de carbono o principal responsável pelo aquecimento global e pelas alterações climáticas. Neste último caso, 35% julga, erradamente, que a degradação da camada de ozono é esse principal responsável.

Para a avaliação das atitudes pro-ambientais foi utilizada a escala do Novo Paradigma Ecológico (Dunlop et al., 2000), a qual faz a distinção entre as visões do mundo antropocêntricas e ecocêntricas. Embora, em geral, a visão mais prevalente tenha sido a ecocêntrica (69%), de entre os 15 itens utilizados nesta escala alguns revelam ainda uma visão marcadamente antropocêntrica. É o caso, por exemplo, da ideia ainda forte de que a humanidade será capaz de controlar a natureza e que, com a sua engenhosidade, irá conseguir

preservar o Planeta. Embora esta visão possa ser interpretada como a crença e esperança de que iremos conseguir reequilibrar a relação entre a atividade humana e a natureza, pode denotar também alguma arrogância em relação às nossas capacidades para resolver os problemas que criamos. Esta ideia, associada à perceção de 55% dos inquiridos de que a crise ecológica em que vivemos não é assim tão grave, pode suportar alguma inação individual e coletiva, à espera de soluções futuras e milagrosas.

Relativamente às boas práticas ambientais, o desempenho dos estudantes é particularmente baixo, ficando-se por uma média de apenas 36%. Embora nesta dimensão mais ativa da literacia ambiental tenham sido registados algumas prevalências relativamente elevadas, como são os casos do cuidado em apagar as luzes desnecessárias (85%) ou o de guardar as sobras para próximas refeições (78%), na maior parte dos casos o desempenho não é satisfatório. Em particular os comportamentos dependentes de interação e participação pública apresentam prevalências demasiado baixas, como são o cuidado de chamar a atenção de outros relativamente às práticas que prejudicam o ambiente (28%), participar em atividades ambientais coletivas (3%), fazer denúncias relativamente a atentados ambientais (3%) e participar em protestos em defesa do ambiente (0,3%). Sendo a 'cidadania e participação' um valor referenciado no perfil dos alunos à saída da escolaridade orbigatória (Despacho nº9311/2016, de 21 de julho), torna-se aqui evidente que, pelo menos no que diz respeito à literacia ambiental, os estudantes que acabam de ingressar no ensino superior através da Universidade da Madeira não o integraram minimamente, ou pelo menos não o praticam.

Ao contrário das dimensões 'conhecimento' e 'atitude', em que os desempenhos são positivos, ao nível das práticas ambientais há a necessidade premente de capacitar a escola e os seus professores para uma transformação mais rápida e eficaz. Nesse sentido, e uma vez que a escola e os professores continuam ainda muito orientados para a transmissão de conhecimentos, estas competências para a promoção de boas práticas ambientais requerem outras competências por parte dos docentes e, como tal, um adequado

reforço na sua formação. Assim, torna-se fundamental, quer na formação de base quer na formação continua, capacitar os docentes para uma abordagem pedagógica transformativa, focada em princípios éticos, reflexiva, construtivista e democrática, que trabalhe casos concretos, reais, interdisciplinares e contextualizados. Ademais, para este fim, não basta garantir as necessárias competências junto dos professores, os contextos em que funcionam as escolas e se desenrolam as atividades pedagógicas são determinantes para essa transformação que, acima de tudo, deve ser sociocultural.

Conclusão

Os resultados preliminares da avaliação dos níveis de literacia ambiental nos estudantes a iniciar o 1º ciclo na Universidade da Madeira, no ano letivo 2023/2024, revelaram, em média, níveis positivos para os conhecimentos ambientais e para uma visão ecocêntrica do mundo, mas, em sentido oposto, prevalências muito baixas nas práticas ambientais. Estes resultados indicam a necessidade de adequar a formação de base e contínua dos professores no sentido de capacitar estes profissionais para melhor promover a literacia ambiental das crianças e jovens ao longo da escolaridade obrigatória. Nesse sentido, propõe-se um cuidado acrescido na identificação dos aspetos da literacia ambiental que carecem de um melhor desenvolvimento ao longo do percurso escolar, em parte já identificados no presente trabalho. Considerando esses mesmos aspetos, e em particular os relacionados com as práticas ambientais e, dentro destas, a participação pública, torna-se fundamental capacitar os docentes para uma abordagem pedagógica transformativa, focada em princípios éticos, reflexiva, construtivista e democrática, que trabalhe casos concretos, reais, interdisciplinares e contextualizados.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «2022.03754.PTDC».

Referências

DeChano, L.M. (2006). A Multi-Country Examination of the Relationship Between Environmental Knowledge and Attitudes. *International Research in Geographical and Environmental Education, 15*:1, 15-28.

Dunlap, R.E., Van Liere, K.D., Mertig, A.G. & Jones, R.E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues, 56*(3), 425–442.

Hollweg, K.S., Taylor, J.R., Bybee, R.W., Marcinkowski, T.J., McBeth, W.C., & Zoido, P. (2011). *Developing a framework for assessing environmental literacy*. North American Association for Environmental Education.

Kaiser, F.G. (2020). GEB-50. General Ecological Behavior Scale [Verfahrensdokumentation, Fragebogen Deutsch und Englisch]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID. http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.3453

Lumsden, S. (2018). Ecological Crisis and the Problem of How to Inhabit a Norm. *Ethics and the Environment, 23*(1), 29-48. doi:10.2979/ethicsenviro.23.1.03.

Martins, G.O. (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Edição Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*. Pp 32. Acedido em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Plumwood, V. (2002). Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason. Taylor & Francis Ltd.

Spínola, H. (2021). Towards Environmental Culture. In S.A . Kiray & E. Tomevska-Ilievska (Eds .), *Current Studies in Educational Disciplines 2021* (pp. 61–76). ISRES Publishing. https://www.isres.org/books/Current%20Studies%20in%20Educational%20Disciplines%202021_31_12-12-2021.pdf

Spínola, H. (2020). Por uma cultura ambiental no ensino superior. In: Liliana Rodrigues (coord.). *31 desafios para o ensino superior Vol II.* (pp. 224-230). Edição Imprensa Académica.

Spínola, H. (2015). Environmental literacy comparison between students taught in Eco-schools and ordinary schools in Madeira Island region of Portugal. *Science Education International, 26* (3): 392-413

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026ribeirocorreia

SIMULAÇÃO CLÍNICA EM ENFERMAGEM: DESAFIOS PARA O PROFESSOR

Norberto Maciel Ribeiro[1] **& Fernando Correia**[2]

[1]Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação. nmaciel@staff.uma.pt

[2]Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. fernandoc@staff.uma.pt

1 – O Professor e a SCeE

A Direção Geral da Educação (DGE), na sua estratégia nacional, prioriza a educação como fundamental na formação, e no caso particular dos novos enfermeiros, a Escola não pode estar alheia ao desenvolvimento de uma cultura de democratização da educação (Direção Geral Educação, 2017). O Decreto-Lei n.º 75/2008 salienta a importância da educação como uma missão de serviço público, e fundamentalmente, o papel que exerce na sociedade e no desenvolvimento económico, social e cultural de um País.

A Educação como ciência, estuda os métodos pedagógicos mais adequados para promover uma aprendizagem significativa. O contributo que a educação exerce no processo de SCeE tenta compreender de que forma as políticas educacionais na simulação clínica (SC) influenciam o desenvolvimento e a apropriação de novas competências nos estudantes de enfermagem. A SCeE é entendida como uma estratégia pedagógica para proporcionar a um grupo de pessoas uma experiência de representação de um fenómeno real, com o objetivo de praticarem, aprenderem e avaliarem (Oliveira et al., 2014), ou seja, uma estratégia ativa de ensino-aprendizagem que promove o desenvolvimento do conhecimento (Kaneko & Lopes, 2019; Martins et al., 2014).

A atualização da formação dos professores alicerçada em novos conhecimentos e novos modelos teóricos de enfermagem, permitiu a reflexão sobre as dinâmicas desenvolvidas nas práticas simuladas, e abriu um espaço

para uma reflexão exaustiva sobre o papel que os estudantes devem exercer na SCeE, nomeadamente o nível de envolvência no processo de SC.

Se considerarmos o estudante como o foco central da aprendizagem, e que as suas vivências emergem desse processo, identificamos como nos refere Correia (2011), que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento construído com base nas próprias perceções e conceções do aprendiz.

O trabalho desenvolvido pelo professor, como agente mediador do processo de aprendizagem constitui um passo essencial para uma reflexão crítica sobre o processo educativo na SC, nomeadamente na promoção da autonomia e metacognição dos estudantes (Vygotsky, 1991).

• 1.1.- Mediar e Inovar a Simulação Clínica em Enfermagem

O surgimento de novas teorias na disciplina de Enfermagem tem contribuído para a sua afirmação, como profissão e como disciplina. A natureza do cuidar assume um papel fundamental na resposta a qualquer sistema de saúde, e a expressão visível do cuidar representa, essencialmente, um processo intrínseco que tem na sua génese o valioso contributo da Educação.

A aprendizagem assume-se como um processo de interiorização dos sentidos construídos a partir da experiência e da maturação que os mediadores sociais proporcionam, e nesse sentido, o professor como mediador do processo de aprendizagem conduz junto com o aprendiz uma alteração de comportamento, mais eficaz e conducente com a resolução de problemas (Vygotsky, 1991).

O ambiente de aprendizagem sofre assim uma influência direta do professor, na procura da interiorização das atividades cognitivas no estudante, na medida em que tudo o que é apreendido incorporar-se na aquisição de novos conhecimentos, modelando novos modos de agir e de pensar (Vygotsky 1991). Aqui releva-se a importância dos contextos socio-

históricos-culturais, como meios essenciais para os processos da aprendizagem. O histórico-cultural de Vygotsky (1991), rompe assim com a tradicional escola fabril, mecanizada nos seus conteúdos, em contraciclo com um modelo centrado nos processos de aprendizagens, personalizadas com espírito crítico e fundamentadas em novas culturas escolares e em ambientes interativos, como é o exemplo do ambiente da SCeE (Fino, 2016). O papel do professor não poderá estar alheio à necessidade emergente de inovar as estratégias pedagógicas e de criar a oportunidade de promover o desenvolvimento de novos saberes para melhor responder às expectativas dos estudantes, rejeitando que o conhecimento como resultado de um depósito (Kincheloe, 2006).

O processo de construção do conhecimento tem assim por base as perceções focadas no aprendiz, destacando a reflexão ativa do processo de aprendizagem como uma perspetiva construtivista e motivacional, como nos refere Papert "a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando, como o jovem Piaget o fez" (2008, p.37). A cultura transmissiva, frequentemente operada pelos especialistas no ambiente de SCeE, merece uma reflexão dos professores, atendendo que à luz do "instrucionismo" e do "construcionismo" o sucesso da aprendizagem está frequentemente associado às pessoas que se desenvolvem com os seus próprios métodos, como nos diria Shaw citado por Papert (2008) "os capazes criam, os incapazes ensinam" (p. 65).

2 – O papel do professor na SCeE

A preocupação dos professores de Enfermagem em desenvolverem profissionais mais competentes e mais preparados para enfrentar os desafios dos contextos da prática, consolidou as experiências de simulação como método de aprendizagem. De facto, se atendermos que a prática da SCeE em laboratório, equipado com meios para simular um contexto clínico real, constitui uma mais-valia para a segurança do doente. No entanto, será que o uso de simuladores como recurso dos professores para a prática simulada constitui uma inovação pedagógica? Será que a SC representa um ambiente

de aprendizagem inovador e capaz de promover o desenvolvimento de competências para os futuros profissionais de enfermagem?

A utilização de simuladores vem desde o tempo da segunda guerra mundial, e constitui uma estratégia de aprendizagem para preparar profissionais para os desafios exigentes de cada atividade profissional. Como nos refere Ward-Smith citado por Sanford os simuladores "to be used today to train pilots in simulated situations such as loss of power, engine failures, and poor weather conditions" (2010, p. 1007). Também nas ciências médicas a SC foi institucionalizada como metodologia de ensino nos programas de educação pelo Institute of Medicine nos Estado Unidos da América. Costa et al. (2021), num artigo sobre a utilização da SC no ensino de enfermagem no Brasil em plena pandemia de covid-19, refere que a "simulação é uma etapa do processo de formação que prepara melhor o aprendiz para atender o paciente de forma mais segura e com melhor qualidade" (p.2).

De facto, a utilização da tecnologia na prática simulada e o uso de simuladores criam condições de desenvolvimento, no entanto, para potenciar uma aprendizagem significativa é fundamental que o professor exerça uma mediação com recurso aos aspectos técnicos e tecnológicos dotando no licenciado em Enfermagem para uma tomada de decisão clínica (Ordem dos Enfermeiros, 2012).

A Enfermagem tem-se afirmado ao longo dos anos como ciência com arte para o cuidar, fruto do contributo que tiveram as novas teorias emergentes que alicerçaram o desenvolvimento da disciplina e da profissão (Meleis, 2012). A complexidade do "cuidar" o outro incute no estudante uma necessidade de prestação qualificada e eficaz, e nesse sentido, o papel que o professor exerce na SCeE assume-se como estrutural. A metodologia desenvolvida pelo professor na SCeE deverá ter como foco a aprendizagem e como estratégia a apropriação do conhecimento científico.

A SCeE emerge assim como método inovador, no sentido que sob orientação do professor, potencia métodos de aprendizagem colaborativa fruto da partilha do conhecimento vivenciado pelos intervenientes da

experiência (Kincheloe, 2006; Vygotsky, 1991). A inovação implica mudança, ou seja, rutura com práticas habitualmente institucionalizadas numa base rígida e estandardizada na difusão do conhecimento. Se atendermos que a inovação é desejada, ambicionando novas culturas de promoção crítica e de crescimento com ambientes de aprendizagem interativos com a matética no centro dos processos heurísticos, em que os aprendizes são mais autónomos e o professor cada vez mais periférico, como nos propõe Papert (Fino, 2020).

São vários os estudos que descrevem a SC como uma experiência que promove a satisfação dos estudantes, atendendo que estão associados a um maior envolvimento e motivação nos processos (Batista, et al., 2014), no entanto, também existem outros estudos que identificam que os resultados com a SC são mais enfatizados quando associados a ambientes realistas. As modernas tecnologias de som e de imagem, a utilização de simuladores de alta-fidelidade e a realização do "debriefing" após a concretização dos cenários constituem estratégias desenvolvidas no processo educativo da SC (Martins et al., 2012). Assim, na SCeE é fundamental que o professor crie condições para uma ligação sólida entre a teoria e a prática, apropriando os estudantes de conhecimento crítico, de formular diagnósticos de intervenção e principalmente de interiorizar os processos de decisão e de aprendizagem (Vygotsky, 1991).

A SC assume-se como um instrumento disponível para o ensino e promoção da aprendizagem nos diferentes graus de diferenciação académica: pré-graduado, graduado, pós-graduado e profissional. Como nos refere a *World Health Organization* (WHO) o professor não poderá estar alheio às potencialidades da SC como recurso para aprender, desenvolver técnicas específicas e habilidades transversais adaptadas às realidades culturais (2018). Ninguém aprende sozinho, e a aprendizagem acontece de um modo colaborativo (mediado), e nesse papel o professor assume a mediação de estratégias inovadoras para o ensino prático (Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014). A SC estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e a decisão clínica, que serão exigidos na prática assistencial (Martins et al., 2012;

Oliveira et al., 2014), como nos refere a WHO (2018) *"simulation has a positive impacto on students, educators, and the individuals, groups and commuities they care for, as well as on education and health organizations"* (p.1)

A construção do conhecimento baseia-se nas perceções que o estudante tem do mundo (Correia, 2011), e a SCeE, como ambiente de aprendizagem, constitui um espaço de exploração e disponível para a obtenção de objetivos previamente definidos pelo projeto de SC (Tyler, 1949).

O professor ao operacionalizar a SC deverá criar condições para que o estudante obtenha uma aprendizagem significativa, e nessa ótica o papel tendencialmente passivo que o estudante opera no processo de simulação, condicionado pelo "desenhador" do projeto, que idealizou formatar o estudante para obtenção de um determinado resultado e conhecimento, sugere uma reflexão sobre o papel operado pelos intervenientes no ambiente de SC.

O conhecimento é sempre conhecimento, e não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, ou seja, é "intencionado" e está sempre dirigido para alguma coisa (Freire, 2013). As experiências dos estudantes constituem fontes primárias dos "temas significativos" que vão constituir o "conteúdo programático", e nessa ótica, faz todo o sentido que sejam integrados em todas as fases do processo de construção da SC, fundamentalmente na fase de projeto, potenciando o empoderamento e o desenvolvimento de uma educação plena e apropriada de conhecimento.

Considerações finais

A SCeE como referência a ambiente propício ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e à experiência clínica, utiliza como recurso manequins de diversos níveis de fidelidade e tecnologia computadorizada. A SCeE pode ser entendida como um método pedagógico de ensino-aprendizagem, atendendo que objetiva promover uma aprendizagem significativa assim

como os processos de pensamento superior (Jonassen, 2000; Vygotsky, 1991).

A SC constitui uma estratégia de ensino-aprendizagem disponível ao professor, que através de uma intervenção pedagógica intencional, promove um ambiente simulado para o contexto real, levando ao desenvolvimento e maturação de competências profissionais.

A experiência de SC procura encontrar um ambiente construtor da aprendizagem, priorizando o estudante como o protagonista central e envolvido em todas as fases do processo educativo da SCeE, fomentando uma comunicação plural na partilha de reflexões e vivências pedagógicas experienciadas.

Referências

Batista, R.C.M.; Martins, J.C; Pereira, M.F.C.R.A. & Mazzo, A. (2014). Satisfação dos estudantes com as experiências clínicas simuladas: validação de escala de avaliação. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 22(5), 709-715. https://doi.org/10.1590/0104-1169.3295.2471.

Correia, F.L.S. (2011). Internet - Sala de estudo virtual. [Tese de doutoramento, Universidade da Madeira]. http://hdl.handle.net/10400.13/730.

Costa, R. R. O., Almeida, R. G. S. & Mazzo, A. (2021). Utilização da Simulação Clínica no Ensino de Enfermagem no Brasil: Condições Diante da Pandemia de COVID-19. *Cogitare Enfermagem, (26)*. https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/81207

Direção Geral-Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.

Fino, C.N. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *9*(18), pp. 13-22. https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4959.

Fino, C.N. (2020). A Didática, a Matética e o Construcionismo. In Correia, F.L.S., Moreira, F.M.N. & Lima, N.O. (Org). *Tecendo Inovação e Construindo Aprendizagem* (200-226). Olinda: Livro Rápido Editora.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Jonassen, D. (2000). Computadores, Ferramentas cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto Editora.

Kaneko, R.M.U. & Lopes, M.H.B.M. (2019). Realistic health care simulation scenario: what is relevant for its design? *Rev Esc Enferm USP*, 2019. http:// dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2018015703453.

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Edições Pedagogo.

Martins, J.C., Mazzo, A., Baptista, R.C.M., Coutinho, V., Godoy, S., Mendes, I.A.C. & Trevizan, M.A. (2012) The simulated clinical experience in nursing education: A historical Review. *Acta Paulista de Enfermagem*, *25*(4), 619-625.

Meleis, A. I. (2012). *Theoretical nursing Development and Progress*. Wolters Kluwer Health Lippincott Williams & Wilkins.

Oliveira, S.N., Prado, M.L. & Kempfer, M.M. (2014). Utilização da simulação no ensino da enfermagem: revisão integrativa. *Rev Min Enferm*, *18*(2), 487-495.

ORDEM DOS ENFERMEIROS (2012) – Regulamento do Perfil de Competências do Enfermeiro de cuidados Gerais.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças*. Artmed.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Pinciples of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. http://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_01.pdf.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. (4ª ed). Fontes Editora Lda.

World Health Organization (WHO). (2018). Simulation in nursing and midwifery education (World Health Organization, Ed.; 1a https://apps.who.int/iris/handle/10665/345156

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026baetasilvabento

A INOVAÇÃO E A TECNOLOGIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Marta Baeta[1]; Luís Silva[1]; César Bento[1]; Hélio Antunes[1,2] & Ana Rodrigues[1,2,3]

[1]Universidade da Madeira, Portugal. martazmargarida21@gmail.com

[2]Centre for Tourism Research, Development and Innovation (CITUR). h.antunes@staff.uma.pt

[3]The Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD). anajar@staff.uma.pt

Introdução

O constante desenvolvimento tecnológico digital tem influenciado a vida das sociedades com evidentes impactos na educação e no modo como os futuros docentes devem desenvolver as suas práticas educativas, dado que é urgente preparar professores de qualidade para as escolas do século XXI (Flores, 2015). Atualmente, os professores não podem estar abstraídos dos modos de aplicação dos mesmos.

É percetível que ainda existe uma grande maioria dos docentes que encontra dificuldades em utilizar este tipo de recursos, e muitas vezes prefere continuar no modo "tradicional" (Silva, 2017).

Desta forma, a formação inicial de um professor passa pela inovação, pela exprimentação de novos modelos de trabalho e ainda por uma consequente reflexão crítica acerca da sua utilização (Lima et al., 2014).

Neste contexto, a utilização da tecnologia de forma eficaz no contexto da Educação Física depende da preparação tecnológica e pedagógica dos profissionais (Dambros & Oliveira, 2016).

Associar a tecnologia à inovação é algo comumente praticado na área da educação. Ainda que esta não seja propriamente uma ilação incorreta de se realizar, também não é uma verdade absoluta. Pischetola e colaboradores (2019, p. 54), definem inovação como um ciclo por essência incompleto: "(...) não há uma alteração definitiva, um ponto final nas possibilidades de mudança. Pelo contrário, há a criação constante de técnica e cultura que, por sua vez, compõem o meio sociocultural dos indivíduos e influenciam em seu processo de criação de si".

Considera-se que a utilização adequada das tecnologias poderá permitir fortalecer habilidades, atitudes e valores, descobertas prazerosas e tecnológicas, desenvolvendo a capacidade de os alunos se tornarem cidadãos participativos e atuantes na sociedade em que vivem (Camargo, 2022), representando o professor um papel crucial.

Neste contexto, pretende-se com o presente estudo, realizar um levantamento da oferta de formação nas àreas da Inovação e Tecnologia, durante a formação inicial dos professores de Educação Física em Portugal.

1. Revisão de Literatura

• 1.1. A importância das tecnologias na sociedade atual

Na contemporaneidade, as tecnologias desempenham um papel crucial na sociedade, moldando e redefinindo as interações humanas e o modo como acedemos, compartilhamos e processamos informações. A nova forma de sociedade também modificou as formas de circulação de informação. Os avanços tecnológicos forneceram a infraestrutura para o estabelecimento de um novo relacionamento da informação com seus usuários (Roza, 2018). O mesmo autor refere que a expansão da *Internet* se destaca neste cenário por resultar em mudanças nas esferas sociais, económicas, políticas, culturais e filosóficas. Trata-se, no entanto, de uma realidade em constante construção e muito dinâmica.

Complementarmente, Araújo e Vilaça (2016) consideram que os media digitais já não são exclusivos aos computadores e telemóveis, e já se encontram em diversos espaços físicos e virtuais na sociedade, fazendo parte do cotidiano das pessoas. Os mesmos autores, referem que os integrantes da sociedade moderna, devem envolver-se nestas transformações sociais que ocorrem fruto dos avanços tecnológicos.

Neste contexto, os *smartphones* emergem como dispositivos omnipresentes, proporcionando uma conectividade instantânea que transcende barreiras geográficas e temporais. Sob uma perspetiva psicológica, estudos como o de Machado e Laport (2021) destacam a natureza prazerosa destes dispositivos, atribuindo-a à libertação de dopamina durante interações virtuais, principalmente nos jovens. Isto significa que os mesmos, por razões positivas e negativas, olham para os meios tecnológicos como "fontes de satisfação". Torna-se fundamental assim, procurar trazer essa perspetiva para o contexto da educação, numa tentativa de abordar metodologias que sejam não só extremamente pedagógicas como também aliciantes para os alunos.

• 1.2. A inclusão das tecnologias no ensino

A inclusão das tecnologias no ensino representa uma revolução paradigmática, transformando a sala de aula em um ambiente dinâmico e interativo. Hattie (2015), evidencia que a integração efetiva de tecnologias educacionais pode potencializar o processo de aprendizagem, promovendo maior empenhamento dos alunos e facilitando a compreensão de conceitos complexos.

Podemos constatar que a tecnologia é uma ferramenta altamente útil no que toca ao processo de Ensino-Aprendizagem, sendo que ignorar as potencialidades das mesmas é correspondente a negar a sua existência. Os dispositivos tecnológicos propiciam não só um acesso extremamente facilitado à informação, como também à produção (captação e edição) e o compartilhamento de dados e informações em diversos formatos (distribuição). Todo o material recolhido e/ou produzido pode ainda ser

objeto de análises e reflexões, afirmando-se deste modo como uma poderosa ferramenta na gestão do processo Ensino-Aprendizagem.

Os *smartphones* e outros dispositivos movéis surgem como uma alternativa interessante e até mesmo necessária nas aulas de Educação Física (EF), trazendo consigo um mundo de recursos e possibilidades para o desenvolvimento de métodos inovadores.

Complementarmente, Dambros e Oliveira (2016) aplicam uma proposta centrada na pesquisa de temáticas na *Internet*, no laboratório de informática, registo de atividades em vídeos e fotos, com a utilização de *smartphones* e a avaliação das imagens em relação aos temas pesquisados. Neste caso, os temas estavam relacionados à ética e ao convívio social, porém outros tipos de análise são facilmente aplicados. Estes autores, consideram esta uma abordagem interessante não só para o Ensino Superior, como também para o Ensino Básico e Secundário, procurando-se atingir uma intensificação e ampliando os momentos de discussão e de reflexão.

Regista-se deste modo um crescente interesse e preocupação com o envolvimento tecnologias no contexto escolar (Baek, et al., 2018; Calabuig-Moreno, et al., 2020; Kretschman, 2017; et et al., Lee & Lee, 2021). O recurso à tencologia no processo de gestão ensino-aprendizagem parece potencializar a realização de aulas mais interativas, incrementando a atenção e concentração dos alunos, bem como, a capacidade de interpretar, compreender, analisar e refletir sobre os conteúdos (Baek, et al., 2018).

Em suma, a integração ponderada e reflexiva das tecnologias no ensino não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

• 1.3. A reduzida produção sobre a utilização de tecnologias na EF

Para Aguiar e colaboradores (2012) a tecnologia pode ser utilizada para 2 processos expeditos. Estes utilizam o exemplo do rolamento à frente, em que

professor filma a execução e compara com uma *checklist* de critérios de êxito, alertando os alunos para os mesmos, ou então desafiando-os a refletir sobre as consequências e as funcionalidades das ações realizadas.

Atualmente, a dimensão dos instrumentos disponíveis tem vindo a diminuir, sendo a mobilidade dos mesmos mais facilitada, característica benéfica para a aplicação dos mesmos na educação física. Adicionalmente os mesmos autores referem ainda que a sua utilização não se encontra restrita ao uso nas aulas de Educação Física, como também através de trabalhos não presenciais.

Considerando a importância crescente da tecnologia no cotidiano dos jovens e da sociedade em geral, observa-se ainda uma escassa produção científica sobre a incorporação de tecnologias na EF, fenómeno este que merece atenção e uma reflexão crítica sobre a mesma (Bento et al., 2023; Rodrigues et al., 2023;). A literatura atual evidência uma lacuna significativa na compreeensão dos impactos e potenciais benefícios que as tecnologias podem proporcionar ao ambiente educacional da EF. A limitação de pesquisas nessa área pode resultar em oportunidades perdidas para aprimorar o envolvimento dos alunos, a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades motoras. Contudo, e apesar da limitação de estudos os resultados parecem indicar alguns benefícios como incremento da motivação, da atenção, da concentração (Lee & Lee, 2021), dos níveis de atividade física e da proeficiencia motora (César et al., 2023).

Tendo em conta o ambiente institucional, é insuficiente possuir uma infraestrutura física e tecnológica sem proporcionar formação adequada aos professores, sem estabelecer grupos de trabalho para experimentação, sem adaptar os projetos de curso às necessidades formativas, e sem levar em conta os estudantes, que constituem o cerne dessa formação. Nas últimas décadas a temática da pesquisa sobre a formação docente tem se apresentado como fundamental para o redireccionamento do processo de formação de professores (Maffei et al., 2016).

Questionamo-nos então se a formação inicial dos professores poderá ser um indicador que ajude a justificar a escassez supramencionada.

• 1.4. A importância da formação inicial e contínua na atuação do professor

A importância da formação inicial e contínua na atuação do professor é um tema crucial que permeia a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Estudos como o de Darling-Hammond (2017), destacam a influência significativa que a preparação dos professores exerce sobre a eficácia pedagógica e o sucesso educacional. No entanto, observa-se uma lacuna considerável na literatura quanto à caracterização e reflexão adequadas sobre a formação dos professores, especialmente no que tange às inovações tecnológicas e às demandas contemporâneas da educação.

A falta de uma caracterização detalhada e reflexiva sobre a formação dos professores nesse contexto específico, pode resultar em deficiências na preparação para os desafios modernos da sala de aula, limitando o potencial transformador da educação.

É na formação inicial que o professor pode potencializar as suas possibilidades, experiências e práticas na construção de conhecimentos e *skills* face ao uso pedagógico da tecnologia (Riedner & Pischetola, 2021). Esta formação deverá permitir-lhes obter alguns conhecimentos básicos que os permitam gerir as tecnologias adequadamente, compreendendo as mesmas como um elemento cultural (IBIDEM).

Torna-se então necessário definir que fatores devem se destacar quando abordamos o conceito de inovação pedagógica. Riedner e Pischetola (2021), realçam os seguintes fatores, tendo por base a formação inicial dos professores:

1. Implementação de meios tecnológicos no processo;

2. Práticas pedagógicas contextualizadas (independentes da tecnologia);

3. Metodologias diferenciadas no trabalho pedagógico (mais atraentes, motivantes e centradas nos alunos).

Complementarmente, a formação inicial passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (Lima et al., 2014).

Isto significa que a tecnologia não apenas oferece novas possibilidades de ensino, mas também reflete a realidade digital na qual os alunos estão imersos. A incorporação da tecnologia na formação inicial do professor de EF é fundamental para prepará-lo para enfrentar os desafios contemporâneos e de igual modo preparar os seus alunos para os desafios futuros.

No entanto, ainda não se verificou uma análise concreta dos impactos que a formação inicial e contínua tem no que diz respeito à implementação de instrumentos tecnológicos no contexto de aula. Neste contexto, procurou-se realizar uma caracterização e análise dos planos curriculares da formação inicial de professores de EF em Portugal, no domínio da inovação e tecnologias.

2. Metodologia

A metodologia adotada baseou-se numa pesquisa direta no site da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), para obter a informação da oferta de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), no ano letivo de 2023/2024, em Portugal.

Após ter sido recolhida esta informação, efetuou-se uma análise detalhada de cada MEEFEBS, considerando a localização, o setor da universidade (público ou privado), as vagas por curso e ainda a existência de UC relacioadas com Inovação e Tecnologias. Numa segunda fase, procedeu-se a uma análise do plano curricular da oferta formativa existente.

Por fim, foi realizada uma análise de conteúdo das Fichas Curriculares das UC relacionadas com Inovação e Tecnologias, sendo analisado os ECTS atribuidos a UC, os objetivos, os conteúdos, as metodologias e ainda, o processo de avaliação.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

De um modo geral, constata-se que em Portugal, no ano letivo de 2023/2024 existem 11 instituições do ensino superior com oferta de mestrados profissionalizante no domínio da EF. Desta oferta em 45% do setor privado e 55% no setor público. Dos 11 mestrados, somente 27% contemplam UC direcrionadas para a Inovação e Tecnologia, o que corresponde a apenas 3 instituições.

Ao nível da caracterização geral, no ano letivo de 2023/2024, estavam disnponíveis 624 vagas para futuros profissionais de EF começarem a sua formação inicial.

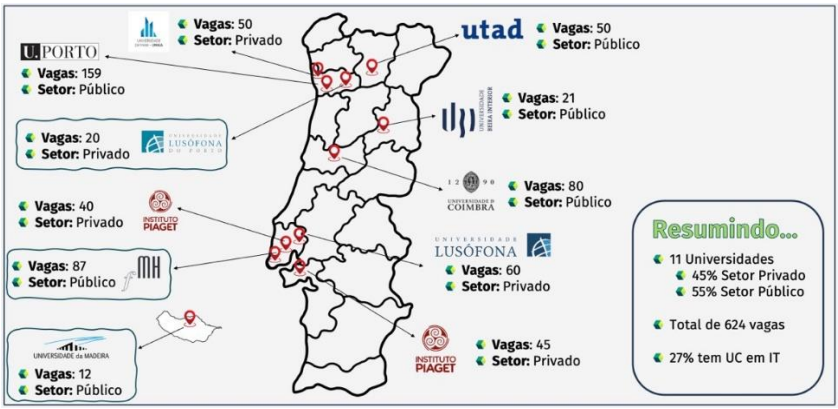


Figura 1 - Referência espacial dos MEEFEBS em Portugal

Contudo, apenas 3 Universidades possuem UC relacionadas com Inovação e/ou Tecnologia, em todas as Universidades as UC de Tecnologias e/ou Inovação estão presentes no 1º semestre do 1º ano, com uma atribuição de ECTS compreendida entre 2 e 7 e predominantemente associadas à área científica das Ciências do Desporto.

Após a análise dos objetivos de cada UC, estes são centrados particularmente particularmente em: (i) em caracterizar, identificar e analisar

os conceitos básicos inerentes a compreensão da implementação das tecnologias e de uma prática pedagógica inovadora nas aulas de Educação Física; (ii) Rentabilização de recursos tecnológicos atuais na promoção da inovação pedagógica nas promoção da atividade física, das aulas de educação física e/ou do desporto na escola; (iii) analise e reflexão sobre as principais questões inerentes a Inovação e Tecnologia nas aulas de Educação Física e (iv) Identificar e analisar diferentes linhas de investigação educacional relacionada com a utilização das tecnologias em contexto de educação.

No que toca aos conteúdos, constata-ses que a maioria das UC possui conteúdos associados à organização e inovação escolar, à utilização das novas tecnologias para monotorizar e potenciar a atividade física, à criação de objetos de aprendizagem para a EF baseados na Tecnologia e à aplicação de diferentes modelos.

Ainda assim, algunas das UC possuem conteúdos associados à estratégia de exploração das capacidades tecnológicas, metodológicas, laboratoriais e outros meios e recursos de suporte e apoio à ação pedagógica e à implementação e descoberta de plataformas tecnológicas para educação à distância.

Por fim, ao analisarmos o modo de avaliação das UC, constata-se que o número de parâmetros de avaliação oscilou entre 2 e 4, Predominando o desenvolvimento de 2 ou mais trabalhos, seja de pesquisa (em 75% das Unidades curriculares), de concepção, dinamização de propostas ou de ferramentas tecnologicas (75% das Unidades curriculares), e em 50% das unidades curriculares é desenvolvido teste escrito.

Na formação inicial de professores, constata-se que somente 27% das universidades com MEEFEBS contemplam a abordagem da Inovação Pedagógica e da Tecnologia nas aulas de Educação Física e que apenas 19% dos estudantes que iniciam a sua formação inicial possuem formação nesta área.

Segundo Camargo (2022), é importante que os professores abandonem os métodos tradicionais e que adortem novas metodologias pois, atualmente,

os alunos vivem num mundo cada vez mais moderno e, os métodos tradicionais acabam por tornar-se menos atrativos tendo em conta o avanço tecnológico e da *internet*. Contudo, como foi possível verificar, na atualidade, a maioria dos futuros professores de EF continuam sem ter nenhuma UC associada à inovação e tecnologias na sua formação inicial, tornando-se mais complexo o processo de atodar novas metodologias face à evolução da sociedade.

Complementarmente, é importante que os alunos aperfeiçoem os seus conhecimentos e, para isso, a escola e os professores devem oferecer um processo de ensino-aprendizagem que possua recursos didáticos e conhecimento digital, pois são recursos que irão enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno (Camargo, 2022).

Considerações finais

Face a uma sociedade cada vez mais assente na tecnologia e na recorrente necessidade de promover a inovação pedagógica de modo a responder às necessidades, fragilidades e motivações dos alunos, torna-se essencial que esta temática seja contemplada na formação inicial dos professores, como também na formação contínua.

Contudo, pelos dados recolhidos constata-se que apenas um reduzido número de instituições do ensino superior contempla no seu plano de estudos a inovação e/ou tecnologia. Este aspecto é preocupante, atendendo à crescente necessidade de competencias digitais que são exigidas no cotidiano da na nossa sociedade, pois, assim como afirmam Bento et al. (2023), a utilização da tecnologia pode ser um instrumento que venha potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, e tendo em conta que a tendência para a utilização das tecnologias de informação, principalmente através de dispositivos móveis, tem vindo a aumentar (Martins et al., 2023), é importante que os futuros professores de EF consigam desenvolver aulas e que relacionem as motivações dos alunos e a crescente evolução/potencialidade das tecnologias. Para isso, é

necessário que no seu processo de formação, estes aprendam a desenvolver ferramentas e estratégias adequadas aos alunos, e ao mundo moderno.

Para finalizar, torna-se pertinente no futuro estudar temáticas como: (i) caracterizar a implementação de recursos tecnológicos e a dinamização de praticas pedagógicas inovadoras pelos professores nas aulas de Educação Física, e (ii) Estudar os efeitos da formação inicial e/ou continua na utilização de recursos tecnológicos e de praticas pedagógicas inovadoras nas aulas.

Referências

Aguiar, I., Fernando, C., Barros, C., Simões, J., & Lopes, H. (2012). A Educação Física e as Evoluções Tecnológicas. *A. Bento. (1ª edição), A Escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos*, 87-94.

Araujo, E. D., & Vilaça M. L. C. (2016). Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão. *Tecnologia, sociedade e educação na era digital. Duque de Caxias: UNIGRANRIO*, 17-40.

Baek, J., Keath A., & Elliott, E. (2018). Physical Education Teachers' Technology Practices and Challenges. *International Journal of Human Movement Science, 12*, (2), 27-42. https://doi.org/10.23949/ijhms.2018.08.12.2.2

Bento, C., Faria, L., Coelho, F., Pereira, J., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2023). Utilização das tecnologias na gestão da lecionação da matéria de orientação, perceção dos alunos e dos professores. In Rodrigues, A., Gouveia, É., Antunes, H., Alves, R., Correia, A. L., & Lopes, H. *A Eucaçã Física para além do óbvio* (pp.276-288). Universidade da Madeira.

Calabuig-Moreno, F., González-Serrano, M.H., Fombona, J. & García-Tascón, M. (2020). The Emergence of Technology in Physical Education: A

Camargo, A. (2022). *Uso de novas tecnologias nas aulas de educação física.* https://repositorio.uninter.com/handle/1/772

Dambros, D. & Oliveira, A. (2016). T*ecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica.* Educação, Formação & Tecnologias, 9 (1), 16-28 [Online], disponível a partir de http://eft.educom.pt.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, *40*(3), 291-309.

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In C. N. de Educação (Ed.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192–222). Conselho Nacional de Educação (CNE).

Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1(1), 79–91. doi:10.1037/stl0000021

Kretschmann, R. (2017). Employing Tablet Technology for Video Feedback in Physical Education Swimming Class. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 13*(2), Italian e-Learning Association. Retrieved April 2, 2023 from https://www.learntechlib.org/p/188114/. 288

Lee H.S. & Lee J. (2021). The Effect of Elementary School Soccer Instruction Using Virtual Reality Technologies on Students' Attitudes toward Physical Education and Flow in Class. *Sustainability; 13*(6):3240. https://doi.org/10.3390/su13063240

Lima, R., Cardoso, S. M. C. F., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários. *Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional. Porto: Editora FADEUP*.

Machado, R. D. V. D., & Laport, T. (2021). Tecnologia Liberdade ou prisão: Uma visão neurocientífica. *Revista Mosaico*, *12*(2), 50-57.

Martins, F., Lopes, H., França, C., Campos, P., Marques, E., Paixão, P., Baras, K & Rúbio, É. (2023). Safe Football Entrance: uma aplicação pedagógica para a promoção de aprendizagem e experiência em adeptos num estádio de futebol. In Rodrigues, A., Gouveia, É., Antunes, H., Alves, R., Correia, A. L., & Lopes, H. *A Eucaçã Física para além do óbvio* (pp.122-138). Universidade da Madeira.

Riedner, D. D. T., & Pischetola, M. (2021). A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. ETD Educação Temática Digital, 23(1), 64-81.

Roza, R. H. (2018). Ciência da informação, tecnologia e sociedade. *Biblos*, *32*(2), 177-190.

Silva, I. O. (2017). O Uso da tecnologia no ensino superior e suas resistências: um estudo de caso na Unileão. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia, 5*(15), 71-77.

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026pereiragouveia

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO DO EDUCADOR COOPERANTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Gorete Pereira[1] & Fernanda Gouveia[2]

[1]CIE - Universidade da Madeira, Portugal. goretepereira@staff.uma.pt

[2]CIE - Universidade da Madeira, Portugal. mfgouveia@staff.uma.pt

Introdução

A formação de professores tem sido objeto de muitas investigações e neste âmbito, inclui-se o processo de supervisão da prática pedagógica, na formação de educadores de infância e o papel importante desempenhado pelos cooperantes nas instituições educativas e/ou escolares.

Não obstante, seja inquestionável o papel relevante das universidades na formação inicial de professores, impõe-se um trabalho colaborativo com as escolas, sem as quais seria impossível os estudantes vivenciarem experiências em contextos reais e autênticos, fundamentais para garantir a necessária articulação entre a teoria e a prática.

Com efeito, a iniciação à prática profissional só fará sentido se os docentes das escolas manifestarem abertura para acolher os formandos. Por conseguinte, neste processo formativo, é importante aliar a formação teórica assegurada pela universidade à experiência concreta, sob a orientação direta dos docentes das escolas, designados de educadores cooperantes, já que estes se assumem como agentes intermédios na formação profissional dos estudantes.

Espera-se do supervisor a competência de envolver os estudantes na sua própria formação, e deste modo alcançar a competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científicos que foram experienciando no decurso da sua formação académica, e adaptando às suas práticas pedagógicas.

A narrativa do estudo, que aqui apresentamos, procura desvelar as conceções e práticas de supervisão de um grupo de educadoras cooperantes, que colaboram com a Universidade da Madeira (UMa) na supervisão de estudantes em formação no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica I (IPPI) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB).

A formação inicial de professores, os processos de supervisão e os modelos de formação de professores enquadram a abordagem mais teórica desta investigação, sustentando a componente empírica da mesma. A análise dos dados e a subsequente discussao e conclusão permitiu a reconstrução das práticas de supervisão de um grupo de educadoras cooperantes na formação inicial de educadores/professores do 1º Ciclo na UMa.

A formação inicial de professores

A formação Inicial, também designada de formação pré-serviço (*preservice*) ou formação prévia de professores inicia o longo e permanente percurso formativo do professor (Flores, 2000). O formando experimenta aí, a primeira etapa, referida por vários autores, como sendo um *ritual de passagem* de aluno a professor (Formosinho, 2001; Ralha-Simões, 1995). Trata-se, segundo Flores (2000), de uma etapa importante no processo de *aprender a ensinar,* porquanto promove e possibilita a aquisição do conhecimento profissional.

A formação inicial de professores confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino. Esta formação visa dotar os candidatos das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.[1]

Em Portugal, as políticas de formação inicial de professores têm seguido diretrizes europeias com propósitos orientados para a sua qualificação (Mouraz et al., 2012). O processo de Bolonha, que originou a obrigatoriedade da aquisição do grau de mestre como certificação para a docência, implicou a alteração dos programas e mudanças ao nível do estatuto da carreira docente. Para a autora, com Bolonha, o país viu-se forçado a remodelar os planos de formação que assumiram um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos (1º ciclo – grau de licenciatura; 2º ciclo – grau de mestre).

As orientações políticas plasmadas nos documentos oficiais valorizam o conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional. Abordando os aspetos chave da formação inicial, Flores (2015) acredita que a organização dos programas de formação depende das conceções sobre o profissionalismo docente, isto é, como se entende a profissão. E, por isso, muitos países têm introduzido alterações na formação, a partir de metas e critérios que servem de referente para avaliar a sua qualidade e eficácia.

Nesta perspetiva, a certificação da formação inicial passou a basear-se na aquisição de competências finais definidas previamente (*standars*), contrariando o domínio das matérias do programa, ou seja, deixa de se centrar nos conteúdos e passa a incidir nos perfis, normas ou padrões que definem o que o docente deve saber. Estes perfis são decididos a nível central, enquanto o conteúdo de formação é determinado pelas instituições de formação inicial (Faria et al., 2016).

Para as autoras, estes perfis podem regular a oferta de formação e contribuir para a uniformização das qualificações de saída e simultaneamente estabelecer as exigências da formação inicial, funcionando como quadro

[1] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/formacao-inicial-de-professores-e-de-educadores-de-infancia

orientador para a organização e acreditação dos cursos que habilitam para a docência. Em Portugal foram estabelecidos em 2001, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário[2] e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do ensino básico.[3] O perfil geral integra conforme referido anteriormente, quatro dimensões e o perfil específico de desempenho profissional desvela os respetivos perfis (do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do ensino básico), a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

No geral, os programas de formação integram as áreas de conhecimento da especialidade e o ensino respetivo; as ciências da educação e a prática de ensino. Para Flores (2015), "a chave do seu sucesso e da sua eficácia encontra-se no modo como eles se estruturam e articulam no currículo de um determinado curso de formação" (p. 198). Uma questão-chave é a articulação do estágio com os conteúdos das demais componentes da formação, sendo o modelo finlandês reportado como um bom modelo de integração da teoria e da prática, em que os futuros professores observam e praticam, apoiados por professores mentores e por supervisores da universidade em escolas associadas à universidade. Este modelo baseia-se na investigação sobre o ensino e sobre a formação de professores. Apesar, do reconhecimento da relevância do estágio na formação de professores, não é consensual a sua integração no currículo, a duração e respetivas modalidades.

Neste sentido, Formosinho (2009) aponta a tensão existente entre a lógica academizante e a lógica profissional, o que pode justificar a introdução de mudanças na organização da formação de professores e seus formadores. Para Faria et al. (2016) "Uma alternativa possível seria o recurso a um modelo

---

[2] Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto
https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837

[3] Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-2001-de-30-de-agosto

isomórfico que usa na formação inicial as mesmas metodologias a que o futuro professor deverá recorrer na sua prática docente" (p. 9).

Decorrente do processo de Bolonha o atual modelo de formação inicial de professores que habilita para a docência é idêntico para todos os docentes (nível superior – 2º ciclo).

Relativamente ao currículo da formação inicial, este deve ter em conta *o perfil de competência e de formação de educadores e professores* e o currículo de ensino a desenvolver aquando do ingresso na profissão (Faria et al., 2016). Para os autores,

> a obtenção de uma qualificação profissional para a docência implica a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes em diferentes domínios: a) das disciplinas específicas de ensino; b) educacional geral; c) didáticas específicas; d) iniciação à prática profissional; e) formação cultural, social e ética; f) metodologia de investigação educacional (p. 10).

A iniciação à prática profissional, a realizar em contexto, integra a observação, a colaboração, e a prática supervisionada de planificação, ensino e avaliação que deverá desenrolar-se em contextos educativos diversificados. A componente formativa é indispensável para a preparação do futuro professor e respetiva obtenção da qualificação profissional.

Mas a prática profissional e as atividades de investigação educacional em contexto real impõem o estabelecimento de parcerias com as escolas, compromissos de colaboração e cooperação, com os professores e universidades na formação inicial de professores, pois "Nem as universidades nem as escolas são capazes de realizar a preparação inicial dos professores por conta própria" (UNESCO, 2022, p. 87).

No relatório Reimaginar nossos futuros juntos, recomenda-se a criação de espaços com foco na educação que reúnam as partes interessadas de todos os tipos para o projeto de aprendizagem compartilhada e o trabalho de preparação de professores (UNESCO, 2022).

O compromisso de reforço dos programas de inserção profissional por parte das universidades, garante e prioriza a socialização dos jovens professores, proporcionando uma transição adequada entre os períodos de desenvolvimento profissional e a prática profissional, e requer uma forte colaboração de todos. Por outro lado, a proximidade entre professores cooperantes e universidades pode contribuir para a melhoria das escolas e dos processos de transformação educacional.

O relatório destaca ainda, que a formação de professores deverá ser repensada, e alinhada com as prioridades educacionais e orientada para os desafios e perspetivas futuras. "A colaboração dos diversos atores ligados à formação de professores - por exemplo, autoridades públicas, pesquisadores, associações de professores, líderes comunitários etc. – oferece possibilidades para a criação de novos espaços de aprendizagem e inovação" (UNESCO, 2022, p. 83).

A supervisão na formação de professores

A supervisão surgiu como alternativa à designação de orientação da prática pedagógica, tornando-se um vocábulo recorrente e técnico no domínio da formação. Segundo Alarcão e Tavares (2003) o seu uso no campo educativo provocava reações adversas pelo anglicismo e pela falta de compreensão relativamente à conceptualização que o sustentava. "Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas" (p. 3).

Não obstante, este é um conceito em evolução (Oliveira-Formosinho, 2002) que abrange o controlo da qualidade, o desenvolvimento profissional, bem como as funções ligadas aos serviços de apoio e de renovação e reestrutação dos sistemas de ensino.

Alarcão e Tavares (1987) definem supervisão como "o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um

outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (p. 18). Desta definição emerge a ideia de *processo* e a de *desenvolvimento humano*, que nos remete para uma conceção mais atual de profissional docente, que está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico).

Numa perspetiva evolutiva e revisitando Zeichner (1993), prevê-se que o estágio socialize o professor nas práticas de formação que marcam o início "do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a vontade de investir na sua autoformação" (Amaral et al., 1996, p. 92).

Vieira (1993, p. 28) destaca alguns pressupostos, que decorrem do conceito de supervisão preconizado, designadamente: a) o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; b) a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; c) os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

Para Alarcão e Tavares (1987), o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor, mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), o supervisor também se desenvolve, pois, tal como o professor, aprende ensinando.

Freire (2014) ao revelar a sua experiência de formação, reconhece que desde o início do processo é preciso que fique claro que, "embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p. 25). É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem "*formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p. 25).

Revisitando os conceitos de supervisão anteriormente explanados, verificamos que o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no estagiário, tornando-se por analogia numa personagem semelhante ao treinador de um atleta.

Supervisionar é por isso, um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor (Amaral, et. al., 1996, p. 94), que deverá observar o supervisor, a si próprio e os alunos, refletindo sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do supervisor e dos alunos; refletir sobre esses dados, autoavaliando-se de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas de modo a promover o sucesso de todos (alunos e o seu sucesso profissional), tornando-se agente de mudança de si próprio, dos outros e da sociedade.

O processo de supervisão da prática pedagógica, na formação de educadores de infância realiza-se de acordo com o modelo clássico baseado num triângulo composto pelo estudante em formação, educadora de infância do estabelecimento acolhedor (educadora cooperante) e pelo docente da instituição do ensino superior (Oliveira-Formosinho, 1997). A autora, num estudo de caráter exploratório, junto de um grupo de educadoras cooperantes que participaram num processo de formação, desenvolvido na Universidade do Minho, encontrou evidências de constrangimentos no âmbito da supervisão, percecionadas pelas educadoras cooperantes, tais como: i) falta de tempo para a supervisão; ii) falta de definição clara dos papéis de cada um dos membros do triângulo; iii) falta de intencionalidade nas práticas educativas e de supervisão; iv) falta de preparação específica para as tarefas de supervisão, quer por parte das cooperantes quer por parte das docentes do ensino superior; v) dificuldades de vária natureza na classificação final da estagiária; vi) existência de conflitos durante o processo de supervisão.

Modelos de formação de professores

Os constrangimentos supracitados, identificados em práticas de supervisão, remetem para a procura de soluções, a partir da análise dos modelos de formação profissional que Wallace (1991) nos apresenta: o modelo de "mestria" *(craft model), o* modelo da ciência aplicada *(applied science model) e* o modelo reflexivo *(reflective model).*

No primeiro modelo, o formando aprende imitando as técnicas empregues pelo professor cooperante, mais experiente, seguindo as suas instruções e conselhos. A mestria é assim passada de geração em geração. Esta é uma perspetiva que parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, ignorando a incerteza dos tempos atuais e a aceleração do conhecimento e do desenvolvimento das profissões.

O segundo modelo, integra a resolução de problemas de ensino através da aplicação direta da investigação. O conhecimento prático de algo é a aplicação dos meios mais adequados aos objetivos. Deste modo, a natureza da profissão é instrumental. "Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática" (Amaral, et. al., 1996, p. 95).

Schön (1987) chama-o de *modelo de racionalidade técnica,* afirmando que este está na base da crise das profissões. Para o autor, o ensino universitário revela um desfasamento entre o que procura ensinar e as situações com que se deparam os formandos na sua prática profissional. A visão do que se constitui a prática profissional, não apresenta resposta às situações que o autor chama de "pantanosas" ou "indeterminadas"; problemas da prática quotidiana que não se apresentam como estruturas bem formadas e que desafiam soluções "técnicas", criando soluções de incerteza e conflito. Este modelo da racionalidade técnica, não orienta, não apresenta soluções, pois o que é necessário é a orientação para a tomada de decisões em tempo de incerteza. Para lidar com estas situações de grande incerteza, o autor, remete para o conceito de "competência artística" *(artistry)*, "que consiste na capacidade de lidar com as situações imprevistas da prática, como se manifesta na atuação dos bons profissionais" (Amaral, et. al. 1996, p. 96).

Por fim, o modelo reflexivo que reconhece o supervisor como alguém que tem por objetivo ajudar o professor em formação a melhorar a sua prática pedagógica, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional. A sala de aula, é o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenómenos educativos neste contexto que se desenvolve a formação (Alarcão, 1982). Focaliza-se a atenção no processo de ensino-aprendizagem, que se procura

compreender e transformar. O supervisor passa a ser o facilitador da aprendizagem do professor, levando-o à consciencialização da sua atuação em situação, e ao assumir, em conjunto com o supervisor, a responsabilidade pelas decisões tomadas. Para tal, o processo de supervisão clínica estrutura-se em cinco fases: encontro pré-observação (planificação, antecipação de problemas e determinação dos aspetos a observar), a observação da aula e respetiva analise e a organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise, o encontro pós-observação (discussão da congruência da prática, foco no processo de ensino-aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais e constantes) e análise do ciclo de supervisão (avaliação da sua eficácia)

Schön (1987) assume-se como o principal autor da corrente que enquadra a prática profissional numa lógica de reflexividade, apresentando as seguintes noções: reflexao na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação. Estas dimensões da reflexão têm lugar no mundo da prática e permitem experimentar, errar, tomar consciência dos erros e ajustar a prática. Esta surge como espaço privilegiado de integração de competências. Para tal, torna-se necessário que o professor reflita sistematicamente sobre o que faz e o que vê fazer. Deste modo, a experimentação e a reflexão são elementos autoformativos que permitem a autonomia e a descoberta de potencialidades, por parte do estudante em formação.

Neste modelo de formação, o supervisor deverá organizar as situações práticas de modo que o estudante seja confrontado com os problemas reais, para cuja resolução necessita de reflexão. O papel do supervisor é o de facilitador da aprendizagem, encorajando e valorizarando as tentativas e erros do estudante em formação, para além de incentivar a sua reflexão na ação.

Metodologia

A presente investigação assume um cariz qualitativo, pelas possibilidades de exploração das perspetivas e experiências dos sujeitos da pesquisa, sendo

operacionalizado do ponto de vista metodológico por um estudo de caso múltiplo (Yin, 2003).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) a investigação qualitativa "(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais". Não pretendendo testar o que já é conhecido, mas em descobrir novas perspetivas (Flick, 2009) duma realidade especifica, neste caso sobre as conceções e metodologias de supervisão de um grupo de educadoras cooperantes. "Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real" (Yin, 2003, p. 20). Por seu turno, Stake (2009) enfatiza que "o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes" (p. 11), explicitando a intrínseca conexão entre o caso e as circunstâncias que o envolve.

Numa primeira fase, efetuámos uma revisão cuidada da literatura, por forma a consolidarmos o enquadramento teórico adequado à temática em estudo e posteriormente procedemos à recolha de dados, fazendo uso das entrevistas semiestruturadas, principal tecnica de recolha de dados, seguindo-se a análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006) e a triangulação de dados (Yin, 2003), que sustentou a discussao de resultados e a reflexao final.

No âmbito deste objetivo geral, que norteou a presente investigação, registamos três objetivos específicos enquadrados em 3 blocos tematicos e que consistiam em perceber a natureza da relação estabelecida entre as educadoras cooperantes e a instituição formadora, neste caso, a UMa; conhecer os princípios pedagógicos subjacentes à conceção e desenvolvimento do currículo defendidos e promovidos pelas educadoras ao longo do estágio; identificar as condições existentes suscetiveis de influenciar o desempenho de funções de supervisão das referidas educadoras.

As questões colocadas incidiram, por um lado no contexto da formação teórica da responsabildidade da Universidade e por outro, no contexto das instituicoes educativas e/ou escolares. Segundo Alarcão (2020), "estes

dois cenários são complementares e devem ser assumidos como tais", reafirmando, "que a Formação de Professores não se esgota na Universidade e que as Escolas não têm, neste processo formativo, um papel subsidiário, nem exclusivo" (p. 30).

Discussão dos Resultados

A importância da investigação que aqui detalhamos decorre da sua relevância na formacao inicial de educadores de infancia, a qual "tem motivado a reflexão de investigadores na medida em que a sua qualidade é decisiva para a melhoria da educação" (Faria et al., 2016, p. 8).

Por conseguinte, procurámos desvelar as narrativas das 4 Educadoras de Infância (designadas por E1; E2; E3; E4), que se disponibilizaram, entre as 6 convocadas para participar nas entrevistas, organizadas em 3 blocos temáticos, designadamente: Relação com a intuição formadora; Conceção e desenvolvimento do curriculo, no contexto do estágio; e Condições para o desempenho de funções como educadora cooperante.

Relação com a instituição formadora

As educadoras asseveraram que os contactos estabelecidos com a UMa se devem apenas aos estágios, tendo sido contactadas para apresentação das estudantes e para outros assuntos relacionados com os estágios, designadamente para efeitos de observação pela supervisora da UMa, assim como, na fase final, para *"entrega e reflexão/avaliação do desempenho da estudante"* (E3). Por conseguinte, foram contactadas para reunir com a supervisora em três momentos, designadamente antes dos estágios, assim como durante e após a intervenção dos estudantes, para efeitos de preparação, para trocar informações e para avaliar o desempenho dos estudantes e sempre que necessário.

Das respostas obtidas, depreende-se que as informações facultadas pela UMa, na pessoa da supervisora responsável pela UC de Prática Pedagógica I,

referem-se a dados biográficos das estudantes, a informações referentes ao curso ou a conteúdos relativos ao estágio e aos critérios de avaliação do desempenho dos estudantes em formação.

No que diz respeito aos objetivos definidos pela UMa para orientar a ação de orientação das educadoras cooperantes, enquanto duas, E1 e E2, revelaram a necessidade de maior clarificação acerca das suas funções, E3 considera que os objetivos estabelecidos foram claros e específicos quanto ao trabalho a ser desenvolvido no âmbito dos estágios, para além de usufruir de apoio por parte da responsável da Uma, sempre que necessário. Adianta ainda que *"o trabalho desenvolvido pelo educador cooperante assenta na concretização dos objetivos predefinidos pela UMa, nomeadamente no que respeita à componente teórica e prática e à planificação e avaliação das atividades desenvolvidas"*. Por seu turno, a educadora E4 reconhece a necessidade *"de incluir objetivos mais específicos e orientadores", "para além da informação recebida"* alusiva à apreciação do desempenho da estudante e da supervisão das atividades por ela desenvolvidas, traduzindo a necessidade de maior esclarecimento.

Conceção e desenvolvimento do curriculo, no contexto do estágio

As educadoras foram unânimes em reconhecer que são vários os princípios orientadores da organização do ambiente educativo, a partir dos quais os estudantes podem fundamentar a sua intervenção pedagógica. Assim sendo, E1 considera fundamental:

> ter em conta a intencionalidade pedagógica na organização do ambiente educativo. (...) Há princípios básicos que orientam todas as educadoras e há princípios que dependem da pedagogia utilizada na sala. Os estagiários devem trazer da sua formação inicial os princípios básicos e devem conhecer a realidade da prática em que estão inseridos para poderem ir ao encontro dos princípios da pedagogia utilizada.

Trata-se, nas palavras de Alarcão (2020) de *uma* "ocasião de imersão na realidade, que convoca a interligação de saberes, não só interdisciplinares, mas

também de saberes de natureza diferente: científicos, pedagógico e comportamentais" (p. 109).

As educadoras E2 e E3 são de opinião que é muito importante conhecer as crianças, responder às suas necessidades, atender aos seus ritmos, garantir a sua segurança e privilegiar o seu bem-estar. Por seu turno, na opinião de E4, os requisitos essenciais consistem em *"Ser assíduo e pontual, trabalhar com zelo e diligência; cumprir com as ordens que lhe forem dadas"*, evocando uma racionalidade técnica comentada por Schön (1987), para quem a reflexão assume um papel central e fundamental no desenvoovimento pessoal e profissional.

No que diz respeito às orientações emanadas pelas educadoras para a elaboração das planificações pelas estudantes, enquanto duas educadoras (E1 e E2) enfatizam a necessidade de proporcionar a participação ativa das crianças nos processos de decisão e de maximizar as potencialidades de cada crianca, E3 destaca a necessidade de atender aos seus interesses, sem desmerecer as áreas de conteúdo a serem trabalhadas "*e que promovam nas crianças curiosidade pelo mundo que as rodeia e desejo de aprender*". No parecer da docente E4 "*planificar pressupõe uma escolha dos métodos de ensino adequados e adaptados aos interesses* das crianças e a construção de um ambiente de aprendizagem que seja produtivo". De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar OCEPE (2016, p. 15), além de "prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente" planear pressupõe igualmente "estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem".

Com efeito, E1, propõe:

> que uma parte da planificação seja feita com as crianças e que a parte do adulto seja pensada para as crianças (o que vão ganhar ou desenvolver com aquela atividade tem de ser rico e intencional). Tento que a planificação esteja cheia de intencionalidade pedagógica, sem atividades limitadoras da ação da criança. Na planificação, penso que é importante contemplar as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios; as intenções educativas a

> desenvolver, as atividades ou estratégias e os recursos a utilizar. No final, deverá existir sempre uma avaliação.

Ficou evidenciada a intenção por parte das 4 educadoras em orientar os estagiários na construção de um currículo com sentido. E1 revelou a intenção em suscitar nos estagiários a reflexão, "*tentando que percebam se estão de acordo ou não com as* OCEPE*. (...) que percebam ao longo da prática aquilo que se enquadra ou não nos princípios fundamentais das OCEPE*".

E2, considera importante que "a estagiária trabalhe as temáticas que pretende trabalhar, estando dentro do Projeto Educativo de Escola, do Plano Anual de Atividades e do Projeto Curricular de Grupo" e presta apoio sempre que se apercebe "que a estagiária precisa de ajuda (perguntando sempre primeiro se quer e precisa de ajuda)". Segundo as OCEPE é a partir de um conjunto de informações, "ou caracterização inicial, que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo" (p. 17).

A educadora E3 procura "consciencializar as alunas para a importância de planificar em harmonia com a realidade existente, sem esquecer a importância da transversalidade de conteúdos" e E4, com base na sua formação, tenta:

> transmitir ao aluno estagiário as bases essenciais da intencionalidade educativa, nas vertentes planear, agir e avaliar. Planear implica refletir sobre as intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio e envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, concretizando na ação as intenções educativas; avaliar o processo e os efeitos, envolvendo as crianças no planeamento futuro a realizar.

Estas orientações coincidem com as previstas para a educação pré-escolar, conforme é possível depreender pela explicação de Cardona (2021),

> É através da planificação e avaliação que o/a educador/a reflete e expressa a sua intencionalidade educativa. Os ciclos planear, agir, avaliar integram-se

> num quadro mais amplo, definido no início do ano letivo, a partir da caracterização inicial (ou da avaliação diagnóstica), feita para compreender a especificidade de cada contexto educativo e que permite construir o Projeto Curricular do Grupo (p. 76).

A orientacao das educadoras tende a ser equibrada, de modo a ser o menos diretiva possível, apenas o suficiente para indicar o melhor caminho, como podemos inferir das suas palavras: "*Penso que tem de existir um equilíbrio. Espero que depois de observarem o meu trabalho os estagiários não necessitem que eu seja muito diretiva*" (E1), à semelhança do modelo de mestria (*craft model*) apontado por Wallace (1991).

Os testemunhos, a seguir apresentados, das outras 3 educadoras remetem, essencialmente, para o modelo reflexivo apresentado pelo mesmo autor, e corroborado por Alarcão (1982), já que as cooperantes se assumem como facilitadoras da reflexão, apelando à consciencialização do formando relativamente à sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a promover estratégias de resolução dos mesmos, colegialmente, incutindo-lhes a responsabilização pelas suas decisões.

> Quando acho que as atividades não vão funcionar com o grupo de crianças, dou a minha opinião e sugestões, deixando à consideração da estagiária se segue ou não a atividade que planificou. No entanto, por vezes, não intervenho, pois considero necessário que a estagiária veja por si, o que não funcionou e o porquê" (E2).

Consideramos ainda a conceção das cooperantes E3 e E4: "Procuro ter uma intervenção menos diretiva, para que as alunas possam tomar consciência do efeito das suas ações, avaliar os aspetos menos e mais positivos e definir novas estratégias e formas de abordagem dos conteúdos" (E3); "permito que aluno estagiário tenha espaço para agir como ele deseja, apenas supervisiono as planificações e oriento as atividades desenvolvidas por este" (E4).

Com efeito, segundo Vieira (1993), a supervisão, "no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitorização sistemática da

prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação" (p. 28). Alarcão (2020) acrescenta, reconhecendo que os supervisores:

> são mediadores entre os aber e o saber-fazer, são avaliadores e promotores das capacidades e dos saberes, o que implica uma relação e uma atitude profissional, uma relação interpessoal de ajuda, estimulante, isto é, formativa. Não devem pretender ser modelos, mas devem ser referentes. Há uma diferença. Ser modelo é agir da seguinte forma: vê como eu faço, faz como eu. Ser referente é ser alguém para quem se olha, porque esse alguém tem aspetos interessantes que merecem observação e reflexão, talvez assimilação (p. 39).

Condições para o desempenho de funcoes como educadora cooperante

Nenhuma das entrevistadas recebeu formação específica para desenvolver funções de orientação na qualidade de educadoras cooperantes. Uma das educadoras (E2) sugeriu "*alguma orientação sobre o que a instituição pretende que seja o estágio, sem, no entanto, impor regras e limites*" e as docentes E3 e E4 indicaram possíveis temáticas para abordar em formações, designadamente "estratégias de motivação e superação de dificuldades das alunas" e "formação especializada em supervisão pedagógica". Com efeito, como previram Amaral et al., (1996) a orientação de estágios consubstancia um percurso, que tende a criar motivação nos docentes para se dedicarem mais à autoformação.

Duas das educadoras (E1 e E3) consideram ter reunidas as condições ideais para o exercício das suas funções supervisivas, na qualidade de cooperantes, embora a docente E3 tenha a opinião de que seria importante dispor de "*um período destinado exclusivamente à avaliação do trabalho desenvolvido e à planificação das atividades*", revelando claramente vontade em investir na sua formação.

A educadora E1 revelou a percepção de que "*se os estagiários estiverem bem integrados no grupo, facilmente se supervisiona o seu trabalho*", enquanto as docentes E2 e E3, admitem ainda que nem sempre os recursos materiais e humanos são os mais adequados, nomeadamente no que se refere às técnicas de apoio à infância.

Conclusão

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que cada educador tende a regular a orientação prestada aos formandos, de acordo com o seu quadro concetual e metodológico e percecionam o seu papel, essencialmente, de orientação e apoio às estagiárias, num trabalho colaborativo com a UMa.

Os testemunhos comprovam a autonomia outorgada pelas educadoras cooperantes aos estudantes para tomarem decisões, de modo a proporcionar-lhes a tomada de consciência, quanto à adequação das estratégias implementadas, com base num conjunto de informações previamente facultadas, sendo possível descortinar a intenção de promover uma reflexão sobre a ação, assim como uma reflexao na ação, conforme preconizado por Schön (1987).

Ficou claro para este grupo de cooperantes, que supervisionar é, esencialmente, um processo de interação entre os estagiários e as cooperantes, durante as fases do estágio, que envolvem observação, ação e reflexão, conforme sugerido por Amaral et al., (1996).

Foram apontados alguns constrangimentos, sobre os quais importa refletir, dos quais destacamos a necessidade de clarificar o papel da educadora cooperante, no âmbito do triângulo, que compromete a educadora, os estagiários e a instituição de ensino superior (Oliveira - Formosinho, 1997). A falta de preparação específica para as tarefas de supervisão, incluindo a avaliação classificativa do desempenho dos estagiários constitui outro motivo que justifica a necessidade de formação em supervisão pedagógica, reinvindicada inclusive por uma das educadoras entrevistadas.

Para que os professores possam contribuir para a criação de um novo contrato social para a educação, importa concretizar alterações nas políticas que regulam a seleção, a preparação, as trajetórias de carreira dos professores, e a organização da profissão. É fundamental também consubstanciar uma formação de natureza reflexiva e investigativa, propícia a uma construção partilhada de significados entre estudantes e supervisores, para fazer face a um futuro incerto, imbuído de novas realidades, cuja complexidade requer uma mudança de paradigma, sob pena de continuarmos a perpetuar respostas pouco eficazes e desajustadas, face às exigências de um mundo em transformação.

Referências

Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XVI, 151-168.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Edições Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed). Edições Almedina.

Alarcão, I. (2020). *A supervisao no campo educativo*. Cadernos Didaticos. UA Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Cardona, M. J. (coord.). (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-escolar*. Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo in J. Lima & J. A. Pacheco (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M. C., & Ferreira, S. (2016). Relatório Técnico. Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. CNE.

Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.ª ed.). (J. E. Costa, Trad.) Artmed.

Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino. Desafios e constrangimentos.* Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE (Ed.). Formação inicial de professores (pp. 192-222). CNE.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação a prática pedagógica nas escolas. *In* B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 46-64). Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto Editora.

Freire, P. (2014). A Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz & Terra.

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do "olhar" de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(2). 189-209.

OCEPE (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. ME/ DGE.

Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Revista Inovação nº Especial Educação Pré-Escolar*, *10* (1), pp. 89-109. Instituto de Inovação Educacional.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A *supervisão na formação de professores I. Da Sala à Escola.* (Vol. 7). Porto Editora.

Ralha-Simões, H. (1995). Dimensões pessoal e profissional na formação de professores. CIDInE.

UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos – um novo contrato social para a educação. *Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação.*

Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Jossey Bass.

Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação em Estudos de Caso.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Wallace, M. (1991). Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach. Cambridge University Press.

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3.ª ed.). Sage Publications.

Zeichner, K. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Educa.

COMUNICAÇÕES

Oficina D

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026perestrelopereira

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS: O IMPACTO DO ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS NA CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CEB

Andreia Perestrelo[1] **& Bárbara Pereira**[2]

[1]Infantário Golfinho, Portugal.

[2]Universidade da Madeira, CIE-UMa, Portugal. barbara.pereira@staff.uma.pt

Introdução

A cultura científica de uma parcela significativa da população muitas vezes não possibilita a compreensão dos efeitos benéficos do avanço científico no quotidiano. Além disso, essa falta de cultura científica dificulta a compreensão das explicações oferecidas por cientistas e técnicos, bem como a tomada de decisões conscientes, cujas ramificações podem ser decisivas. Por forma a superar essa lacuna, é imperativo promover uma cultura científica robusta entre a população em geral.

Durante a escolaridade obrigatória, são explorados os conceitos científicos básicos, mas essenciais, visando não apenas possibilitar a compreensão de diversas situações quotidianas, mas também estimular o interesse das crianças, incentivando-as a prosseguir os estudos em ciências. Reconhece-se que o conhecimento científico é crucial e, portanto, quanto mais cedo esse processo educativo se iniciar, melhor, considerando o breve período da escolaridade obrigatória.

Deste modo, a escola desempenha um papel fundamental na preparação das crianças para a sociedade em que irão crescer e viver. As várias razões para apoiar a educação em ciências desde os primeiros anos de escolaridade, passam nomeadamente por despertar a curiosidade nas crianças, estimular a construção de uma visão positiva e ponderada sobre a ciência, promover o desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e metacognitivo, além de

facilitar a construção de conhecimento científico (Albino et al., 2011). Quando a criança se engaja em atividades experimentais e investigativas, tentando responder a perguntas como "O que acontece se...?" ou "Quais as diferenças e semelhanças entre...?", ela está ativamente envolvida no processo de aprendizagem científica.

Considera-se que contribuir para a formação de cidadãos mais ativos, esclarecidos e responsáveis, cuja promoção de uma sólida cultura científica, proporciona competências profissionais mais adaptadas ao contexto contemporâneo. Note-se que o ensino da ciência não apenas proporciona conhecimento factual, mas fortalece o entendimento conceitual, pois também desenvolve habilidades críticas e analíticas, que capacitam a criança na compreensão do mundo e para a tomada de decisões informadas ao longo da vida (Martins et al., 2007; 2012).

A Ciência Experimental no currículo

No contexto nacional português, especialmente após a Revolução de 25 de abril de 1974, as ciências experimentais ganharam destaque no currículo educacional, refletindo um reconhecimento crescente da sua importância pedagógica, principalmente nos estágios iniciais da educação (Varela, 2009). Este cenário demanda uma análise detalhada da organização curricular das ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Educação Pré-Escolar, sendo a primeira etapa da educação básica, é crucial para o desenvolvimento infantil (Sim-Sim et al., 2008). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sublinham a importância de sensibilizar as crianças para as ciências naturais, sociais e tecnologia (Portugal & Laevers, 2018; Silva, et al., 2016). Dentro desta abordagem, destaca-se a Introdução à Metodologia Científica, que procura promover uma atitude de pesquisa desde os primeiros anos, enfatizando a observação, a experimentação e o pensamento crítico. Assim, esta atividade científica deve ser centrada “na capacidade de observar, no desejo de

experimentar, na curiosidade de descobrir, numa perspetiva crítica e de partilha do saber" (Portugal & Laevers, 2018, p. 79).

A reorganização curricular de 2018 abriu espaço para uma convergência entre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (XXI Governo Constitucional de Portugal, 2017) e as Aprendizagens Essenciais identificadas que passaram a permitir uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Estudo do Meio, reconhecida como uma área interdisciplinar e de natureza integradora, desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aquisição de noções espaciais e humanas, incorporando experiências diretas e conceitos abstratos, conforme o estipulado pelo Ministério da Educação, já em 2001. Esta abordagem alinha-se harmoniosamente com as atuais Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo, as quais visam não apenas transmitir conhecimentos isolados, mas fomentar uma compreensão abrangente e integrada do meio envolvente. Destaca-se a ênfase na interdisciplinaridade, promovendo a conexão entre as diversas áreas do saber. A abordagem prática e teórica, enfatizada nas Aprendizagens Essenciais, contribui para o desenvolvimento de competências críticas nos alunos, capacitando-os para compreender e interpretar, de forma informada e reflexiva, o mundo ao seu redor (Ministério da Educação, 2001; XXI Governo Constitucional de Portugal, 2018). Assim, no 1.º Ciclo, as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio delineiam ações estratégicas para alcançar metas como o desenvolvimento de autoestima, valorização da identidade, conhecimento do meio circundante, emprego de processos científicos e uso de tecnologias de informação e comunicação (XXI Governo Constitucional de Portugal, 2018). Reflete-se, assim, o intuito da educação científica, que visa preparar os alunos para uma participação cívica, responsável, solidária e crítica ao longo de sua vida.

Note-se que, recorrendo a Cachapuz et al. (2002), ser-se culto "implica atitudes, valores e novas competências capazes de ajudar a formular e a

debater responsavelmente um ponto de vista pessoal sobre problemáticas" (p. 45).

Ball (2003), ressalta que o currículo, por si só, não desempenha um papel instrutivo intrínseco, em vez disso, é o método de ensino adotado pelo professor que influencia diretamente o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é imperativo que o docente demonstre habilidade pedagógica e domínio de conhecimentos científicos, diligenciando incessantemente aprimorar o seu entendimento para proporcionar respostas adequadas aos seus alunos.

A formação de professores e o Ensino Experimental da Ciência

No que diz respeito ao ensino das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico, os professores orientam as suas práticas de acordo com os documentos curriculares. Entenda-se que é no Currículo Nacional do Ensino Básico, elaborado num quadro de gestão flexível, que tem em consideração as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, que são referidos os princípios da flexibilização, adequação e diferenciação, que, naturalmente, é pressuposto que os professores tenham um elevado grau de autonomia.

Para tal, os professores têm, necessariamente, de assumir um papel de facilitadores, organizando ambientes estimulantes e diversificados para aprendizagens significativas, como atividades investigativas e resolução de problemas, no desenvolvimento de projetos (Cachapuz et al., 2002).

Rocard et al. (2007) postulam que aprimorar a qualidade do ensino reside primariamente na capacitação do corpo docente. Recorrendo a Brown (2014), Domingos e Costa (2018) reiteram a escassez de conhecimento científico entre os educadores, como fator que incita a insegurança na implementação de atividades experimentais no contexto das Ciências, especificamente no âmbito do 1º ciclo do Ensino Básico. Diante dessa conjuntura, os professores, por vezes, adotam uma abordagem expositiva, focalizando predominantemente na utilização do material didático padronizado.

Para reverter esta situação, torna-se imperativo empreender uma abordagem abrangente de pesquisa nesse domínio, com o propósito de sensibilizar os professores para práticas pedagógicas ativas e construtivas, fundamentadas no estímulo e desenvolvimento do pensamento e curiosidade dos educandos. Além disso, reforçam competências e conhecimentos na formação inicial dos docentes. Um educador devidamente capacitado deve possuir a competência de auscultar as conceções alternativas dos alunos, possuir a destreza necessária para identificar as que são inconsistentes, bem como desconstruí-las, adaptando investigações a cada contexto específico.

É de realçar que esta problemática não se circunscreve apenas ao contexto nacional português, uma vez que evidencia dimensões internacionais comprovadas.

O Ensino Experimental das Ciências emerge como um componente fundamental na formação de professores, desempenhando um papel de destaque por diversas razões de cunho pedagógico e didático. Em primeira instância, proporciona aos estudantes em formação uma imersão prática no âmbito científico, possibilitando uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados e, consequentemente, uma aptidão mais eficaz para um desenvolvimento de abordagens desses conhecimentos com os seus futuros alunos.

Os ambientes construtivistas e investigativos

A integração de ambientes construtivistas e investigativos desempenha um papel crucial no cenário do ensino experimental das ciências, conferindo uma abordagem pedagógica que se fundamenta na ativa participação dos alunos na construção de seu próprio conhecimento. De acordo com os preceitos construtivistas, a aprendizagem ativa, e consequentemente significativa, é enfatizada, promovendo a construção de conceitos a partir das experiências individuais dos alunos, em contraposição à mera assimilação passiva de informações transmitidas pelo professor (Piaget, 1970).

No âmbito do ambiente investigativo, a ênfase recai sobre a exploração e descoberta, oferecendo aos alunos a oportunidade de investigar fenómenos científicos através de atividades práticas e da experimentação. No construtivismo o aluno assume um papel essencial de construtor do seu próprio conhecimento através da interação estabelecida com os objetos, com o professor e respetivos colegas. Nesta perspetiva, o aluno é colocado num processo de pesquisa orientada na resposta a problemas científicos relevantes que focam e norteiam toda a sua atividade (Valadares, 2001). Este ambiente propicia o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação do método científico, que envolve a formulação de hipóteses, a realização de experiências, a recolha de dados e a dedução de conclusões.

No contexto do ensino experimental das ciências, a integração destes ambientes destaca-se pela participação ativa dos alunos em experiências e atividades práticas, proporcionando uma aplicação direta dos conceitos teóricos em contextos reais. Além disso, a contextualização do conhecimento é promovida, uma vez que os alunos não apenas assimilam teoricamente, mas também aplicam os conceitos em situações práticas, favorecendo uma compreensão mais robusta (Driver et al., 1994).

Em síntese, a adoção de ambientes construtivistas e investigativos no ensino experimental das ciências não apenas aprimora a compreensão dos conceitos científicos, mas também cultiva habilidades fundamentais como o pensamento crítico e a capacidade de investigação, contribuindo assim para uma formação mais holística dos alunos. Este enfoque educacional, embasado em teorias pedagógicas robustas, promove a autonomia intelectual dos alunos, estimulando a curiosidade científica e fornecendo ferramentas essenciais para a construção de conhecimento significativo.

Alguns cenários de aprendizagem desenvolvidos

Dado o ambiente construtivista e investigativo pretendido para o desenvolvimento das atividades de Estudo do Meio Físico Natural, apresentamos alguns cenários de aprendizagem desenvolvidos no âmbito das

práticas pedagógicas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujas atividades experimentais foram fundamentadas cientificamente pela unidade curricular do Ensino Experimental das Ciências.

Cenário 1 – Propriedades do ar

No desenvolvimento de um primeiro cenário de aprendizagem intitulado "Vamos descobrir o que é o vento?", concebido para um segundo ano de escolaridade, foi dado início às fases de investigação com a abordagem do assunto a estudar. Para tal, o mote foi a colocação de questões aos alunos: O que é o vento? Se o vento é transparente como sabemos que ele existe? Conseguimos ver a ação do vento? Estas questões permitiram que os alunos expressassem os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, colocando a ênfase na construção ativa e significativa do conhecimento.

Seguiu-se a leitura e interpretação do texto poético: "Era uma vez ... o vento", de Regina Gouveia, fundamental para uma discussão em grande grupo, privilegiando-se um contexto significativo, que propiciou múltiplas representações do fenómeno.

Promovendo a interdisciplinaridade, logo após, realizou-se o canto e a mímica da música "O vento é maluco, mas é bom rapaz", abrindo espaço para a criatividade e expressividade, uma vez que foi solicitado aos alunos que fechassem os olhos e imaginassem que estava muito vento e que pela janela entravam muitas folhas.

Logo após, foi revelado que essas folhas tinham algo de diferente, e que os alunos tinham de desvendar. Entretanto, tinham sido espalhadas, pelo chão da sala, folhas com números, supostamente trazidas pelo vento. Deste modo, na disciplina de matemática, os alunos tiveram de identificar os números, lendo-os em voz alta, ordenando-os por ordem crescente e decrescente e identificando as regularidades apresentadas nesse conjunto de números (Figura 1). Ainda na exploração dos mesmos, os alunos realizaram a sua decomposição, recorrendo ao material multibásico, e resolveram um desafio matemático a pares.

Figura 1 - Atividade experimental 1: "O ar ocupa espaço?"

As atividades desenvolvidas visaram a participação dos alunos de forma ativa, nas quais expressaram as suas ideias, ouviram as ideias dos outros, e neste processo, que contemplou situações do mundo real e do dia a dia, construíram conhecimentos. Esta metodologia permitiu que os alunos estivessem motivados, participativos e ativos em grupo.

Enveredando pelo campo do Estudo do Meio, foi dada continuidade ao estudo do tema "O ar", com a exploração da questão-problema: "O ar ocupa espaço?" recorrendo a uma atividade experimental (Figura 2).

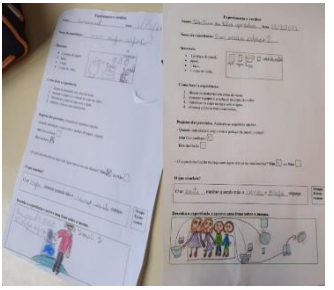


Figura 2 - Protocolo da atividade experimenta 1: "O ar ocupa espaço?"

Numa primeira fase, debateram-se, em grande grupo, os procedimentos da experiência e formularam-se previsões. Posteriormente, os alunos dispuseram-se em grupos e definiram tarefas para cada elemento, seguindo as indicações dadas pelo protocolo, de forma autónoma (Figura 3). O docente teve o papel de orientar e regular as aprendizagens.

De salientar que durante a atividade experimental, respeitando os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, cada um registou as suas observações e conclusões no protocolo, com a ajuda dos colegas de grupo. O exercício da reflexão crítica dos alunos durante esta atividade foi uma constante, sendo beneficiada a meta-aprendizagem.

Figura 3 - Exploração das folhas com números

Com efeito, questionar os alunos, colocá-los a pensar sobre questões, levantando hipóteses e realizando experiências são estratégias pedagógicas que despertam a dúvida e a curiosidade, estimulando a motivação, pois quererem saber mais sobre os conceitos científicos, resulta num maior bem-estar e implicação dos mesmos (Sá & Varela, 2004). Ou seja, torna as aprendizagens mais significativas.

Dando continuidade à exploração das questões iniciais, realizou-se mais uma atividade experimental intitulada "O ar existe e ocupa espaço?", seguindo as etapas definidas do protocolo. Nesta atividade os alunos concluíram que a garrafa, mesmo aparentando estar vazia, continha ar no seu interior. Os mesmos, anotaram que só conseguiram encher o balão, que estava dentro da garrafa, quando a garrafa foi furada. Todos os alunos realizaram a atividade experimental e registaram as suas conclusões (Figura 4).

Figura 4 - Atividade experimental 2 "O ar existe e ocupa espaço?"

Como atividade final, os alunos elaboraram um texto sobre as experiências realizadas, seguindo um plano de texto, como guia da estrutura das ideias do texto.

Todo este cenário de aprendizagem permitiu que os alunos vivenciassem e construíssem conhecimentos em diferentes áreas curriculares, como Estudo do Meio, Português, Matemática e as Expressões Artísticas. As estratégias adotadas foram essenciais para motivar os alunos a participar e assimilar conhecimentos de forma interdisciplinar. É relevante ressaltar que durante este cenário, utilizou-se a estratégia de avaliação formativa conhecida por "Cartão semáforo". Essa abordagem foi implementada para verificar o entendimento dos alunos em relação às atividades desenvolvidas (Lopes & Silva, 2020). A aplicação desta estratégia possibilitou a identificação dos alunos com dúvidas, permitindo o auxílio apropriado.

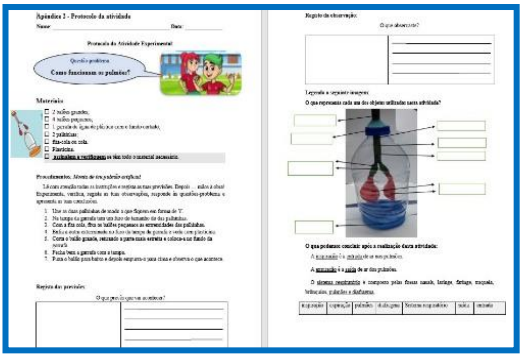
Cenário 2 - Como funcionam os pulmões

Outras atividades operacionalizadas desencadearam-se a partir da abordagem ao domínio da Natureza, para o qual o aluno deve ser capaz de: relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudáveis, reconhecendo que o consumo de álcool, de tabaco e de outras drogas é prejudicial para a saúde. Para tal, e como forma de levar os alunos a refletir sobre a saúde e os hábitos saudáveis e não saudáveis com o corpo, apresentou-se e debateu-se sobre a temática de um vídeo, em grande grupo, onde a personagem principal do mesmo era o João, o Superquinas, o grande desportista e adepto da Seleção

Nacional de Portugal (personagem já conhecida pelos alunos das redes sociais) (Figura 5). Após este momento, lançou-se aos alunos as seguintes questões: "O ar puro é muito importante para o corpo humano? E porquê? Sabem qual é o sistema responsável por esta função no nosso corpo?

Figura 5 - O Superquinas

A partir das questões supracitadas, verificou-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Seguidamente, apresentou-se um vídeo explicativo do sistema respiratório, gerando um momento de debate, no qual os alunos explicaram o que haviam entendido sobre o funcionamento dos pulmões. Simultaneamente, foi incentivado que os mesmos colocassem as mãos no peito para sentirem a sua respiração. Perspetivando a concretização daquilo que os alunos estavam a sentir na inspiração e na expiração, recorreu-se à realização da simulação de um sistema respiratório, um "pulmão artificial".


Apêndice 2 - Protocolo da atividade

Nome: Data:

Protocolo da Atividade Experimental

Questão-problema

Como funcionam os pulmões?

Materiais:

- 1 balão grande;
- 1 balão pequeno;
- 1 garrafa de água de plástico com o fundo cortado;
- 2 palhinhas;
- Fita-cola em rolo;
- Plasticina;
- Avental e mochila (se for todo o material necessário).

Procedimento. Monta-te ou não sabes explicar!

Lê com atenção as instruções e realiza as tuas previsões. Depois ... não a chat Experimenta, verifica, regista as tuas observações, responde às questões-problema e apresenta as tuas conclusões.

1. Usa as duas palhinhas de sumo à tua figura em forma de T.
2. Põe tampa na garrafa com um furo de tamanho de dois palhinhas.
3. Corta a fita cola. Põe as palhinhas pequenas no extremo baixo das palhinhas.
4. Pede a ajuda a um colega para te ajudar a segurar a garrafa e veda com plasticina.
5. Corta o balão grande, estende e parte-o com a tesoura ao fundo da garrafa.
6. Prende bem a garrafa com a tampa.
7. Puxa o balão para baixo e depois empurra-o para cima e observa o que acontece.

Registo das previsões:

O que pode acontecer ao balão?

Registo das observações:

O que observaste?

Legenda a seguinte imagem:

O que representa cada um dos objetos utilizados nesta atividade?

O que podemos concluir após a realização desta atividade:

A inspiração é a entrada de ar nos pulmões.

A expiração é a saída de ar dos pulmões.

O sistema respiratório é composto pelas fossas nasais, laringe, faringe, traqueia, brônquios, pulmões e diafragma.

inspiração	expiração	pulmões	diafragma	Sistema respiratório	nariz	traqueia

Figura 6 – Protocolo da atividade experimental: os pulmões artificiais

Os alunos seguiram as etapas do protocolo, e efetuaram os registos das observações e conclusões (Figura 6). Esta atividade experimental foi desenvolvida por todos os alunos em grupos de três e quatro elementos, sendo que cada elemento do grupo tinha uma função específica no decorrer da experiência.

Desta forma, todos alunos estiveram encarregues de uma função e foram capazes de exercê-la autonomamente. Algumas das vantagens da atribuição de papéis aos alunos são: reduzir a possibilidade de os alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo; garantir que os alunos trabalham em grupo e criar interdependência entre os membros (Lopes & Silva, 2009).

A realização desta atividade experimental permitiu que os alunos de forma prática (Figura 7) visualizassem as movimentações realizadas nos balões colocados no interior da garrafa (representando os pulmões) e estabeleceram uma analogia entre os movimentos dos materiais colocados na garrafa de plástico e os realizados pelo corpo humano, identificando a função desempenhada pelo sistema respiratório.

Figura 7 - Processo de construção do pulmão artificial

Posteriormente, e de forma a sistematizar os conceitos aprendidos e observações realizadas na construção de um pulmão artificial, todos os alunos realizaram o preenchimento de lacunas num mapa de conceitos intitulado de Sistema Respiratório. A realçar que os pulmões artificiais construídos pelos

alunos foram expostos na sala de aula, como forma de comunicação da atividade.

No seguimento desta atividade, os alunos foram desafiados a redigir um texto narrativo (Figura 8), seguindo, um plano de texto, com diálogo entre personagens, baseado na atividade experimental dinamizada. Após a realização e correção dos textos, os alunos leram-os em voz alta para os colegas da turma. Momento de partilha que se considerou muito importante no processo de ensino/ aprendizagem.

Figura 8 - Textos produzidos

Atendendo ao que foi explorado anteriormente, realça-se que na semana seguinte, os alunos realizaram cartazes sobre os perigos do álcool, de tabaco e outras drogas que são prejudiciais à saúde, destacando inclusivamente, aquilo que aprenderam sobre os pulmões. Os perigos citados foram interpretados pelos alunos como sendo prejudiciais para a saúde, afetando os vários órgãos do corpo humano. Estes cartazes foram apresentados à turma por cada grupo e por sua vez, expostos na sala de aula, juntamente com os pulmões artificiais.

Figura 9 - Cartazes realizados para a exposição

É de salientar que no final desta sequência de atividades foi aplicada uma TAF denominada Ficha 3-2-1. Assim, cada aluno recebeu um cartão no qual

escreveram três coisas que descobriram ou aprenderam, duas coisas que consideraram interessantes e uma coisa pela qual ainda tinham dúvidas (Lopes & Silva, 2020). A TAF foi entregue no final de todas as atividades desenvolvidas, permitindo que o professor, em um momento subsequente à aula, identificasse as dúvidas dos alunos e procurasse esclarecê-las em um momento posterior.

Destaca-se que as estratégias adotadas neste cenário foram fundamentadas em dinâmicas interdisciplinares, alinhando-se com a natureza dos temas e conteúdos explorados, conforme preconizado pelas Aprendizagens Essenciais (AE), em particular aquelas relacionadas com o Estudo do Meio.

Análise aos Portfólios

A análise de conteúdo dos Portfólios da Unidade Curricular do Ensino Experimental das Ciências e o referêncial teórico utilizado neste artigo, emanaram as seguintes categorias: Ensino das ciências, Ensino experimental, Atividades experimentais, Interdisciplinaridade, Costrutivismo, Metodologias ativas; e Desenvolvimento de Competências. Estas categorias revelam aspectos significativos relacionados com as estratégias pedagógicas adotadas. Notavelmente, as atividades experimentais emergem como elementos cruciais para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, promovendo não apenas a assimilação do conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico. Destaca-se a importância da interdisciplinaridade, evidenciando a integração do Estudo do Meio com outras áreas do currículo, proporcionando uma compreensão abrangente e conexões entre diferentes temas.

Além disso, as metodologias ativas, com ênfase no trabalho de projeto, surgem como abordagens pedagógicas eficazes. A promoção do trabalho cooperativo é mencionada como uma estratégia benéfica, permitindo não apenas a entreajuda entre os alunos, mas também fomentando a tutoria mútua. O desenvolvimento de competências é sublinhado como um objetivo

fundamental, contribuindo para a formação de alunos críticos, conscientes, ativos e participativos.

Essas constatações sugerem uma abordagem pedagógica alinhada com as tendências educacionais contemporâneas, enfatizando a importância da prática, a integração de conhecimentos e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A atenção dada à interdisciplinaridade e ao desenvolvimento de competências reforça a perspetiva de uma educação mais abrangente e contextualizada, preparando os alunos não apenas com conhecimento teórico, mas também com habilidades práticas e uma compreensão interligada do mundo ao seu redor.

Considerações finais

A instabilidade intrínseca à atual conjuntura educacional, imposta pelas circunstâncias de uma sociedade em constante mutação, expõe de forma contundente o grau de desafio com o qual os professores se deparam diariamente. Este cenário exige aos especialistas em educação uma adaptação contínua, no qual a flexibilidade tornou-se imperativa, uma vez que estes necessitam estar preparados para se adaptar a uma dinâmica fluida e em constante evolução.

Diante deste panorama desafiador, os educadores emergem como catalisadores essenciais na promoção de um ambiente de aprendizagem resiliente e eficaz, capaz de se ajustar às demandas imprevisíveis da educação moderna.

Nesse contexto, é assim destacada a relevância dos docentes em criar ambientes propícios à assimilação dos conhecimentos científicos. São estes professores que assumem um papel central na promoção do estímulo e entusiasmo em relação às ciências. Este enfoque visa assegurar que os conceitos sejam abordados de forma clara, embasados em conhecimento científico e adequadamente adaptados à faixa etária dos alunos (Rodrigues et al., 2016).

A relevância do Ensino Experimental das Ciências na formação de professores é evidenciada pela promoção de uma aprendizagem ativa e participativa. A aplicação prática dos conceitos teóricos, facilitada pelo envolvimento em atividades experimentais, promove uma integração efetiva entre teoria e prática. Adicionalmente, a experiência no Ensino Experimental estimula a curiosidade, o questionamento e o desenvolvimento do pensamento científico, características cruciais para o sucesso na carreira docente.

Assim, a formação de professores, alinhada a esses princípios, revela-se crucial para a construção de educadores mais capacitados, motivados e aptos a disseminar o conhecimento científico de maneira eficiente e inspiradora, criando ambientes educativos mais dinâmicos e envolventes.

Referências

Albino, J., Silva, M. & Silva, A. (2011). Ensino Experimental das Ciências e Educação em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar: Um Projeto de Supervisão Pedagógica de Atividades Laboratoriais e da Utilização de Quadros Interativos e Moodle. *Caderno de Investigação Aplicada, 5*, 13-53. Lusófona.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy v. 18*, n. 2, p. 215-228.

Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). Ciência, Educação em Ciência e Ensino de Ciências (Temas de Investigação, 26). Ministério da Educação.

Domingos, A. & Costa, M.C (2018). Qual o conhecimento para implementar o ensino experimental das ciências? *Revista de Educação, Ciências e Matemática, 8*(1).

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, *23*(7), 5-12.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor. Lidel

Lopes, J. & Silva, H. (2020). Aprendizagem cooperativa na sala de aula. PACTOR.

Martins, I.; Vieira, C.; Vieira, R.; Sá, P.; Rodrigues, A.; Teixeira, F.; Couceiro, F.; Veiga, M. & Neves, C. (2012). Relatório Final do Projeto: Avaliação do Impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências: Um estudo de âmbito nacional. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. DGE.

Piaget, J. (1970). *A construção do real na criança*. LTC.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto Editora.

Rocard, R., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission Directorate-General for Research.

Rodrigues, I., Oliveira, M. C., & Marques, C. (2016). Conhecimento e desenvolvimento profissional de educadores e professores. A importância do ensino experimental na formação contínua de professores do 1º CEB. *Revista Interecções: NÚMERO ESPECIAL - XV Encontro Nacional de Educação em Ciências / XV ENEC*, pp. 204-217.

Sá, J. & Varela, P. (2004). Crianças Aprendem a Pensar Ciências. Uma abordagem interdisciplinar. Porto Editora.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE.

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação.

XXI Governo Constitucional de Portugal (2017). Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República: Série II, n.º 143, p. 15484.

XXI Governo Constitucional de Portugal (2018). Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologação das Aprendizagens Essenciais do ensino básico.* Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II, p. 2.

Valadares, J. (2001). O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão. Universidade Aberta.

Varela, P. (2009). Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026goncalves

A LIDERANÇA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Carla Gonçalves

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
carla.goncalves@staff.uma.pt

Introdução

Nos últimos anos, as escolas passaram por transformações significativas na sua estrutura e funcionamento, impactando diretamente o trabalho dos professores. Para cumprir a sua missão, prestar um serviço de educação de qualidade, é imperativo promover a autonomia das escolas, desenvolvendo as competências dos seus órgãos de direção, bem como, do seu corpo docente. Neste sentido, o sucesso das organizações escolares depende da formação dos professores, mas também, da eficiência das suas lideranças, que devem ser capazes de promover um ambiente propício ao desenvolvimento profissional.

A liderança é um processo que se fundamenta na constante melhoria de competências. Por isso, deve ser evidente a capacidade de influenciar e potenciar as pessoas através da prática reflexiva e da formação contínua na (re)construção do conhecimento.

Neste âmbito, o líder deve implementar estratégias inovadoras para aumentar o sucesso académico e modificar os contextos da escola, transformando-a numa referência de boas práticas com a comunidade. A promoção da formação contínua dos professores é fundamental para alcançar estes objetivos, mas também, para melhorar o desempenho docente. Desta maneira, é favorecida a eficácia da liderança por meio da implementação de soluções não padronizadas para os problemas que afetam a organização escolar.

Liderança transformacional na formação contínua: impulsionando a inovação pedagógica

O fenómeno da liderança tem sido, cada vez mais, integrado no discurso educativo perante os desafios contemporâneos que a escola enfrenta. A liderança, desempenha, assim, um papel essencial no desenvolvimento de um ambiente propício à implementação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Por esta razão, o desafio dos diretores é o de assumir a liderança da escola e que se converta no catalisador do desenvolvimento humano (Córdoba, 2006).

Gonçalves (2018) considera que a liderança escolar:

> É um processo interativo de influências (...), por meio de tarefas que o líder orienta, desenvolve e potencia, de maneira ativa e sistémica com os seus colaboradores, a aplicação de práticas funcionais dinâmicas que promovam as transformações sociais no contexto educativo e comunitário, responsabilizando-os para a assunção dos compromissos coletivos. (p. 83)

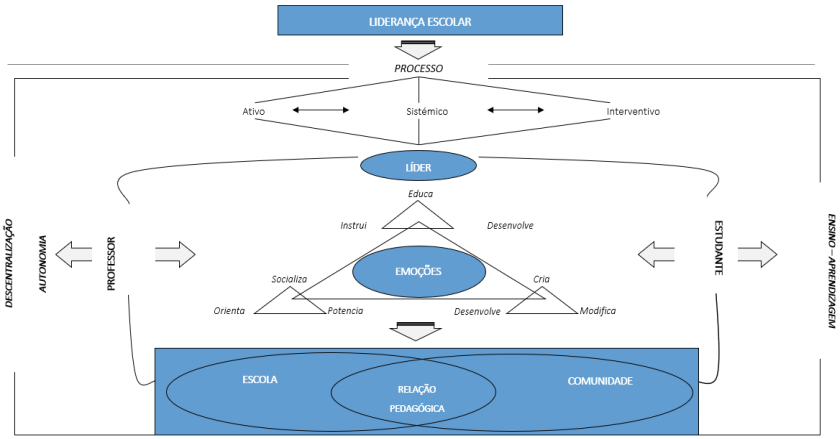


Figura 1 - Conceito de liderança escolar

De acordo com o Díaz, Fernández e Toranzo (2002), a escola do futuro precisa de novas formas de atuar e administrar os seus processos medulares relacionados com a educação, a instrução e o desenvolvimento de toda a comunidade educativa. Deve, em primeiro lugar, fazer-se representar por:

> Uma gestão eficaz, eficiente e de qualidade, direcionada para alcançar os melhores resultados, prevenir as falhas e organizar atividades educativas de forma a que se consigam concretizar os objetivos da educação, superar as diferenças sociais e potencializar o desenvolvimento de cada pessoa. (Díaz et al., 2002, p. 30)

Um líder eficiente facilita a mudança e a inovação, motiva as pessoas, cria aspirações com o trabalho e harmoniza os interesses individuais dos seus membros com a missão e a visão da organização. Nesta linha de pensamento, assume-se que o líder deve proporcionar à organização uma visão que potencialize as intenções da comunidade e institua uma cultura que tenha em consideração as ideias, os princípios e os valores da escola.

A profusão de investigação e da produção científica ao nível da administração educacional tem destacado um estilo de liderança que tem sido considerado como o elemento decisivo para o sucesso da organização. Surge, assim, a liderança transformacional como um modelo capaz de assumir as responsabilidades do século XXI.

Uddin et al. (2018) referem que os líderes transformacionais desempenham um papel fundamental ao estabelecer uma relação próxima com a comunidade educativa. Além disso, influenciam significativamente os professores na adoção de práticas inovadoras, na promoção da qualidade do ensino e na criação de ambientes inclusivos e colaborativos.

Neste sentido, é explícito que os líderes inovadores, primeiro servem e respondem às necessidades dos outros e só depois, lideram, em oposição às abordagens tradicionais centradas no interesse próprio. É essencial que os líderes reconheçam o seu papel como aprendizes ativos e envolvam todos os participantes na construção do conhecimento.

Ao considerar a escola como um ambiente de formação, é imprescindível analisar os fatores internos que influenciam a sua dinâmica. Não existe consenso entre os investigadores nesta matéria, até porque, as variáveis pseudo inovadoras permanecem centradas na estrutura e não no processo de ensino-aprendizagem.

A própria conceção de inovação engloba uma variedade de significados que abrange termos como reforma, criatividade, tecnologia e atitude. Chegou a ser considerada como um "mecanismo adicional de regulação social e pedagógica (...) de centralização e homogeneização" (Messina, 2001, p. 228). Assim, tem sido retoricamente utilizada para justificar as várias reformas, criando expectativas sociais que, embora possam facilitar o processo, ainda estão ancoradas nos paradigmas estruturais do passado.

A inovação pedagógica surge somente quando há uma abordagem crítica, uma rutura ou até mesmo uma interrupção em relação à pedagogia tradicional (Fino, 2016). Embora possa ser motivada pela formação, por teorias ou abordagens, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras é uma escolha individual. Além disso, não pode ser atribuída exclusivamente à inovação tecnológica.

Esses aspetos reforçam a importância da liderança transformacional na melhoria da qualidade da educação, reforçando a necessidade de uma abordagem participativa orientada para o desenvolvimento humano e social.

Metodologia de investigação

O caminho heurístico foi sustentado por uma abordagem de natureza qualitativa, através da metodologia do estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados, foi realizada uma entrevista à diretora da escola e foi aplicado aos docentes, o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bass e Avolio (2004). Procedeu-se, ainda, à análise documental, nomeadamente do Projeto Educativo de Escola.

Questões de investigação

- Qual é a relação de influência entre o estilo de liderança da diretora e a promoção da formação contínua?

- Quais são as prioridades e objetivos estratégicos definidos no Projeto Educativo de Escola que estão em consonância com o plano de formação docente?

- Quais são os constrangimentos e respetivas soluções funcionais identificadas pela diretora na promoção do desenvolvimento profissional docente?

- Como é que a diretora efetiva a implementação de práticas inovadoras?

Apresentação e análise dos resultados

		n	%
Género	Feminino	12	92.308
	Masculino	1	7.692
	Total	**13**	**100.000**
Idade	31 a 40	4	30.769
	41 a 50	8	61.538
	51 a 60	1	7.692
	Total	**13**	**100.000**
Categoria profissional	Contratado	4	30.769
	Professor do quadro de escola	9	69.231
	Total	**13**	**100.000**
Tempo de serviço	Até 5 anos	1	7.692
	6 a 10 anos	2	15.385
	11 a 20 anos	9	69.231
	20 a 30 anos	1	7.692
	Total	**13**	**100.000**

Figura 2 - Caraterização da amostra

De um total de 14 professores, participaram 13 na investigação. O género feminino representa 92.3% da amostra e o género masculino, 7.69%.

61.5% dos docentes têm idades compreendidas entre 41 e 50 anos. A maioria do grupo docente, 69.2% pertence ao quadro de escola e já exerce funções há mais de 11 anos.

Inquérito por questionário

O questionário é constituído por 45 questões distribuídas por nove subescalas. Neste artigo, são apresentadas apenas 3 dimensões que avaliam subescalas transformacionais.

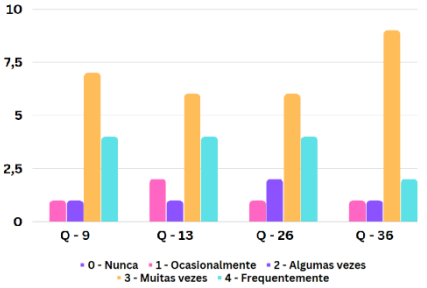


Figura 3 - Motivação inspiracional

Na dimensão Motivação inspiracional, observa-se que 69% dos docentes concorda que a diretora «Muitas vezes» motiva a equipa para melhorias no futuro. Verifica-se, ainda, uma consonância com as características de um líder transformacional, pois no seu modo de atuar, está implícito a intenção de motivar a equipa em função da missão institucional.

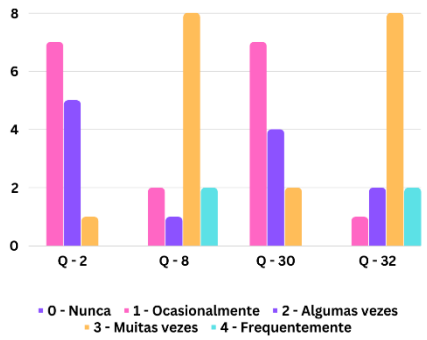


Figura 4 - Estimulação intelectual

Na dimensão Estimulação intelectual, 61,5% dos docentes referem na Q-8, que «Muitas vezes» a diretora procura perspetivas diferentes para solucionar os problemas. Igualmente, na Q-32, mencionam que «Muitas vezes» a líder sugere alternativas inovadoras para completar as atividades.

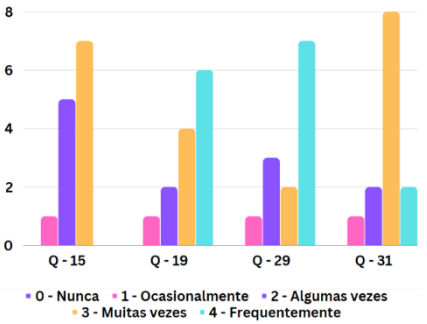


Figura 5 - Consideração individualizada

Mais de 50% dos docentes referem, na Q-15, que a diretora «Muitas vezes» disponibiliza o seu tempo na formação e apresenta estratégias para promover a inovação pedagógica. Igualmente, na Q-29, confirmam que «Frequentemente», a diretora considera cada indivíduo como tendo necessidades e aspirações diferentes das dos outros. Em relação à Q-31, 61,5% dos docentes confirmam que a diretora «Muitas vezes» ajuda a desenvolver as competências do grupo.

Inquérito por entrevista

Competências a desenvolver através da formação contínua	"conhecimento científico atualizado"; "ser disciplinado"; "motivar os alunos para a aprendizagem"; "ser criativo e sair da rotina"; "metodologias inovadoras"; "saber utilizar as ferramentas digitais"; "ser capaz de levar os alunos a pensar"; "saber negociar"; "desenvolver competências socioemocionais"; "gestão de conflitos".
Resistência à formação contínua	"idade dos professores"; "carga horária"; "pouca aplicabilidade prática"; "resistência em mudar as suas práticas"; "formação que não corresponde às necessidades dos professores"; " receio da avaliação".

Tabela 1 - Perceções sobre a formação contínua docente

Na categoria Perceções sobre a formação contínua docente, a diretora refere que um professor inovador deve investir na "formação contínua" e que uma das resistências à formação é "a pouca aplicabilidade prática".

Conclusão

A qualidade das instituições educacionais está intrinsecamente relacionada à presença de lideranças transformacionais capazes de catalisar mudanças.

Neste sentido, é possível concluir com esta investigação que a diretora apresenta traços de liderança transformacional, promove não só a formação contínua, mas também, o empreendedorismo e a inovação pedagógica no ambiente educacional. No âmbito da gestão, as suas estratégias incluem o investimento nos recursos didáticos tecnológicos, a valorização da opinião dos alunos, dos professores e das famílias no processo de ensino-aprendizagem, a supervisão pedagógica e a reflexão crítica.

Os professores são envolvidos no processo de mudança, procurando soluções, através da formação contínua, que atendam às necessidades educacionais, em conformidade com as normas legislativas vigentes.

Finalmente, a líder promove uma visão e missão comum, e uma cultura organizacional compartilhada.

A investigação sobre a liderança transformacional e a sua influência na formação contínua docente revela mudanças profundas nas escolas, nomeadamente na melhoria no desempenho docente, promoção de uma cultura de colaboração, implementação de práticas pedagógicas inovadoras, desenvolvimento de competências socioemocionais e valorização de metodologias ativas centradas nos alunos.

Nesse sentido, "é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática" (Freire, 2003, p. 61).

Referências

Bass, B. M.; Avolio, B. J. (2004). *Multifactor leadership questionaire; Manual and sampler set* (3rded.). Gallup Leadership Institute. Mind Garden.

Córdoba, R. C. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de AmartyaSen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 365-380.

Díaz, M. J., Fernández, M., & Toranzo, E. (2002): La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Edit. Síntesis.

Fino, C. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação,9*(18), 13-22doi:10.20952/revtee.2016vl9iss17.

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Gonçalves, C. (2018). *Implementação de projetos de autonomia: entre discursos e práticas da liderança escolar*. [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/e1dbfa7b-69f2-4a06-80b4-52d438d6e621

Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa,* 114, p. 225-233.

Uddin, M., Rahman, M., Howladar, M. (2018). Deviant workplace behavior and job performance: The moderating effect of transformational leadership. *Iranian Journal of Management Studies, 11*(1), 147–183. https://doi.org/10.22059/IJMS.2018.226143.672514.

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026silvafraga

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL

Rute Silva[1] & **Nuno Fraga**[2]

[1]Universidade da Madeira, Portugal. rute.moedas.silva@hotmail.com

[2]Universidade da Madeira, Portugal. nfraga@staff.uma.pt

Introdução

Este artigo decorre de uma Tese de Doutoramento em curso. À medida que exploramos o papel da tecnologia na Formação de Professores na Era Digital, torna-se crucial entender como essa dimensão da tecnologia não apenas acompanha, mas também, quando bem aplicada, tem o poder de impulsionar os processos de ensino e aprendizagem. O que nos propomos neste texto, é apresentar um recorte de um estudo de natureza exploratória onde fazemos um levantamento de algumas considerações sobre a Formação de Professores na Era Digital.

O papel da tecnologia na Formação de Professores na Era Digital

Vivemos numa sociedade pós-industrial, um cenário dinâmico que demanda abordagens educacionais igualmente adaptativas. Como afirmam Sousa e Fino (2008), estamos diante de uma transformação educativa que transcende as barreiras tradicionais, desafiando a distinção entre aprender dentro e fora da escola. Nesse contexto, a tecnologia emerge como uma peça fundamental na construção desse cenário, oferecendo oportunidades para fortalecer os laços entre os estudantes e a comunidade, enfatizando a descoberta e a aprendizagem.

No cenário do século XXI, os professores têm à disposição uma vasta variedade de informações e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que podem enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a realidade apresentada em relatórios recentes da OCDE (2018;

2019) destacam uma disparidade notável: embora as ferramentas tecnológicas estejam disponíveis, a sua utilização ainda é limitada e, em grande parte, direcionada para propósitos específicos, especialmente na transmissão de informações (Fonseca, 2020;, 2019; Fullan & Langworthy, 2014; OECD, 2018). Este paradoxo entre a abundância de recursos tecnológicos e a sua subutilização ressalta uma lacuna significativa na inclusão efetiva da tecnologia na prática pedagógica que poderá estar relacionada, de sobre modo, à formação dos professores, que, embora existente, pode estar excessivamente concentrada em aspetos técnicos (Fino, 2016) e instrumentais. Esta dicotomia levanta questões cruciais sobre como os professores estão a aproveitar as oportunidades oferecidas pela tecnologia e sobre os desafios subjacentes que podem estar a condicionar uma inclusão mais ampla dessas inovações na sala de aula.

A transição para uma educação digital, embora repleta de promessas e oportunidades, traz consigo uma série de desafios que os professores contemporâneos enfrentam diariamente. Estes desafios, muitas vezes intricadamente interligados, podem moldar a eficácia da incorporação da tecnologia na prática pedagógica (Flores & Ramos, 2017; Fonseca 2020; Ponte, 2002).

A presença generalizada das tecnologias digitais alterou significativamente o modo como comunicamos, trabalhamos, desfrutamos do nosso tempo livre, organizamos as nossas vidas e adquirimos conhecimento e informação. Essa mudança também influenciou os nossos padrões de pensamento e comportamento. As crianças e os jovens crescem num mundo onde as tecnologias digitais são onipresentes. Para eles, não existe, nem conseguem conceber, uma forma de viver que não envolva o uso dessas tecnologias. No entanto, isso não implica automaticamente que estejam naturalmente capacitados com as habilidades necessárias para utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz e consciente. Assim, o professor precisa adquirir competências digitais para conciliar os interesses dos estudantes em tecnologia digital com a promoção de práticas pedagógicas que estimulem o

pensamento crítico, reflexivo e criativo, além de envolvê-los na construção do próprio conhecimento (; Flores & Ramos, 2017; Lucas & Moreira, 2018).

A mudança das práticas pedagógicas requer tempo, e a escola não muda instantaneamente. A inovação disruptiva pode gerar resistência, desconforto e desconfiança entre os envolvidos e impedir a aceitação e a apropriação significativa das TIC pelos professores. A familiaridade com métodos de ensino tradicionais pode provocar hesitação no momento de abraçar inovações, mesmo quando estas têm o potencial de transformar positivamente a experiência educativa (Flores & Ramos, 2017; Fonseca, 2020).

A pressão do tempo curricular é outro dos desafios a ter em conta. A estrutura curricular muitas vezes densa e as demandas de tempo podem colocar pressão significativa sobre os professores. A integração eficaz da tecnologia requer tempo para a compreensão, reflexão, exploração, planeamento e implementação, o que pode ser um desafio no meio de um cronograma já exigente (Ponte, 2002).

A disparidade no acesso à tecnologia pode criar uma divisão digital, onde alguns têm acesso facilitado a recursos digitais, enquanto outros enfrentam limitações. Essa desigualdade pode acentuar disparidades educativas já existentes, comprometendo a equidade no processo de ensino e aprendizagem. O uso de recursos digitais pode contribuir para alcançar a equidade na e por meio da educação, desde que sejamos cautelosos com possíveis desvantagens e se estabeleçam ambientes adaptados para populações em situação de risco (Unesco, 2019, 2022).

A rápida evolução das tecnologias educacionais pode resultar em lacunas nas competências dos professores (Flores & Ramos, 2017; Fonseca, 2020). A necessidade de manter-se atualizado com as últimas ferramentas e metodologias pode representar um desafio significativo, especialmente para aqueles que não têm acesso contínuo a oportunidades de desenvolvimento profissional.

Ao compreender esses desafios, podemos começar a desenvolver estratégias e soluções práticas para apoiar os professores na superação desses obstáculos, capacitando-os para retirarem o máximo proveito das oportunidades oferecidas pela era digital. No cenário educacional atual, a integração tecnológica emerge como um catalisador transformador, delineando oportunidades que redefinem os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem. A síntese apresentada destaca a visão prospetiva de organizações e autores, incluindo a UNESCO (2019, 2022), Fullan (2015); Fullan e Donnelly (2013), Paniagua e Istance (2018), entre outros. Este conjunto diversificado de especialistas converge numa narrativa dinâmica que revela oportunidades cruciais na intersecção entre a tecnologia e a educação, das quais destacamos:

•Transformação dos Processos de Ensino e Aprendizagem: A tecnologia tem um potencial para transformar a forma como ensinamos e aprendemos, rompendo com os métodos tradicionais e abrindo portas para novas abordagens inovadoras; (CNE, 2023a; Darling-Hammond et al., 2017; Fullan, 2015; Fullan & Donnelly, 2013; OECD, 2018, 2022; Paniagua & Istance, 2018; UNESCO, 2019);

•Acesso Amplo à Informação: A integração tecnológica proporciona um acesso universal a uma riqueza de informações, democratizando o conhecimento e expandindo as fronteiras da aprendizagem (CNE, 2023b; European Commission, 2018; OECD, 2018, 2022; Paniagua & Istance);

•Práticas de avaliação: A integração da tecnologia abre portas para abordagens avaliativas mais formativas, relacionadas com a monotorização e avaliação do progresso dos estudantes, bem como a oportunidade de lhes fornecer feedback oportuno e construtivo no apoio à sua aprendizagem e crescimento (Day, 2001; Fonseca, 2020; Formosinho, 2009; Lucas & Moreira, 2018);

•Motivação dos estudantes: os usos de ferramentas tecnológicas motivam os estudantes e podem transformar a aprendizagem numa jornada envolvente e

personalizada, onde a curiosidade é o combustível (Cruzeiro et al., 2019; Flores & Ramos, 2017; Freire, 1996; Paniagua & Istance, 2018);

•Flexibilidade e Adaptação do Ensino: A tecnologia oferece flexibilidade e adaptação, permitindo que o ensino se molde às necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa (Fullan & Langworthy, 2014; Paniagua & Istance, 2018; Ponte, 2002; Vuorikari, 2018);

•Colaboração Global: A colaboração global online conecta estudantes e professores em todo o mundo, fomentando a diversidade de perspetivas e proporcionando uma experiência educacional global (CNE, 2023b; European Commission, 2018; OECD, 2022);

•Preparação para o Futuro: Oportunidade para desenvolver competências essenciais para o século XXI, tais como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração (CNE, 2023a; Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2018).

Se assumimos cada vez mais a escola como uma mini sociedade, tal como Dewey a conceptualizou é obvio que a escola terá de incluir nos seus processos pedagógicos, administrativos, organizacionais o potencial das tecnologias. Daí a inclusão bem-sucedida das TIC na sala de aula poderá depender da capacidade dos professores estruturarem o ambiente de aprendizagem de formas não tradicionais, fundir novas tecnologias com pedagogia, para desenvolverem salas de aula socialmente ativas, incentivando a aprendizagem cooperativa, colaborativa e o trabalho em grupo, onde o estudante é o centro do processo pedagógico (Michael Fullan, 2015). O autor sugere uma estrutura apoiada na intersecção de três elementos: tecnologia, pedagogia e mudança.

A tecnologia pode apoiar o abandono da relação hierárquica tradicional entre professor e estudante. O professor deixa de ser responsável pela distribuição do conhecimento. Em vez disso, passa a orientar os estudantes à medida que estes criam recursos, ajudando-os a navegar pela vasta quantidade de informações. Fullan (2015) sugere que o professor deve abraçar a

tecnologia e usá-la deliberadamente para criar ambientes de aprendizagem radicalmente novos.

A pedagogia orienta o uso da tecnologia, e a tecnologia deve ser integrada ao currículo de uma forma maneira significativa, sendo que o foco permanece no propósito do uso da tecnologia e não numa finalidade técnica ou na abordagem de como usar a ferramenta.

A mudança implica promover transformações positivas, num processo em constante evolução, adaptando-se continuamente às necessidades dos estudantes e ao contexto da aprendizagem. Nesse sentido, os professores desempenham um papel crucial como agentes de mudança, comprometendo-se a adotar uma abordagem pedagógica centrada no estudante. No entanto, para desenvolverem uma abordagem nova, é importante reconhecer as forças motrize0s por detrás do sistema atual, uma vez que mudar o sistema requer a rutura com essas ideias (Fullan, 2015).

Fullan e Donnelly (2013) acreditam que a solução passará pela alteração do papel do professor, destacando a função do professor como um "ativador ou agente de mudança" (p.11) que estimula a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Em vez de assumir um papel tradicional de transmissor de conhecimento, o professor atua como um catalisador que inspira, guia e promove a autonomia dos estudantes, incentivando a exploração, a descoberta e a construção ativa do conhecimento.

Os autores destacam as iniciativas voltadas para o aprofundamento daquilo que denominam "Nova Pedagogia" (Fullan & Donnelly, 2013, p.11). Esta abordagem, incorpora práticas que visam potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes. Em primeiro lugar, destaca-se o método de ensino recíproco, no qual, tanto estudantes quanto professores assumem o papel de "professores", aprendendo uns com os outros. Essa abordagem colaborativa cria um ambiente de troca de conhecimentos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. Outro elemento-chave é o feedback regular e personalizado, uma ferramenta valiosa para orientar os estudantes

no seu percurso educativo. Esse retorno contínuo permite uma adaptação constante, corrigindo erros e equívocos e reforçando os acertos. A interação verbal entre professor e estudante também é essencial nesse contexto, propiciando um ambiente de aprendizagem mais envolvente, no qual as dúvidas podem ser esclarecidas e os conceitos podem ser discutidos, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos. De igual modo, ao estimular a metacognição, os estudantes tornam-se mais conscientes do seu próprio processo de aprendizagem, o que pode contribuir significativamente para a autorregulação e o aperfeiçoamento constante. Além disso, a definição de metas desafiadoras e objetivos ambiciosos e alcançáveis impulsionam os estudantes a alcançarem uma aprendizagem mais profunda e um crescimento contínuo.

Formação de Professores na Era Digital

A formação inicial é reconhecida como um momento crucial para o desenvolvimento de competências fundamentais para futuros professores, proporcionando a base para a construção de uma identidade profissional sólida, alinhada com as demandas socioculturais e tecnológicas do ensino e aprendizagem. A literatura reforça a imperatividade de integrar as TIC na formação inicial de professores, visando promover competências em literacia digital e pedagogia para a efetiva incorporação das TIC na educação (Fino 2016;;;Flores & Ramos, 2017; Fonseca, 2020; Lucas & Moreira, 2018; Ponte, 2002; Vieira & Pedro, 2022). No entanto, Vieira e Pedro (2022) apresentam os resultados dos estudos realizados em Portugal e outros países europeus que revelam que cerca de 50% dos professores e futuros professores consideram que sua formação em TIC não foi adequadamente suficiente, destacando lacunas nos conhecimentos em TIC. Isso evidencia a necessidade de uma reflexão crítica e a revisão dos programas curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

Segundo Ponte (2012) as TIC devem estar plenamente integradas, tanto na prática pedagógica como na cultura institucional, abrangendo todas as disciplinas e os espaços de aprendizagem informais. O autor defende que as

TIC devem desempenhar um papel importante na prática pedagógica. Contudo, as instituições de formação também têm a responsabilidade de apoiar os seus docentes e as escolas cooperantes para formarem os futuros professores para o uso proficiente das TIC, integrando-as de forma coerente no currículo e no planeamento e realização de situações de ensino-aprendizagem, abrangendo os saberes disciplinares e transdisciplinares.

De acordo com Fonseca (2020) os estudos realizados em Portugal concentram-se predominantemente nos conteúdos que os professores devem adquirir, negligenciando, em grande parte, a análise do papel desempenhado pelos formadores de professores na promoção da inclusão das TIC nas atividades formativas e nas suas práticas. O papel dos formadores, especialmente dos supervisores e cooperantes, desempenha uma função fundamental na promoção de práticas inovadoras com as TIC durante as atividades de formação. Adicionalmente, é crucial destacar que esses formadores exercem uma função fundamental ao promoverem o desenvolvimento de práticas reflexivas, essenciais para a preparação profissional voltada a inclusão das TIC. Isso é particularmente significativo, uma vez que a melhoria da incorporação das TIC na educação está intrinsecamente ligada à qualidade da formação proporcionada aos professores (Flores & Ramos, 2017; Fonseca, 2020;Lucas & Moreira, 2018; Vieira & Pedro, 2022).

Formosinho (2009) observa que as práticas adotadas pelos estudantes universitários de formação de professores refletem os modelos percebidos durante o ensino secundário. O autor considera que grande parte das abordagens utilizadas nos cursos de formação de professores seguem a fórmula "aulas expositivas + testes" ou uma versão aprimorada com "aulas expositivas dialogadas + testes e trabalhos finais" (p. 83), assim, é compreensível que os futuros professores considerem esses métodos, reforçando assim conceções internalizadas sobre o papel do professor e os processos de ensino e aprendizagem. Fonseca (2020) corrobora com essa ideia, reforçando que existe uma tendência de os professores reproduzirem nas suas práticas pedagógicas o modo como foram ensinados, reforçando a

influência dos modelos observados durante a formação. Nesse sentido, considera essencial criar condições para que os formandos possam observar e experienciar exemplos práticos do uso das TIC no ensino, acreditando que isso influencia positivamente a adoção dessas práticas pelos futuros profissionais. Nas suas palavras: "(...) quando os futuros professores observam e/ou vivenciam eles próprios exemplos de uso das TIC no contexto de ensino/formação formal, há maior probabilidade de replicarem as práticas que observaram/vivenciaram no período de profissionalização" (Fonseca, 2020, p. 13). A experiência prática com as TIC é vista como uma estratégia eficaz para conscientizar os futuros professores sobre o papel evolutivo do ensino, permitindo-lhes compreender que não estão mais limitados ao método de ensino tradicional e que têm à disposição diversos recursos para enriquecer a aprendizagem dos estudantes. Além disso, destaca-se a importância de alertar para o potencial não apenas no ensino, mas também nos processos de aprendizagem dos estudantes (Fonseca, 2020).

A formação inicial é uma etapa crucial para assegurar que os professores estejam preparados para as exigências do exercício da profissão. É vital entender que essa formação é apenas uma peça no continuum do crescimento profissional e no desenvolvimento da sua identidade/profissionalidade. Nesse sentido, a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores são reconhecidos como aspetos determinantes para a melhoria da qualidade da educação e aprendizagem (Cruzeiro et al, 2019; Darling-Hammond et al, 2017; Day, 1999; Formosinho, 2009; Vuorikari, 2018;).

Day (1999) enfatiza a importância de diversos momentos e contextos para o desenvolvimento profissional, incluindo a aprendizagem pessoal baseada na experiência, oportunidades informais dentro e fora da escola, bem como oportunidades formais de aprendizagem. Nesse sentido o desenvolvimento profissional é um processo que abarca tanto experiências de aprendizagem espontâneas quanto atividades planeadas, todas realizadas em prol do benefício direto ou indireto do grupo ou da escola, contribuindo para a qualidade da educação em sala de aula, envolvendo professores como agentes

de mudança, que revisam, renovam e ampliam seu compromisso com os propósitos morais do ensino, e adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades de forma crítica, junto com estudantes e colegas, para uma reflexão, planeamento e práticas profissionais eficazes em todas as fases de suas carreiras (pp. 20-21).

No contexto das escolas públicas portuguesas, a oferta de formação contínua em TIC tem sido realizada através de vários projetos, programas e iniciativas (Cruzeiro et al, 2019). Os autores afirmam que mais de metade da oferta formativa procurou dar respostas a necessidades não relacionadas com atividades em sala de aula, enquanto cerca de um terço visou competências básicas. Essa predominância de cursos de formação em detrimento de outras modalidades, apesar da preferência de alguns formadores por abordagens mais práticas, evidencia uma desconexão entre as práticas desejadas e a oferta formativa revelando-se insuficiente e com impacto reduzido.

Vuorikari (2018) apresenta uma análise de trinta exemplos de práticas inovadoras e emergentes de desenvolvimento profissional para superar as barreiras e limitações conhecidas enfrentadas pelos professores ao tentar melhorar e inovar nas suas práticas. Nestes surgem, desde cursos tradicionais de formação contínua e desenvolvimento profissional oferecidos pelas autoridades públicas, até abordagens menos estruturadas em contexto de trabalho como a colaboração entre professores na escola, a mentoria e o coaching.

As comunidades de aprendizagem são destacadas como recursos valiosos para o desenvolvimento profissional, oferecendo um ambiente colaborativo para a partilha de práticas e apoio mútuo entre colegas (UNESCO, 2019;2022; Paniagua & Istance, 2018). De igual modo, a criação de parcerias colegiais entre entidades de formação, escolas e associações profissionais para conduzir oficinas de formação nas escolas é uma estratégia eficaz para impulsionar iniciativas de inovação pedagógica (CNE, 2023).

Darling-Hammond et al., (2017) identificam sete elementos do desenvolvimento profissional eficaz, considerados catalisadores para

promover mudanças positivas tanto na prática docente quanto nos resultados dos estudantes. A saber:

1. É focado no conteúdo;

2. Incorpora aprendizagem ativa utilizando a teoria da aprendizagem de adultos;

3. Apoia a colaboração, normalmente em contextos de trabalho;

4. Utiliza modelos e modelagens de práticas eficazes;

5. Fornece treino e suporte especializado;

6. Oferece oportunidades para feedback e reflexão;

7. Tem uma duração sustentada (p. 4).

O desenvolvimento profissional centrado no conteúdo geralmente aborda currículos específicos da disciplina, como matemática, ciências ou alfabetização, e é frequentemente incorporado no trabalho. Isso significa que ocorre nas salas de aula, com a presença dos estudantes, ao contrário de ser entregue de forma genérica externamente ou desconectado dos contextos escolares dos professores. Essa abordagem permite que os professores estudem o trabalho dos seus estudantes, experimentem novos currículos com eles e investiguem elementos específicos da pedagogia ou da aprendizagem dos estudantes em áreas específicas do conteúdo.

A aprendizagem ativa implica a participação direta dos professores no planeamento e na experimentação de estratégias de ensino, proporcionando-lhes a oportunidade de se envolverem num estilo de aprendizagem semelhante ao que estão a desenvolver para os seus estudantes. Este tipo de desenvolvimento profissional utiliza materiais autênticos, atividades interativas e outras estratégias para proporcionar uma aprendizagem profundamente enraizada e altamente contextualizada.

O desenvolvimento profissional de alta qualidade proporciona um ambiente onde os professores podem partilhar ideias e colaborar na sua aprendizagem, frequentemente em contextos de trabalho. Ao trabalharem

colaborativamente, os professores têm a capacidade de formar comunidades que impactam positivamente a cultura e o ensino em todo o nível escolar, departamento, escola e/ou distrito.

Os modelos curriculares e a demonstração prática da instrução oferecem aos professores uma visão clara do que as melhores práticas representam. Os professores podem visualizar modelos que incluem planos de aula, planos de unidade, trabalhos de estudantes exemplares, observações de colegas, e vídeos ou casos escritos de ensino.

Outro elemento para o desenvolvimento profissional consiste em fornecer orientação e apoio especializado, como por exemplo o Coaching, sendo que o apoio especializado envolve a partilha de conhecimentos sobre o conteúdo e práticas baseadas em evidências, centrada nas necessidades individuais dos professores.

A aprendizagem profissional de alta qualidade frequentemente reserva tempo para que os professores pensem, recebam contribuições e façam alterações na sua prática, facilitando a reflexão e solicitando feedback. O feedback e a reflexão ajudam os professores a avançar cuidadosamente em direção às visões especializadas da prática.

Por fim, o desenvolvimento profissional eficaz oferece aos professores o tempo adequado para aprender, praticar, implementar e refletir, de modo sustentado, sobre as novas estratégias que facilitem mudanças nas suas práticas.

Conclusão

Retomando o esquema de Fullan (2015) a mudança de paradigma que poderá estar subjacente à formação de professores na era digital não deverá estar somente circunscrita à introdução das tecnologias nos contextos de sala de aula/escola, nem tão pouco a uma mudança de paradigma ao nível da pedagogia. Tal como situa Fullan e Donnelly (2013) é necessário introduzir mudanças significativas no micro e macro sistemas da educação, isto é, tanto

na escola como nas políticas educativas que balizam o sistema educativo português. Dito isto, salientamos na nossa conclusão o Relatório da Comissão Europeia (2018) intitulado "Study on supporting school innovation across Europe", citado no Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas, do Conselho Nacional de Educação (2023b), um conjunto de recomendações no sentido de transformar as escolas em organizações aprendentes e expandir a inovação no sistema educativo. Assim, no contexto escolar, é proposto um conjunto de medidas para fomentar a inovação, isso inclui a promoção de formas de liderança partilhada, encorajando a participação ativa de todos os intervenientes. Além disso, destaca-se a importância da construção de visões e estratégias de ação comuns, proporcionando oportunidades significativas de formação e desenvolvimento profissional. Os incentivos à inovação são essenciais, assim como a integração ativa dos estudantes nos processos inovadores. Por último, as escolas deverão estabelecer parcerias sólidas com a comunidade, enquanto elemento-chave para impulsionar a inovação no ambiente escolar.

No que diz respeito ao sistema educativo em geral, recomenda-se a implementação de políticas que valorizem a inovação, encontrando um equilíbrio entre a autonomia das escolas e os mecanismos externos de avaliação e prestação de contas. O financiamento público direcionado para a inovação é crucial, assim como a criação de sistemas de formação profissional focados na inovação e na transformação das escolas. Por seu turno, a promoção de redes de colaboração entre as escolas e outros parceiros é vista como uma prática benéfica. Além disso, é enfatizada a importância de uma cultura global de avaliação como parte integrante do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inovadores (CNE, 2023b).

Referências

CNE (2023a). *Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Inovacao_Pedagogica_nas_Escolas.pdf

CNE 2023b). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf

Cruzeiro, M., Andrade, A., & Machado, J. (2019). Formação contínua de professores e utilização das tecnologias de informação e comunicação. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. Silva, G. Santos, M. R. Patrício, & M. L. P. Castanheira (Eds.), *Livro de atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência* (INCTE 2019) (pp. 81-90). https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/28619

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.

European Commission (2018*). Study on supporting school innovation across Europe: Final report*. https://data.europa.eu/doi/10.2766/466312

Fino, C. N. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(17), 13-22. https://doi.org/10.20952/revtee.2016vl9iss17pp13-22

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In *repositorium.sdum.uminho.pt*. Conselho Nacional de Educação (CNE). https://hdl.handle.net/1822/52390

Flores, P., & Ramos, A. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In C. Mesquita, M. Pires, & R. Lopes (Eds.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 195–203). https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf

Fonseca, G. R. (2020). As TIC na formação inicial de professores – Representações de práticas de formação de formadores. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, *10*(2), 4–25. https://doi.org/10.25757/invep.v10i2.199

Formosinho, J., Coord. (2009). Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Fullan, M. (2015). Stratosphere: integrating technology, pedagogy, and change knowledge. Pearson.

Fullan, M., & Donnelly, K. (2013). *Alive in the Swamp - Assessing Digital Innovations in Education.* https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/06/13_Alive_in_the_Swamp.pdf

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Handle.net. https://doi.org/978-972-789-580-9

OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I). In *TALIS*. OECD. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (2022). *Transforming teaching and learning with new digital technologies*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382302

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. *Educational Research and Innovation*, OECD. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4, pp. 19-26). Porto Editora. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20%28TIC-INAFOP%29.pdf

Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2008). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, *5*(10), 11-26. https://people.web.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf

UNESCO (2019). *Rethinking pedagogy: Exploring the potential of digital technology in achieving quality education*. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372786

UNESCO (2022*). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115?posInSet=2&queryId=a352aace-bf13-4c73-b8ea-20d6cd155d8f

Vieira, C. R., & Pedro, N. (2022). TIC na formação inicial de professores em Portugal: na busca de um estado da arte. *Revista e-Curriculum*,*20*,(1), p.347-371. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p347-371

Vuorikari, R. (2018). Innovating Professional Development in Compulsory Education: Examples and Cases of Emerging Practices for Teacher Professional Development. JRC Technical Reports. http://dx.doi.org/10.2760/734136

Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026ramosgoncalves

O EMERGIR DE MUDANÇAS ESCOLARES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Bárbara Ramos & **Cátia Gonçalves**

[1]Doutoranda na Universidade da Madeira, Portugal. catiacvg@hotmail.com

[2]Doutoranda na Universidade da Madeira, Portugal. barbaracramos@msn.com

Introdução

Atendendo à globalização e ao célere desenvolvimento que nos cerca é pertinente afirmar que os desafios que são apresentados às escolas são grandes. Os processos de aprendizagem espelham uma mudança de paradigma por um lado resultante da globalização e por outros das necessidades e características de cada um.

Nesta linha de pensamentos, a formação de professores deve ser considerada como o alicerce que suporta todo o desenvolvimento profissional, ou seja, é fundamental o acesso a conhecimentos e competências que façam face às necessidades de todos os alunos (UNESCO, 2001).

Diante deste contexto este é um trabalho que pretende refletir e discutir sobre considerações teóricas e reflexões sobre a formação de uma nova geração de professores e a inclusão das competências socioemocionais na educação.

Formação Inicial e Contínua de Professores

Os processos de aprendizagem são reflexos da mudança de paradigma, num âmbito geral resultante da crescente globalização e num âmbito particular das necessidades específicas de cada um. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser adequado às necessidades do aluno, sendo que para tal é necessário conhecer as suas potencialidades e as suas fragilidades, corroborando com o que se encontra preconizado no Decreto-Lei n.º 54 de

6 de julho de 2018 e com Carretero (1997). Assim, para uma efetiva Inclusão e ao considerarmos os conhecimentos pedagógicos e curriculares, implica primeiramente ter consciência que a heterogeneidade atual do contexto educativo obriga a uma diferenciação, importando que o professor seja capacitado de conhecimentos relativos à planificação e gestão curricular, tendo em conta a gestão do grupo, a planificação e gestão das atividades, a gestão do tempo e outros. Esta heterogeneidade requisita a existência de uma maior colaboração e cooperação com os restantes profissionais, bem como uma maior aposta na formação inicial e contínua, com o intuito de responder à complexidade existente nos contextos escolares.

Estamos perante uma nova era que impõe às escolas e aos professores novas respostas para problemas de âmbito gradativamente mais social e com cariz mais complexo, sendo necessário efetuar uma reflexão sobre a intervenção pedagógica decorrente em contextos cada vez mais heterogéneos e diversificados.

A formação inicial e contínua dos professores é mencionada na Conferência Internacional de Madrid de 2009, como decisória para o sucesso da Educação Inclusiva, uma vez que, fomenta respostas educativas diversificadas que respondam à diversidade e heterogeneidade existente no contexto escolar. Assim, o desenvolvimento profissional deve assentar na formação, sendo elementar que todos os professores sejam titulares de conhecimentos e competências essenciais, que se revelam como fundamentais no processo de ensino aprendizagem (UNESCO, 1996).

Na senda de Bertran e Gonzalez a partir de Flores (2000) e de Mesquita e Roldão (2017), a formação inicial é apontada como o processo que possibilita a obtenção de conhecimentos tanto teóricos como práticos, 11permitindo a sua utilização nas situações práticas desde que adequada ao contexto em que se encontra. Nesta linha de pensamento é lícito afirmar que, a formação não é iniciada e finalizada durante a formação inicial, uma vez que o conhecimento obtido deve ser reestruturado ao longo da vida, deste modo, a formação assenta num processo que teve um início, mas não teve um fim o que corrobora com Brandão (1991) abordado por Mesquita e Roldão (2017),

quando enseja que a formação se faz ao longo da vida, devendo esta ser construída durante a mesma.

Cavaco (1999) atesta que perante o desajustamento enfrentado pelos professores resultante da aceleração a nível social, importa considerar dois planos distintos. No primeiro deve ser ponderado a formação inicial de professores e no segundo plano deve ser tido em consideração os elementos que apoiam os professores no exercício das suas funções para que sejam capazes de apresentar respostas inovadoras que evitem possíveis situações de ansiedade.

Na ótica da autora, devem ser ponderadas três grandes linhas de atuação relativamente à formação inicial de professores: i) "O estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente assentes em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação intelectual"; ii) "(...) a substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas (...)" e iii) "(...) a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino". A primeira reporta à existência de testes de personalidade com o intuito de serem aplicados aos futuros professores de forma a evitar o acesso de pessoas consideradas pouco equilibradas. A segunda linha de atuação aposta nas abordagens descritivas, que defendem que o desempenho correto do professor passa pela forma como este revisa os possíveis erros presentes nas suas respostas perante os eventuais condicionamentos que possam ter existido. O professor deve estar habilitado de modo a proporcionar respostas diferenciáveis tendo em consideração o desenvolvimento biopsicossocial de cada aluno num todo. Assumindo uma atitude de autorreflexão, crítica e de autoavaliação para dar sentido à sua prática. A terceira linha de atuação retrata que existe um forte investimento na formação de professores no âmbito cognitivo e uma fraca aposta a nível da organização e das relações, influenciando assim a dinâmica e organização da sala de aula, a estruturação dos conteúdos e a acessibilidade com que estes são transmitidos (Honeyford, 1982; Vonk, 1983 & Veenman, 1984 citados por Cavavo, 1999).

A formação inicial deve ser completada por formação especializada, bem como de qualidade, adequada ao exercício de várias funções, de acordo com

o previsto no artigo 33.º da LBSE. O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) refere, no artigo 15.º, que a formação contínua "destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente".

A formação contínua contribui para a mudança, para a redefinição da profissão docente e deverá ser alicerçada tanto na experiência profissional como numa reflexão na prática e sobre a prática e é fundamental para uma verdadeira educação inclusiva. Conscientes de que "educar na inclusão é preparar para a cidadania que rima com autonomia e com democracia" (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 10).

Abordagens Indispensáveis à Formação de uma nova Geração de Docentes

Na perspetiva de Nóvoa (1992) citado por Mesquita e Roldão (2017) não podemos projetar um ensino de qualidade, nem pensar em reforma educativa ou inovação pedagógica se não equacionarmos uma formação de professores que apresente respostas às exigências atuais da sociedade.

Yarger e Smith elencado por Esteves e Rodrigues (2003) e por Mesquita e Roldão, (2017) afirmam que podemos encarar a formação de professores como a engrenagem que permite aos indivíduos serem professores eficazes ou melhores professores.

Assumindo a posição de Mesquita e Roldão (2017) abordando Perrenoud (2000), apontam algumas abordagens a considerar na formação inicial de professores. i) Abordagem construtivista; ii) Abordagem interativa; iii) Abordagem clínica e iv) Abordagem diferenciada.

Relativamente à Abordagem construtivista, o conhecimento é adquirido através da ação sobre o meio. Assim, o conhecimento é "construído, memorizado, assimilado e incorporado, nas representações de cada pessoa". (Mesquita & Roldão, 2017, p. 24)

Atestam que só existe uma efetiva Abordagem construtivista:

- se não partirmos de representações prévias dos aprendizes;

- se não atribuirmos aos autores do seu projeto e primeiros responsáveis pela sua aplicação;

- se não se criam continuamente situações-problema que as confrontem com objetivos-obstáculos e os obriguem a novas aprendizagens;

- se o saber disciplinar ou metodológico estiver desligado dos problemas aos quais se considera trazer uma resposta;

- se não é possível manipular, experimentar, agir com os conceitos e conhecimento assimilar;

- se não se dá aos estudantes tempo para se perderem nos caminhos transversais, de tatear, voltar atrás;

- se não se impõe um itinerário único para percorrer a um ritmo *standard;*

- se nunca se refletir num registo metacognitivo sobre as condições e as modalidades da aprendizagem;

- se nada é negociável (Mesquita & Roldão, 2017, p. 24).

Na abordagem interativa a formação é apreciada como um processo complexo. Perrenoud (2000, p. 160) referenciado por Mesquita e Roldão (2017), defende que ao tentar incrementar as habilidades associadas à comunicação, negociação e cooperação só existe um caminho a seguir o de "aprender fazendo" o mesmo se encontra preconizado no Relatório Delors (1996) para a UNESCO como um dos quatro pilares da educação para o século XXI, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a viver junto. O "aprender a fazer", estabelece o elo entre conhecimento e aptidões, conhecimento inerte e ativo, permitindo enfrentar situações sociais de trabalho diversificadas que exigem adaptabilidade. Devendo este processo ser interativo, auxiliado pela "verbalização, confrontação e análise partilhada", ou seja, deve existir uma comunicação quer entre os formadores e os estudantes quer entre os próprios estudantes, sendo esta desenvolvidas com recurso a "ateliers de pesquisa, de leitura, de

escrita ou a abordagens de projeto, passando pela análise das práticas, de debate ético, da história de vida e de outras trocas estruturadas e regidas por uma regra do jogo e objetivos claros" (p. 25).

Ao contrário das abordagens anteriormente descritas, que podem incidir sobre qualquer tipo de aprendizagem, até mesmo na assimilação de conhecimentos unicamente teóricos, a abordagem clínica debruça-se sobre a conexão entre a teoria e a prática considerando a correlação existente entre o trabalho de campo e a construção de conhecimento, quer estes sejam teóricos e/ou profissionais "através da antecipação da ação e posterior análise da mesma", isto é, promove a reflexão sobre as ações desenvolvidas de forma que seja possível a análise e correção dos erros, fomentando assim a resolução de situações problemáticas (Mesquita & Roldão, 2017, p.25).

Na abordagem diferenciada a formação é encarada num ponto de vista de individualização, melhor dizendo, as competências definidas são comuns a todos os indivíduos, no entanto, os percursos e ritmos de aprendizagem são diferenciados dependendo da formação ulterior que cada um teve, o que para uns pode ser considerado uma descoberta para outros pode ser uma revisão de um conhecimento já adquirido anteriormente.

Desafios da Formação de Professores

Quando abordamos a temática formação de professores devemos considerar que esta demanda uma constante reflexão sobre os conceitos que se encontram associados à sua conceção, organização e operacionalização (Moraes et al., 2003).

A presente globalização, bem como as modificações a nível social, cultural, económico e político foram impactantes respetivamente às reformas dos sistemas educativos, o que se espelha no âmbito da formação docente possibilitando uma panóplia de respostas face às imposições da educação com o intuito de incrementar os standards do ensino associados a uma sociedade em constante desenvolvimento.

Flores (2000ª) citado por Moraes et al. (2003) elenca que a forma como objetivamos a formação docente se encontra articulada a uma certa perceção de currículo, de ensino e de escola considerando a função que esta desempenha num dado período e contexto.

O ensino tem vindo a ser considerado como uma "atividade cada vez mais exigente (Moraes et al., 2003, p. 128) se considerarmos que as escolas e por sua vez os professores têm sido alvo de constantes desafios designadamente o aumento de responsabilidades resultante da existência de contextos multiculturais, das modificações na esfera da estrutura familiar e do alargamento das suas funções, o incremento da ação dos media, a coexistência de modelos educacionais distintos, o incremento da burocracia, a responsabilização e o escrutínio público (Day, 1999; Esteve, 2001 citado por Moraes et al., 2003). Neste contexto, importa referir que as imposições implícitas aos professores são cada vez mais substanciais dado que estes têm de considerar a multiculturalidade existente, resultante de contextos sociais e culturais distintos, o ritmo de aprendizagem de cada aluno e de incrementar diversos momentos de aprendizagem que façam face às diferentes necessidades e motivações contemplando a heterogeneidade existente, espelhando conhecimentos pedagógicos e didáticos, refletindo sobre as suas práticas e envolvendo os alunos em todo o processo de ensino aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, o modo "estandardizado e sequencial" (Moraes et al., 2003, p. 130) como o currículo é executado não é suficiente para responder às exigências atuais, sendo imperativo a imersão do professor-investigador e do professor Prático-reflexivo (cf. Stenhouse, 1975; Schön, 1983, 1987 referido por Moraes et al., 2003).

É lícito afirmar que a literatura existente sobre esta temática elenca que as dimensões do trabalho docente transpõem a vertente intelectual e racional. Num mundo em constante evolução em pleno século XXI, as competências socioemocionais emergiram como uma componente crucial para o sucesso, não apenas na esfera educacional, mas também na vida pessoal e profissional. Definidas como habilidades que envolvem compreensão, expressão e regulação das emoções, bem como a capacidade de estabelecer

relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis, as competências socioemocionais são reconhecidas como fundamentais para o bem-estar holístico dos indivíduos.

Efetivamente, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2021), as competências socioemocionais são vistas como um conjunto de qualidades e competências de um indivíduo que irão permitir o sucesso e um envolvimento social de qualidade. Em concordância, Brackett et al. (2011), afirmam que as competências socioemocionais envolvem a capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, bem como a habilidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com os outros. Ora, Marin et al. (2017), referem que durante a vida, os problemas que emirjam devem ser resolvidos e, para isso, torna-se necessário arranjar soluções que sejam acertadas e eficazes para o bem-estar do indivíduo. Perante este cenário, todos os comportamentos, as reações, as ideias, as ações denominam-se de competências sociais. Assim, entre essas competências encontramos, além da resolução de problemas, a inteligência emocional, a empatia, a resiliência, o autoconhecimento a as habilidades de comunicação.

Diversos autores de referência, como Goleman (1995, 2012), Ekman (2007), Brackett, (2020), Gardner (1993), Damásio (2012), enfatizam cinco competências fundamentais das competências socioemocionais que têm como intuito reforçar não só as competências cognitivas como as intrapessoais e as interpessoais como: a) autoconsciência; b) consciência social; c) tomada de decisão responsável; d) relacionamento interpessoal e; e) autorregulação.

Ao longo dos anos, diversos estudos têm vindo a demonstrar que o desenvolvimento de competências socioemocionais está diretamente associado a uma série de resultados académicos e sociais. De acordo com Durlak et al. (2015), os alunos que participam de programas de aprendizagem socioemocional demonstram melhorias significativas no comportamento escolar, desempenho académico e interações sociais. Ademais, essas competências estão fortemente ligadas ao sucesso do futuro no mercado de

trabalho, onde habilidades como a colaboração, liderança e resolução de problemas são altamente valorizadas.

Neste contexto, os educadores desempenham um papel central no desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. A formação de professores em competências socioemocionais torna-se, portanto, um aspeto essencial para garantir que os educadores estejam adequadamente preparados para promover o crescimento integral dos seus alunos.

Deste modo, de acordo com Elias et al. (1997), os educadores que possuem uma compreensão sólida das competências socioemocionais são capazes de promover um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, onde os alunos se sentem valorizados e apoiados. Ora, Professores bem preparados são capazes de integrar, efetivamente, o ensino de competências socioemocionais nas suas práticas diárias, ajudando a desenvolver habilidades que são essenciais tanto para o sucesso na escola como fora dela. De facto, a formação de professores em competências socioemocionais acaba por se tornar fundamental para ajudá-los a lidar com os desafios diários enfrentados em sala de aula.

Para Jones e Bouffard (2012), os professores que recebem formação em competências socioemocionais encontram-se mais bem preparados para gerir o comportamento dos alunos, resolver conflitos e criar um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor. Ou seja, ao compreenderem melhor as emoções e necessidades dos alunos, os professores podem responder de forma mais eficaz às demandas da sala de aula e apoiar o desenvolvimento integral de cada aluno.

Investir na formação de professores em competências socioemocionais não apenas beneficia os alunos, como também irá contribuir para o bem-estar e satisfação dos próprios educadores. De acordo com Brackett e Katulak (2006), os professores que recebem preparação em inteligência emocional relatam níveis mais baixos de stresses, maior autoeficácia e maior satisfação no trabalho. Todos estes benefícios apresentam um grande impacto no

ambiente escolar como também têm implicações significativas para a retenção e o engajamento dos professores na profissão.

Verdadeiramente, existem diversas estratégias para integrar as competências socioemocionais na formação dos professores, ou seja, de acordo com autores portugueses como Maria Emília Brederode Santos, especialista em Educação e Cidadania e José Pacheco, fundador da Escola da Ponte, nos seus trabalhos abordam a importância da integração das competências emocionais no processo educacional, ou seja, deve haver uma Currículo Integrado (Brederode Santos, 2002; Pacheco, 2007). Por sua vez, autores como José Morgado, professor e investigador na área da educação, discute, nos seus estudos, a importância da aprendizagem experimental para o desenvolvimento integral dos professores, isto é, deve haver uma promoção de experiências práticas e reflexivas (Morgado, 2015). João Formosinho, especialista em formação de professores, nas suas investigações, destaca programas de mentorias e supervisão na formação do docente (Formosinho, 2009). Também António Nóvoa, investigador na área da formação de professores, nos seus trabalhos refere a importância de fornecer recursos adequados para a formação inicial de professores (Nóvoa, 2009). Por fim, autores como Isabel Alarcão, enfatizam a importância da colaboração interdisciplinar para uma formação mais abrangente e integrada (Alcarão, 2005).

Conclusão

Sendo a escola muito diferente do que era no passado, esta vai continuar a desempenhar um papel muito importante. Nada substitui um bom professor, deste modo impera a aposta na formação dos mesmos, tanto na formação inicial como na formação contínua e no contributo das competências socioemocionais.

Tanto a formação inicial como a formação contínua, visam a construção do conhecimento, o conhecimento dos conteúdos e da sua didática, o conhecimento pedagógico e curricular, o conhecimento dos alunos e o

conhecimento do contexto (Shulman, 1987). Apresentando-se, assim como um conhecimento heterogéneo que é aplicado de forma adequada e considerando situações específicas (Roldão, 2007) que implicam uma análise da situação real, de planificação da ação, de avaliação dessa ação e de reflexão sobre os resultados, o que culmina no desenvolvimento do conhecimento profissional.

Consideramos que, para ser professor do século XXI, surge a necessidade de criar um papel que se adeque às novas realidades, no sentido de acompanhar as mudanças legais, as novas tendências pedagógicas e a inovação tecnológica. Assim sendo, torna-se importante, também, investir na formação de professores no que concerne às competências socioemocionais, na medida em que irá beneficiar não só os alunos, como também, contribuirá para o bem-estar e satisfação dos próprios educadores, uma vez que, de acordo com Brackett e Katulak (2006), os professores que recebem preparação em inteligência emocional relatam níveis mais baixos de stresses, maior autoeficácia e maior satisfação no trabalho. Adotar estratégias que promovam essas competências só irá promover um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado.

Referências

Alarcão, I. (2005). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto Editora.

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), Emotional *intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 255-273). Psychology Press.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 88–103. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.

Brackett, M. (2020). PERMISSION TO FEEL: unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our.... society thrive. Celadon Books.

Carretero, M. (1997). Construir e Ensinar as Ciências Socias. Artmed.

Carvalho, O. & Peixoto, L. (2002). *A Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Edições APPACDM.

Damásio, A. (2012). *O erro de Descartes*. Editora Companhia das Letras.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República n.º 14/2007, Série I. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I Série A. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P., & Comer, J. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. Guilford Press.

Ekman, P. (2007). Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life. Holt.

Elias, M. J., & Al, E. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Association For Supervision And Curriculum Development.

Formosinho, J. (2009). Supervisão Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto Editora.

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. Basic Books.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Goleman, D. (2012). O cérebro e a inteligência emocional.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, *26*(4), 1–33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Marin, A., Silva, C., Andrade, E., Bernardes, J., & Fava, D. (2017). Revista Brasileira de Terapias Cognitivas. Competências socioemocionais: conceitos e instrumentos associados, 13(2), https://bit.ly/3JuPGNU

Mesquita, E., &Roldão, M. (2017). Formação Inicial de Professores – A Supervisão Pedagógica no âmbito do Processo de Bolonha. Edições Sílabo.

Moraes, M., Pacheco, J., & Evangelista, M. (2003). Formação de Professores – Perspectivas Educacionais e Curriculares. Porto Editora.

Morgado, J. (2015). Pedagogia dos Valores: Teoria e Prática. Porto Editora.

Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M. (1999). *Profissão Professor.* Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Profissão Professor*. Porto Editora.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2021). *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey os Social and Emotion Skills*. OCDE Publishing.

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, *12*, 94-103. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15, 4-14.

UNESCO (1996). Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições Asa.

O **CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA (CIE-UMa)** foi formalmente criado em 2003, por uma Resolução do Senado Universitário de 15 de julho. O CIE-UMa é uma unidade de investigação vocacionada para a investigação científica do domínio da educação e para a prestação de serviços à comunidade na divulgação e aplicação dos resultados dessa investigação. Esta é a Missão que implica os investigadores desta Unidade de I&D a refletir e a agir criticamente no domínio das ciências sociais e em particular no campo epistemológico das ciências da educação. O CIE-UMa exerce a sua atividade científica a partir de quatro linhas de investigação fundamentais: Administração Educacional, Currículo, Inovação Pedagógica, Desenvolvimento Comunitário. O CIE-UMa é uma das duas únicas unidades de investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia da UMa.

Esta obra reúne um conjunto de artigos científicos, no âmbito do XIX Colóquio CIE-UMa, e pretende refletir sobre a formação de professores, reconhecendo que, nos últimos anos, a investigação nesta área tem contribuído significativamente para a identificação das questões centrais que hoje se colocam, nomeadamente: que docentes estamos a formar, que professores queremos formar, para que escola e que mudanças se consideram necessárias.

UNIVERSIDADE da MADEIRA

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia
UID/04083/2025