

# ENCONTRO ANUAL ARIPÉSE 2025

**(PER)CURSOS EM DIÁLOGO**  
DESAFIOS E OPORTUNIDADES  
NO ENSINO SUPERIOR

# LIVRO DE ATAS

21 E 22 NOVEMBRO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Título | Encontro Anual Aripese 2025 – Livro de Atas  
Coordenação | João Pires, Paulo Silveira, Carla Rocha e José Marques  
ISBN | 978-989-8912-30-5  
Capa e Paginação | Susana Torres, ESELx  
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa  
Dezembro de 2025

---

## Comissão Científica

---

ESE BEJA

Cesário Almeida

Vânia Brandão de Loureiro

ESE BRAGANÇA

Maria Cristina do Espírito Santo Martins

Ilda da Purificação Freire Ribeiro

ESE CASTELO BRANCO

Helena Margarida Tomás

Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Paulo José Martins Afonso

ESECD GUARDA

Florabela Lages Antunes Rodrigues

Jorge Manuel Braz Gonçalves

Maria Eduarda Revés da Cunha Ferreira

ESEC LEIRIA

Catarina Mangas

Clarinda Barata

Hugo Menino

Luís Miguel Oliveira

ESE LISBOA

Adriana Cardoso

Tiago Tempera

ESE PORTALEGRE

Alexandre Martins

Amélia Marchão

João Emílio Alves

Luísa Carvalho

ESE SANTARÉM

Ana Loureiro

Maria João Cardona

Susana Colaço

ESE SETÚBAL

Sílvia Ferreira

Ana Costa

ESE VIANA DO CASTELO

Ana Barbosa

César Sá

Fátima Sousa-Pereira

---

## Comissão Organizadora

---

João Pires, ESE Setúbal

Mariana Pinto, ESE Setúbal

Fátima Mendes, ESE Setúbal

Carla Rocha, ESE Lisboa

Tiago Tempera, ESE Lisboa

Miguel Oliveira, ESE Leiria

Clarinda Barata, ESE Leiria

Paulo Silveira, ESE Castelo Branco

Fátima Regina Jorge, ESE Castelo Branco

Henrique Gil, ESE Castelo Branco

---

**Encontro Anual ARIPESE 2025**  
**Diálogos sobre (per)cursos formativos**  
**Desafios e Oportunidades no ensino superior**

Cumprimentos institucionais

Sr. Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa, professor doutor António da Cruz Belo,

Sr.<sup>a</sup> Presidente da Escola Superior de Educação de Lisboa, professora doutora Carla Rocha,

Um cumprimento caloroso aos e às Presidentes e Diretores/as das restantes Escolas Superiores de Educação que constituem esta maravilhosa comunidade que é a ARIPESE,

Caras e caros participantes do encontro anual da ARIPESE de 2025,

Muito bem-vindos a nosso encontro anual. Um evento que a Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação tem vindo a promover anualmente, fomentando a partilha de experiências e divulgação de conhecimento.

O atual Conselho Diretivo da ARIPESE, que tenho o orgulho de estar como presidente desde janeiro, em conjunto com os colegas Paulo Silveira, da ESE de Castelo Branco, Carla Rocha da ESE de Lisboa e José Carlos Marques da ESECS de Leiria, pensou neste encontro como uma forma de abordarmos várias

áreas temáticas, vários desafios com que nos defrontamos e partilhar as práticas instituídas.

Esse é o grande desafio da ARIPESE, pensar a política educativa e gerir as estratégias dos decisores políticos.

E quando falamos de políticas educativas, acredito que apesar de todas as dificuldades que enfrentamos, estamos muito longe de outras realidades, que historicamente não estão assim tão distantes.

Estamos longe, felizmente, da escola religiosa, ideológica e tradicional, pautadas pelos valores “Deus, Pátria, Família”. Uma escola de instrução de massas na pior aceção da palavra, básica nas competências a adquirir (ler, escrever e contar), na qual só os mais privilegiados poderiam/deveriam aceder a uma formação mais elevada e apenas a elite teria acesso ao ensino superior. Estamos longe de uma escola separada por género, uma escola em que as turmas eram compostas por meninos para um lado e meninas para outro, porque interessava que a menina aprendesse a ficar em casa e ao menino, trabalhar no campo. Uma escola em que os “pés descalços” ficavam no fundo da sala, e os “calçados” à frente, com uma atenção mais próxima do professor, onde não éramos todos iguais e uns eram mais diferentes que outros.

Estamos muito longe da escola defendida pelo então Ministro da Instrução Pública (que mais tarde viria a ser Ministério da Educação Nacional), Eusébio Tamagnini, que a 21 de Novembro de 1934 no jornal “Diário de Notícias”, explicava que a população portuguesa dividia-se em cinco grandes grupos: os

Ineducáveis, que correspondiam a 8%; os Normais estúpidos – que seriam 15%; os de Inteligência média – uns notáveis 60%; os de Inteligência Superior – sensivelmente 15%; e os Notáveis – uns poucos 2%. E assim resolveria o analfabetismo em Portugal, ignorando os ineducáveis e os normais estúpidos, pois a esses, ninguém lhes valeria.

Caminhámos para uma democratização do ensino, cumprindo com um dos desígnios iniciais de Abril, eliminando quase na totalidade o analfabetismo. Em 1970, 25,6% da população portuguesa era analfabeta, uns enormes 1,8 milhões de pessoas (das quais 64% eram mulheres), quando, em contraponto no ano de 2021, a taxa de analfabetismo situava-se nos 3,1%, uns escassos 293 mil (293 mil a mais do que gostaríamos).

Vimos de uma escola de Salazar terminava para muitos e muitas ao final do 4º ano do ensino primário. Abrimos as portas das escolas e integramos, no âmbito da escolaridade obrigatória, todos os jovens entre os 6 e os 18 anos até à conclusão do ensino secundário, bem como o alargamento da educação pré-escolar gratuita para crianças a partir dos 4 anos. Infelizmente, a rede pré-escolar, que no meu humilde entender deveria abranger o jardim de infância, a partir dos bebés, não cresceu à medida da resposta necessária a todos as mães e pais portugueses.

Não podemos também esquecer que à data de Abril 1974, existiam 4 instituições de ensino superior em Portugal, duas em Lisboa, uma no Porto e uma em Coimbra. Inicia-se então também uma revolução no ensino superior, é criado o sistema binário (ensino universitário e ensino politécnico) e

passamos a assistir a um aumento no acesso ao ensino superior. Existem atualmente 97 instituições de ensino superior, 61 das quais privadas e 34 públicas, divididas em 61 politécnicos e 36 universidades. Significa então que temos uma oferta nacional de 5546 cursos públicos e 1277 privados, entre 3129 universitários e 2518 politécnicos.

Em 1970, apenas 49 mil portugueses detinham formação superior, o equivalente a um estrondoso 1% da população acima dos 15 anos. Em contracorrente, em 2021 identificaram-se através dos Censos 1,8 milhões de portugueses com formação superior, ou seja 20% da população, dos quais 60% são mulheres. Obviamente, o crescimento da oferta pública e privada permitiu um maior acesso ao ensino superior, considerando que aumentámos de 82 mil estudantes em 1978 para 446 mil em 2023.

A janeiro de 2025, de acordo com um levantamento da ARIPESE, existiam 19136 estudantes matriculados nas 14 ESE públicas. Destes, quase 3000 eram estudantes de licenciatura em educação básica e sensivelmente 1800 eram estudantes em mestrados profissionalizantes em educação.

E novamente, as políticas educativas, com alterações aos regimes de acesso e à diminuição de candidatos ao ensino superior. Ou as previsíveis alterações às propinas. Ou as dificuldades de inclusão.

E novamente, cá estamos, a falar sobre políticas educativas, sobre práticas e estratégias, sobre como implementar no terreno políticas que alteram, sem a devida ponderação.

Deixaria alguns apontamentos breves sobre os desafios, que serão, ou deveriam ser, prioridades educativas.

É necessário garantir que todos os estudantes, independentemente da sua origem socioeconômica, tenham acesso ao ensino, incluindo o ensino superior, promovendo o Acesso e Inclusão. Medidas como eliminação de propinas, o aumento das bolsas de estudo e apoio social, para apoio de estudantes desfavorecidos, é essencial num processo de equidade e promoção do chamado “elevador social”.

É imprescindível a valorização do corpo docente, promovendo as carreiras de educador, professor de ensino básico e secundário ou docente de ensino superior, medidas essenciais na renovação e rejuvenescimento de uma classe profissional envelhecida, desmotivada e precária.

Necessitamos de uma diminuição do nº de alunos por turma, que em alguns ciclos de escolaridade pode chegar aos 30 alunos por sala, diminuindo com grande impacto as condições adequadas para um bom desempenho pedagógico e científico.

É urgente repensar o modelo pedagógico a utilizar nos jardins de infância e escolas de ensino básico e secundário. Os currículos existentes devem desenvolver competências gerais e específicas, mas lecionados de forma equitativa. Este modelo implica diferenciar o aluno pelas suas características, adequando as aulas e o trabalho ao seu ritmo de aprendizagem. Uma sala de aula não é uma linha de montagem fabril, onde a cada minuto é necessário

apertar 20 parafusos. Uma sala de aula é um ambiente social complexo, com múltiplas interações e necessariamente potenciador de discussão e reflexão.

E retornando à comparação fabril, não é sensato que não se promova o espírito crítico, a capacidade de análise e reflexão, a interpretação, o trabalho colaborativo e as interações sociais, a capacidade criativa e artística. Nesse campo, não tenhamos dúvidas que a escola está a matar a criatividade.

No fundo, falamos de políticas públicas eficazes e direcionadas para as pessoas, garantindo que o ensino em Portugal continue a evoluir e a contribuir para o desenvolvimento do país.

Estamos longe da escola antiga e mais perto de uma escola que pretendemos ser democrática, inovadora, promotora da cidadania, participativa, inclusiva, equitativa.

Assim, abordar a inovação nos dias atuais, é pensar também para lá do deslumbramento da tecnologia, é repensar a criatividade, enfrentar os desafios e criar as oportunidades.

Não posso deixar de agradecer aos nossos oradores principais – professor doutor João Couvaneiro e professora doutora Patrícia Rosado Pinto, que prontamente disponibilizaram o seu tempo pessoal para connosco pensarem, em conjunto, como mudar com propósito e inovadoramente.

À Comissão Científica do encontro, deixo uma nota de agradecimento por em tão pouco tempo, terem dado resposta ao nosso desafio, em representação das suas ESE.

Termino com um enorme agradecimento aos membros da comissão organizadora, que acompanharam o meu caos organizado e que foram resilientes à minha desorganização, levando a cabo a tarefa de proporcionar este dia e meio de partilha. E à Carla Rocha, à equipa da ESE de Lisboa e ao Instituto Politécnico de Lisboa, que disponibilizaram espaços, recursos, tempo e principalmente muita paciência, o meu muito obrigado.

Caras e caros colegas, desejo-vos a todos um excelente encontro.

Presidente do Conselho Diretivo da ARIPESE

Professor João Pires



PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS  
FORMATIVAS DE EDUCADORES  
E PROFESSORES

## **A PRÁTICA INVISÍVEL DAS EMOÇÕES EM CONTEXTO DE CRECHE: ENTRE O DESGASTE E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

**Bárbara Tadeu**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

[barbara.tadeu@ese.ips.pt](mailto:barbara.tadeu@ese.ips.pt)

**Isabel Tomázio Correia**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

[isabel.correia@ese.ips.pt](mailto:isabel.correia@ese.ips.pt)

### **RESUMO**

O trabalho emocional constitui uma dimensão edificada, embora frequentemente invisível, da docência em contexto de creche. Inspirado em Hochschild (1983), que o define como o esforço e a preparação necessários para expressar emoções socialmente adequadas às normas institucionais, o conceito evoluiu para integrar as tensões entre sentir e agir, autenticidade e conformidade, ética e sobrevivência emocional. Estudos sobre profissões relacionais (Brotheridge & Grandey, 2002; Fairchild & Mikuska, 2021) mostram que o trabalho emocional ultrapassa a esfera individual, assumindo uma dimensão social e política moldada por expectativas culturais, lógicas organizacionais e normativas de género.

Em contextos de creche, onde o cuidar e o educar são indissociáveis, esta dimensão torna-se estrutural. O conceito de educare (Caldwell, 1995, trad. portuguesa para educuidar) traduz essa indissociabilidade e reclama uma presença emocional plena, atenta e responsiva. Neste espaço relacional, o trabalho emocional é simultaneamente invisível e indispensável: invisível quando naturalizado sob a ideia de vocação feminina (Elfer, 2012; Page, 2018), indispensável porque sustenta a qualidade da relação pedagógica. Esta invisibilidade contribui para o enfraquecimento do reconhecimento profissional e para o esbatimento das fronteiras entre sentir genuíno e performance prescrita.

O presente estudo procura compreender como as educadoras de infância experienciam e atribuem sentido ao seu trabalho emocional, revelando as tensões entre vulnerabilidade, resistência e afirmação profissional. Inscrito no paradigma interpretativo, o estudo constitui uma análise secundária de dois doutoramentos realizados em Portugal (Correia, 2018; Tadeu, 2024), centrados na identidade e nas práticas pedagógicas de educadoras de infância a desempenhar funções em contexto de creche. O corpus empírico integra 36 educadoras, cujas vozes foram recolhidas através de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, conduzidos com guiões abertos e reflexivos. A análise de conteúdo (Bardin, 2011), seguiu uma lógica indutiva e interpretativa, valorizando a emergência de sentidos subjetivos e padrões afetivos partilhados. A triangulação entre fontes e a validação cruzada entre investigadoras garantiram densidade analítica e coerência interna.

Os resultados organizam-se em quatro eixos interligados. O primeiro destaca a complexidade relacional do educuidar, que exige presença afetiva total – corpo, mente e emoção num mesmo gesto. No cotidiano da creche, pequenos atos de cuidado e contenção – alimentar, embalar, acalmar, ouvir – tornam-se mediações afetivas fundadoras do vínculo e de aprendizagem, acrescidas por um senso de responsabilidade ética, tendo em conta a intencionalidade educativa que deve vigorar nestes momentos. O segundo eixo evidencia os custos emocionais e a invisibilidade institucional: desgaste, sobrecarga e solidão marcam um trabalho desvalorizado, onde o cuidar é visto como instinto e não como conhecimento, convertendo o afeto em fardo. O terceiro eixo revela a multiplicidade de interlocutores emocionais – crianças, famílias, colegas e direções – cujas relações mobilizam afetos e poder, fazendo do trabalho emocional um campo político. Por fim, o quarto eixo aborda as estratégias de regulação e resistência simbólica: entre o acting superficial e o profundo (Hochschild, 1983), as educadoras criam micro-resistências éticas – pausas, gestos de recusa, partilhas – que protegem o vínculo e o sentido. O trabalho emocional surge, assim, como núcleo da identidade profissional. O educuidar (Caldwell, 1995; Parreira & Correia, 2022) constitui uma competência ética e relacional (Page, 2018; Elfer, 2012) que, quando reconhecida, profissionaliza; quando romantizada, deslegitima. A ausência de discurso teórico sobre as emoções (Tadeu & Lopes, 2025) reflete um silenciamento institucional que impede as educadoras de nomear o seu saber sensível como conhecimento pedagógico.

A leitura integrada dos dois estudos permite mapear traços identitários partilhados – entrega, vulnerabilidade, compromisso ético – e estratégias de resistência que conciliam o ideal pedagógico com as condições reais. O bem-estar profissional depende da existência de ecossistemas institucionais sensíveis às emoções, com tempos de reflexão, supervisão e culturas colaborativas (Rosário et al., 2023; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Onde há precariedade e invisibilidade, o trabalho emocional degenera em exaustão; onde há reconhecimento, torna-se fonte de realização.

As implicações projetam-se em quatro planos: profissional, institucional, formativo e político. Urge reconhecer o trabalho emocional como saber legítimo e aprofundá-lo na formação inicial e contínua, criando condições de sustentabilidade emocional e liderança empática. A educação de infância deve ser reconhecida como campo de trabalho emocional, onde o bem-estar das profissionais é indicador de qualidade (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2024).

Em síntese, o estudo confirma que o trabalho emocional é simultaneamente fonte de vulnerabilidade e de resistência. A vulnerabilidade nasce da exposição constante ao outro; a resistência manifesta-se na capacidade de transformar essa exposição em ética e criação de sentido. Entre ambas, constrói-se a identidade profissional: uma prática que não reproduz normas, mas as habita criticamente. As educadoras revelam um saber incorporado – o corpo que

segura, a voz que embala, a paciência que resiste. Nesse saber silencioso reside o verdadeiro valor pedagógico do educuidar.

## REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Caldwell, B. (1995). Creche: Bebê, família e educação. In J. Gomes-Pedro (Org.), *Bebê XXI: Criança e família na viragem do século* (pp. 465–477). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia cuidar-educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa.
- Elfer, P. (2012). Emotion in nursery work: Work discussion as a model of critical professional reflection. *Early Years*, 32(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.697877>
- Fairchild, N., & Mikuska, E. (2021). Emotional labor, ordinary affects, and the early childhood education and care worker. *Gender, Work & Organization*, 28(3), 1177–1190. <https://doi.org/10.1111/gwao.12663>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

OECD. (2021). Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>Page, J. (2018). Characterising the principles of professional love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125–141.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>

Parreira, A., & Correia, I. (2022). O Educuidar em Educação de Infância: narrativas dos sentidos e vivências da Prática de Ensino Supervisionada. *Revista Mediações* 10(1), 8-21.

<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/343/296>

Rosário, R., Barros Araújo, S., Silva, A., & Barros, S. (2023). Roles of the interaction with children and families in mediating the association between digital health literacy and well-being of early childhood teachers in Portugal. *PLOS ONE*, 18(9), e0291748.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291748>

Tadeu, B. (2024). Percepções e dinâmicas identitárias associadas à presença de educadoras de infância na sala de berçário em contexto socioeducativo de creche [Tese de doutoramento não publicada].

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/161481>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2025). The unbearable lightness of being an early childhood educator in day-care settings. *Education Sciences*, 15(9), 1107. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/9/1107>

UNESCO. (2024). Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390216>

## **A ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DA ESE/IPS**

### **Maria Teresa Matos**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

[maria.teresa.matos@ese.ips.pt](mailto:maria.teresa.matos@ese.ips.pt)

### **Ana Teresa Gonçalves**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

[teresa.goncalves@ese.ips.pt](mailto:teresa.goncalves@ese.ips.pt)

### **Sofia Figueira**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

[sofia.figueira@ese.ips.pt](mailto:sofia.figueira@ese.ips.pt)

### **SÍNTESE**

A formação inicial de educadores/as de infância constitui um processo complexo de construção de saberes, valores e atitudes que sustentam o exercício profissional em contextos educativos diversos. A ética assume, neste percurso, um papel essencial: orienta as ações e decisões do/a educador/a perante dilemas morais, relações interpessoais e responsabilidades sociais.

Integrar a reflexão ética na formação inicial é reconhecer que educar é, em si, um ato ético que implica responsabilidade perante as crianças, as famílias, as equipas e a comunidade. Este texto reflete sobre a formação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) e sobre as perceções de ex-estudantes já em exercício profissional.

### **A ABORDAGEM DA ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL**

A ética constitui um eixo estruturante na formação inicial de educadores/as de infância, central na construção da identidade profissional e na consolidação de práticas pedagógicas conscientes e socialmente responsáveis. No Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da ESE/IPS, a ética afigura-se como uma dimensão transversal que atravessa a reflexão crítica sobre valores, dilemas e responsabilidades do quotidiano educativo (Oliveira-Formosinho, 2009; Zeichner, 1993).

A docência na educação na infância exige um agir pedagógico sustentado em princípios éticos claros. Como defende Noddings (2005), a ética do cuidado reconhece a interdependência e a responsabilidade moral entre educador/a e criança. Assim, a formação ética desenvolve competências de discernimento profissional orientadas pelo respeito pela dignidade da criança, pela equidade e pela justiça social (APEI, 2011; Fullan, 2001). A Carta de Princípios Éticos da APEI (2011) reforça esta perspetiva, orientando a ação educativa para a integridade, o cuidado e o compromisso com os direitos da criança.

A ética manifesta-se nas práticas e decisões quotidianas. A sua integração deve ser transversal às dimensões teórica, prática e investigativa, incluindo o estágio e a investigação-ação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, salienta igualmente a dimensão profissional, social e ética do desempenho docente. De acordo com Moita e APEI (2012) e com o Relatório do Conselho Nacional de Educação (Vieira et al., 2025), urge formar educadores/as eticamente conscientes e capazes de mobilizar saberes ao longo da vida.

No plano de estudos do MEPE, embora não exista uma Unidade Curricular (UC) especificamente designada de *Ética*, esta temática é trabalhada de forma transversal nas diferentes UC, com maior incidência nas de Estágio – Estágio em Educação de Infância I, II e III. Assim, a ética profissional é construída de modo progressivo e intencional através dos diversos contextos formativos que integram o curso.

Nas aulas que antecedem o Estágio, é promovida uma **reflexão crítica sobre as conceções iniciais dos/as estudantes** relativamente a diferentes dimensões pedagógicas, bem como sobre o papel do/a educador/a de infância em contextos de Creche e de Jardim de Infância. Estes momentos de formação constituem oportunidades privilegiadas para visitar e reconstruir representações pessoais, favorecendo uma compreensão mais informada, ética e sensível da profissão.

A **Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada** (2011) é integrada no currículo como uma referência ética

e deontológica que legitima a ação educativa e orienta a autorregulação profissional. Este documento convida à construção de uma consciência ética situada, sustentada em valores como a integridade, o respeito, o cuidado e o compromisso com os direitos da criança, em consonância com as orientações nacionais e internacionais sobre a infância.

A ética profissional é igualmente sustentada pelos **Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância** definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e nas Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024), que configuram uma matriz teórico-prática centrada na criança enquanto sujeito ativo, competente e participante.

Neste quadro, os/as estudantes são desafiados a desenvolver uma tomada de decisão ética e fundamentada, através de **práticas reflexivas colaborativas**, em diálogo com os/as educadores/as cooperantes e com os/supervisores/as institucionais, que valorizam a escuta e o diálogo com crianças, famílias e equipas educativas. A ética, neste sentido, é entendida como dimensão relacional e processual, que se manifesta nas escolhas quotidianas e na forma como se responde à complexidade das situações educativas.

O **Dossiê Pedagógico de Estágio** assume-se, assim, como um instrumento privilegiado de reflexão crítica e ética sobre a ação, no qual os/as estudantes documentam as suas experiências, analisando as decisões tomadas, as relações construídas e os dilemas vividos. Este instrumento ultrapassa uma função meramente descritiva, tornando-se um dispositivo reflexivo de aprendizagem profissional, onde a ética se concretiza em ação e se revela na

escuta sensível das crianças e dos adultos envolvidos.

As **aulas e seminários** de Estágio são igualmente concebidos como espaços de coconstrução de sentido e de reflexão ética, em que o diálogo e a problematização das experiências permitem aprofundar uma compreensão crítica da prática. É neste exercício coletivo que a “ética do cuidado” (Noddings, 2005) ganha expressão, orientando a ação educativa para a atenção, a empatia e a responsabilidade nas relações humanas.

No **Relatório de Projeto de Investigação**, que integra a vertente investigativa da formação, os/as estudantes assumem uma postura ética na pesquisa. Procuram garantir que os processos de recolha e análise de informação sejam conduzidos com transparência, consentimento informado e sensibilidade nas relações. Fernandes (2021) sublinha a importância de desenvolver processos de pesquisa eticamente informados, em que “os protocolos, tal como os procedimentos, não são fixos, mas sim permanentemente ativos e renegociados, de acordo com as características das crianças, dos adultos, dos contextos, bem como ainda das questões de investigação e dos métodos de pesquisa” (p. 231). Deste modo, os/as estudantes são desafiadas a compreender que uma investigação ética com crianças requer renegociação contínua das decisões metodológicas, orientada pelo respeito pela criança enquanto sujeito ativo de direitos e autora da sua própria experiência de aprendizagem.

## **PROCESSO E RESULTADOS**

Para compreender as percepções de ex-estudantes sobre a formação ética na formação inicial e a sua apropriação na prática profissional, foi aplicado um inquérito por questionário *online* (Google Forms) a 25 ex-estudantes do MEPE, atualmente educadoras de infância com pelo menos um ano de experiência. A análise das respostas foi conduzida de forma qualitativa e interpretativa, procurando identificar regularidades e singularidades nas percepções das participantes. As respostas evidenciam uma compreensão consistente da ética como dimensão estruturante da identidade profissional, ainda que com percepções diversas sobre a profundidade com que foi trabalhada.

As questões éticas mais recordadas associam-se às relações com as crianças e as famílias, destacando-se o cuidado, o respeito e a escuta como princípios fundamentais. Uma ex-estudante refere “a relação com as crianças” como eixo central da reflexão ética; outra destaca “o trabalho com as famílias”. Outra ainda menciona a Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada (2011) como referência estruturante, reconhecendo que “este documento proporcionou as bases necessárias para uma postura sensível e reflexiva, posteriormente aprofundada na prática profissional e na formação contínua”.

As participantes apontam também a importância de trabalhar mais profundamente as relações no seio das equipas, nomeadamente com as auxiliares de ação educativa, sublinhando “a necessidade de promover

espaços de problematização de dilemas reais e de análise ética de situações complexas”.

Todas afirmam deparar-se com dilemas éticos na prática. A maioria reconhece que a formação inicial contribuiu significativamente para o desenvolvimento da reflexão ética, sobretudo nas UC de Estágio, na UC de Fundamentos de Ação Pedagógica, e “nos momentos de estágio com as educadoras cooperantes e as professoras supervisoras”. Contudo, outras sugerem que “as didáticas precisavam de uma maior articulação com as questões éticas”. Em síntese, a ética profissional é compreendida como uma prática relacional e situada, aprendida no encontro com o outro e aperfeiçoada pela reflexão sobre a ação, constituindo-se como “o desejo e o imperativo de qualidade nos valores presentes na relação humana” (Moita, 2012, p. 34).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ética na formação inicial de educadores/as de infância é um princípio orientador da profissionalidade docente e um eixo da identidade profissional. Deve ser experienciada e problematizada ao longo de todo o percurso formativo, através da análise de situações reais e da supervisão reflexiva. Os contextos de estágio são espaços onde os/as estudantes se confrontam com dilemas e constroem formas próprias de agir.

As ex-estudantes escutadas reconhecem bases sólidas na formação, mas desejam uma abordagem mais transversal e aprofundada. Integrar a ética na

formação inicial é formar profissionais que veem a educação de infância como um campo profundamente humano, onde cada escolha pedagógica reflete uma visão de criança, de infância e de sociedade. Como sublinha Vasconcelos (2024), “urge tomar a educação de infância como uma ‘ocupação ética’, tomando os centros da e para a infância como ‘locais de práticas éticas’” (p. 17).

## REFERÊNCIAS

- APEI. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Fernandes, N. (2021). Ética na pesquisa com crianças. In C. Tomás, G. Trevisan, M. Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância: Perspetivas globais* (pp. 229–234). UMinho Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Pedagogia-em-participação: A construção de uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da

- Educação. Moita, C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *A supervisão na formação de educadores: Uma construção de desenvolvimento pessoal e profissional*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.
- Vieira, F. (coord), Paulo, C., Almeida, F., Rodrigues, H., Couvaneiro, J., Mineiro, J., Gomes, M., Rocha, M., & Ferro, N. (2025). Transformar a educação nas Escolas: 18 Cenários de inovação. *Relatório do Ciclo de Seminários Diálogos sobre a Inovação Pedagógica nas escolas* (CNE, 2024). Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Vasconcelos, T. (2024). Educação de infância: nos 50 anos de construção do edifício. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (28), 1–27. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16151>
- Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1–13. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90025-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90025-M)

**Legislação:**

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*, I Série – A, n.º 201. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

## **FORMAR PROFESSORES PARA A ICONOSFERA: DESAFIOS EMERGENTES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA**

### **Leonardo Charréu**

Escola Superior de Educação de Lisboa

CIEBA (Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes

[lcharreu@eselx.ipl.pt](mailto:lcharreu@eselx.ipl.pt)

### **Ana Tudela de Sousa**

Escola Superior de Educação de Lisboa

CIEBA (Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes

[asousa@eselx.ipl.pt](mailto:asousa@eselx.ipl.pt)

## **INTRODUÇÃO**

O termo *iconosfera* foi proposto pelo crítico de cinema francês Gilbert Cohen-Séat em 1959, embora só começasse a popularizar-se a partir da sua publicação (Cohen-Séat,1961). Foi utilizado para descrever o ambiente saturado de imagens que passou a caracterizar as sociedades modernas, especialmente com o advento do cinema, da televisão e dos outros meios visuais. A *iconosfera* parece ter sido criada em analogia com conceitos como "biosfera" e "noosfera", para designar o espaço simbólico dominado por imagens que moldam a perceção e o comportamento humano.

Representa indubitavelmente o universo imagético em que os nossos alunos estão imersos, influenciados por narrativas visuais que vão dos videoclips e do cinema à publicidade, passando pelos selfies e pelos memes das redes sociais estabelecidas agora na todo-poderosa internet. É a formação inicial de professores de Educação Visual e Tecnológica no ensino básico que enquadra as reflexões que a seguir se explanam. Será a esta docência que caberá, em primeiro lugar, a preparação dos jovens estudantes para as complexas visualidades com que são bombardeados todos os dias.

### **METODOLOGIA**

Este texto insere-se então num contexto de investigação qualitativa, exploratória e crítica, com base em análise documental e reflexão teórico-prática, orientada por uma epistemologia interpretativista e crítica, visando a inovação curricular na formação docente.

Procura compreender novas problemáticas (cultura visual, iconosfera, ruturas epistemológicas no ensino das visualidades, a partir de autores-referência) e ousa ser propositiva apresentando unidades curriculares inovadoras para um mestrado de formação docente muito específica

### **REPENSAR A FORMAÇÃO**

Perante o cenário de constante bombardeamento de imagens a que os jovens estão atualmente sujeitos (também os seus familiares e professores) se pretendemos formar profissionais capazes de promover *didáticas outras* e assim responder ao que exponencialmente emerge nos

universos de cultura visual das crianças e jovens das escolas de hoje, urge repensar a formação de professores em artes visuais. Uma formação que não se pode resignar a paradigmas e práticas pedagógicas de natureza *modernista* (Sousa, Oliveira e Iavelberg, 2022) persistente na maioria dos modelos formativos de cursos profissionalizantes - sob pena de ampliar ainda mais o fosso entre os mundos da arte e a arte na escola (Mason, 2004) ou “the school art style” (Efland, 1976), insistindo numa linguagem que não serve para pensar, compreender, interagir e produzir artisticamente no tempo presente.

Conscientes desta realidade, ao sermos designados para elaborar o plano de estudos do novo Mestrado em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico (MEEVT) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (trabalho realizado durante o período pandémico), procurámos desenhar uma estrutura formativa consentânea com as atuais inquietações e problemáticas do domínio da educação artística, conforme advoga Kit Grauer (1997). Nesse sentido, não só assumimos um posicionamento claro no que respeita às unidades curriculares nucleares nestes cursos, como as didáticas, que abandonaram uma abordagem modernista prescritiva e passaram a adotar uma dimensão expandida e plural; como incluímos unidades curriculares que consideramos essenciais às ruturas epistemológicas que se impõem; e ainda promovemos *Outros métodos (ou modos?) de pesquisa em educação e artes* (Oliveira, 2025) no âmbito dos processos investigativos inerentes às práticas de ensino supervisionadas (PES).

Nesta comunicação, serão apresentadas as propostas introduzidas no contexto do mestrado supramencionado, que ora se encontram em curso, focando as suas componentes formativas, desenhadas de forma interdependente, num entendimento da formação de professores como um processo rizomático, em que as teorias e as práticas se entrecruzam, não só nas instituições de ensino superior ou nas escolas cooperantes onde decorrem os estágios, isoladamente, mas também nos interstícios que ligam estes lugares complementares onde a construção da *profissionalidade* docente acontece (Morgado, 2005).

### **DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS À CULTURA VISUAL**

Quando a formação docente neste campo deu os primeiros passos, os departamentos e as respetivas unidades curriculares específicas designavam-se Expressões Artísticas; mais tarde, nalgumas instituições de ensino superior, passaram a assumir a nomenclatura de Artes Plásticas e, mais recentemente, Artes Visuais. Assistimos, nas últimas décadas, a uma mudança de nomenclatura que corresponde, também, a uma mudança conceptual. Esta mudança não é casual ou neutra, refletindo paradigmas distintos, nos quais as artes vão assumindo lugares e propósitos variados. Se nas décadas de 80 e 90 do século XX ainda era comum, sobretudo nas Escolas Superiores de Educação, a designação de Expressões Artísticas, que evocava um entendimento das artes como formas de expressão emocional, “como trampolim para outros fins, ou como terapêutica” (Martins, 2017, p.16); à medida que transitávamos para o século XXI e a investigação em Educação Artística se foi alargando e consolidando, com

a realização de doutoramentos por docentes destas instituições (a maioria dos quais em universidades estrangeiras), começou a “cair” a designação de Expressões e as várias artes passaram a ser chamadas pelo nome próprio, neste caso, Artes Plásticas (a par da Dança, da Música e do Teatro, este último ainda com termo incerto), posteriormente Artes Visuais, procurando abarcar, não só as plásticas da escultura e da pintura, mas também o cinema e outras visualidades, que hoje ultrapassam “o grande ecrã” e se multiplicam e desdobram em infindáveis pequenos ecrãs, culminando assim na Cultura Visual.

### **CONCLUSÕES: LER O MUNDO PARA UMA ABORDAGEM EXPANDIDA E CRÍTICA**

Num momento da história da humanidade em que as diversas leituras do(s) mundo(s) já não se subjugam às metanarrativas ocidentais, contestando a história “europeia, branca e masculina”, denunciada há algumas décadas pelos estudiosos da cultura visual; e em que a educação artística, sobretudo as abordagens de educação para a compreensão crítica da cultura visual (ECCCV) se têm afirmado, quer numa dimensão teórica, quer numa dimensão prática, em inúmeros projetos, legitimados e válidos; pareceu-nos pertinente assumir, na formação de professores, *outros modos* (Oliveira, 2025) de abordar as artes e as tecnologias em unidades curriculares já estabelecidas e introduzir novas unidades curriculares, que constituam o terreno fértil para imaginar outros modos de ensinar e aprender nas escolas.

As três disciplinas didáticas do plano curricular do MEEVT e outras UCs que consideramos axiais numa perspetiva de inovação curricular (como a UC de *Cinema e Educação* e a UC de *Educação e Cultura Visual*) procuram então responder a uma transversalidade que a própria legislação (*Aprendizagens Essenciais, 2018*) contempla, de modo muito claro, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento do “espírito crítico dos alunos”. Este desiderato não se consegue a partir da tradicional prática artístico-oficinal frequentemente focada na produção decorativista inconsequente ou na resposta instrumentalizada da Educação Visual e Tecnológica aos momentos comemorativos anuais da escola. Não negamos a importância psiconeurológica do “fazer”, mas consideramos urgente alinhar a prática docente com o perfil legislativo regulador, contemplado inclusive n’A *Resolução do Conselho de Ministros n.º 167/2025 de 27 de outubro de 2025*, que aprova a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2025-2030* (ENED), saída exatamente quando se escrevia, a quatro mãos, este texto. Este novo corpo legislativo, propõe-se “contribuir para a construção de sociedades mais justas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas, através da promoção e do aprofundamento de processos de Educação para o Desenvolvimento (ED)”. E esse alinhamento passa, inevitavelmente, por fazer valer o desenho curricular em curso, não só em teoria, mas sobretudo na prática profissional e investigativa inerente a este MEEVT, promovendo uma formação docente crítica e situada, capaz de corresponder às complexidades das culturas visuais contemporâneas, num permanente diálogo, transformador das práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- Cohen-Séat, G. (1961). *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*. Presses Universitaires de France.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Grauer, K. (1997). Walking the talk: the challenge of pedagogical content in art teacher education. In R. Irwin & K. Grauer (Eds.), *Readings in Canadian art teacher education* (pp. 73-80). Canadian Society for Education through Art.
- Martins, C. (2017). E agora, vai voltar tudo a ser como era? Para uma crítica às artes na educação. In Assis, M., Gomes, E., Pereira, J. & Pires, A. (Eds.), *10 x 10: Ensaios entre arte e educação* (pp.13-21). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mason, R. (2004). *Working topic: training of teachers/professors: Ideas for discussion*. Documento de trabalho. UNESCO, LEA International.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Oliveira, M. (Org.) (2025). *Outros métodos (ou modos?) de pesquisa em educação e artes*. Editora Universidade Federal de Santa Maria.
- Sousa, A., Oliveira, M., & Iavelberg, R. (2021). Narrativas docentes na formação em artes visuais de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo. In A., Barrientos-Baez, R. Moreno López & T., Piñeiro-Otero (Coords.). *Aportaciones docentes del EEES como innovación en las nuevas aulas* (pp. 325-337). Thomson Reuters-Aranzadi.

## **INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

**Teresa Isabel Costa de Oliveira Martins Matos**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de  
Portalegre

[teresa.matos@ippportalegre.pt](mailto:teresa.matos@ippportalegre.pt)

### **INTRODUÇÃO**

A transição do ensino secundário para o superior é um processo complexo que implica mudanças cognitivas, emocionais e sociais. Em Portugal, tem sido marcada por políticas de democratização que ampliaram o acesso, mas também por desigualdades persistentes (Almeida & Vasconcelos, 2008; Costa et al., 2014). Desde 1974, o sistema tem procurado equilibrar expansão e coesão territorial, destacando-se a criação de novas instituições e a modernização introduzida pelo Processo de Bolonha (Amaral & Teixeira, 2000; Almeida et al., 2012).

Este artigo procura compreender como as políticas de acesso e as práticas pedagógicas inovadoras se articulam para promover inclusão e sucesso académico num contexto de transformação digital e cultural (Nelson & Low, 2011; Carvalho et al., 2016). A inovação pedagógica é entendida como processo humanista e sistémico, centrado na autorregulação e no bem-estar

dos estudantes, enquanto as políticas de equidade visam garantir oportunidades de acesso independentemente da origem social.

Esta reflexão teórico-documental analisa a articulação entre dimensões políticas e pedagógicas no ensino superior português, sublinhando o seu contributo para o debate sobre equidade, inovação e justiça social num contexto educativo cada vez mais diverso e global.

## **DESENVOLVIMENTO**

Este estudo, de carácter teórico-documental e qualitativo, analisa documentos oficiais, legislação e literatura científica recente para identificar tendências e desafios na relação entre inovação pedagógica e políticas de inclusão, adotando uma abordagem interpretativa centrada em três eixos de análise.

### **1. Democratização e políticas de acesso**

Desde o início do século XXI, Portugal tem procurado adequar o sistema de acesso à crescente diversidade de percursos formativos, introduzindo ponderações para estudantes de cursos profissionais e técnicos, e quotas específicas para grupos em situação de vulnerabilidade (Brás et al., 2012). Estas medidas pretendem promover a equidade, reconhecendo diferentes formas de preparação, mas têm gerado debate quanto às disparidades de preparação académica entre candidatos (Valadas & Fragoso, 2018).

Nos últimos anos, as políticas públicas foram acompanhadas de iniciativas de apoio à permanência, como programas de mentoria, tutoria entre pares, apoios financeiros e serviços de saúde mental (Torres, 2016; Garcia, Coimbra, &

Capellini, 2024). A digitalização e o *blended learning* surgiram como estratégias para ampliar o acesso e a flexibilidade (Marques, 2021).

Em 2024, a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) aumentou o número de provas de ingresso e valorizou a avaliação contínua (75% da classificação final), tornando o processo mais abrangente (DGES, 2024). Em 2025, os resultados revelaram progresso – 43 899 colocados, taxa de 90,1% –, embora persistam desigualdades regionais e por área científica (Governo de Portugal, 2025).

## **2. Inovação pedagógica e inclusão**

A inovação pedagógica é um fator determinante na adaptação académica e emocional dos estudantes. A transição para o ensino superior exige novas competências de autorregulação, organização e integração social (Cunha & Carrilho, 2005; Rosário et al., 2010). Metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e desenvolvimento socioemocional favorecem o sucesso académico (Nelson & Low, 2011; Almeida, 2007; Almeida, Soares & Ferreira, 2000). Práticas como *mindfulness* e tutoria entre pares reduzem a ansiedade e fortalecem o sentimento de pertença (Gregório, 2014; Torres, 2016). A inovação pedagógica, neste contexto, é vista como ferramenta de justiça social, capaz de aproximar os estudantes da aprendizagem significativa e da cidadania académica. A pandemia evidenciou o potencial das tecnologias digitais e reforçou o papel do docente como mediador num processo mais autónomo e reflexivo (Marques, 2021; Carvalho et al., 2016).

### **3. Articulação entre políticas e práticas**

A coerência entre políticas públicas e práticas pedagógicas é essencial para a eficácia da inclusão. Reformas como o *Decreto-Lei n.º 64-A/2023*, ao valorizar percursos profissionais e aprendizagens não formais, refletem um paradigma de flexibilidade e reconhecimento da diversidade (Teixeira et al., 2022). No entanto, tais políticas apenas terão impacto real se forem acompanhadas por estratégias pedagógicas que atendam à heterogeneidade dos estudantes e promovam o bem-estar no contexto universitário. Assim, o sucesso da inclusão no ensino superior português depende menos de medidas isoladas e mais de integração entre políticas e práticas, sustentadas por cultura institucional de apoio, inovação e empatia.

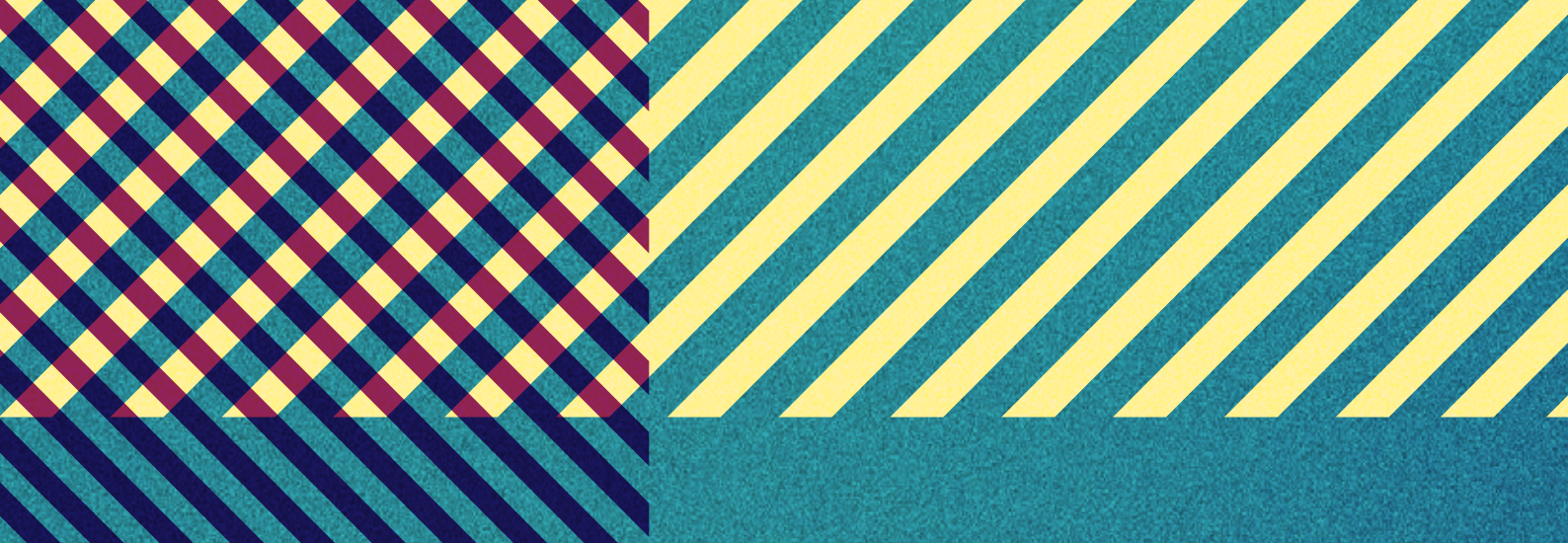
### **CONCLUSÕES**

A transição para o ensino superior em Portugal permanece um espaço de desafios e oportunidades. Apesar dos avanços nas políticas de acesso e inclusão, o seu impacto depende da capacidade das instituições em concretizar práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam ambientes de aprendizagem colaborativos e emocionalmente seguros. A equidade no acesso deve ser acompanhada por equidade nas condições de aprendizagem, sustentada por políticas que promovam a formação docente, a flexibilidade curricular e metodologias inclusivas. Só assim o ensino superior poderá afirmar-se como um espaço verdadeiramente transformador, capaz de acolher e desenvolver todos os estudantes.

**REFERÊNCIAS**

- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). *Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações*. Innovación Educativa.
- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 14(2), 203–215.
- Almeida, S. L., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição para o ensino superior: apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). In M. Veiga & J. Magalhães (Orgs.) *Homenagem ao Prof. Doutor José Ribeiro Dias* (pp. 711-731). Braga: UM/CIEd.
- Amaral, A., & Teixeira, P. (2000). The rise and fall of the private sector in Portuguese higher education. *High Educ Policy*, 13, 245–266. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(00\)00011-8](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(00)00011-8)
- Brás, J. V., et al. (2012). A universidade portuguesa: O abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163–178.

Carvalho, Á., Amann, G. P. V., Almeida, C. T. D., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., ... & Leal, P. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde.



# ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO DOS (PER)CURSOS

**PATRIMÓNIO CULTURAL COMO CENÁRIO EDUCATIVO:  
EMOÇÕES, IDENTIDADE E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES**

**António Pais**

TECHN&ART - Technology, Restoration and Arts Enhancement Center,  
Instituto Politécnico de Tomar & Instituto Politécnico de Castelo  
Branco/ESE  
[antoniopais@ipcb.pt](mailto:antoniopais@ipcb.pt)

**Fátima Regina Jorge**

TECHN&ART - Technology, Restoration and Arts Enhancement Center,  
Instituto Politécnico de Tomar & Instituto Politécnico de Castelo  
Branco/ESE  
[frjorge@ipcb.pt](mailto:frjorge@ipcb.pt)

**Paulo Afonso**

Instituto Politécnico de Castelo Branco / ESE  
[paulo.afonso@ipcb.pt](mailto:paulo.afonso@ipcb.pt)

**INTRODUÇÃO**

A formação inicial de professores implica a integração de dimensões cognitivas, práticas e emocionais, fundamentais para a construção de uma identidade profissional significativa. Estudos recentes (Chen, 2024;

Zembylas, 2021) demonstram que contextos educativos emocionalmente ricos potenciam aprendizagens mais profundas e duradouras, reforçando a importância de experiências formativas que articulem conhecimento, ação e emoção.

Neste enquadramento, o património cultural constitui um contexto privilegiado de formação, ao promover a ligação entre o currículo e as vivências pessoais dos futuros docentes. O presente estudo, de natureza qualitativa, analisa como as emoções emergem na conceção e implementação de itinerários didáticos centrados em figuras do património cultural português – Amato Lusitano e Amália Rodrigues – e de que modo influenciam o desenvolvimento profissional dos participantes.

Os resultados evidenciam que o património desperta impacto emocional positivo, estimula a criatividade pedagógica e reforça a identidade docente, apesar da ansiedade inicial associada ao desafio formativo. Assim, confirma-se o potencial do património cultural como cenário de aprendizagem humanizadora e de construção do perfil profissional docente.

## **DESENVOLVIMENTO**

Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva, centrada na análise documental das reflexões escritas pelos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). Esta opção metodológica possibilitou a exploração aprofundada das experiências e emoções subjetivas dos futuros professores, permitindo dar voz às suas perceções num processo reflexivo rico, inovador e detalhado,

fundamental para compreender a complexidade dos processos formativos (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Miles, Huberman & Saldaña, 2020).

Os participantes desenvolveram os projetos nas unidades curriculares de Didática do Português e Estudo do Meio Social, bem como de Didática da Matemática e Ciências Naturais, que promovem, de acordo com as suas fichas curriculares, a articulação entre conhecimentos disciplinares e a sua aplicação em contextos educativos reais. Esta articulação representa uma dimensão fundamental para a construção do conhecimento profissional e para o desenvolvimento da destreza pedagógica dos futuros professores, sobretudo quando mediada por experiências contextualizadas e autênticas. A proposta foi desenvolvida por 34 futuros professores, num período de dois anos letivos consecutivos, focando-se na conceção, desenvolvimento e implementação de itinerários didáticos destinados a alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade. Estes itinerários foram estruturados a partir de dois referenciais patrimoniais de forte carga simbólica e educativa: por um lado, o legado científico e histórico de Amato Lusitano, através da exploração de elementos relevantes ao conhecimento científico das espécies medicinais por ele descritas; por outro, a dimensão cultural e artística associada a Amália Rodrigues, que incluiu a análise da sua biografia, do seu legado artístico e do papel do fado enquanto expressão cultural identitária portuguesa.

A escolha destes dois contextos patrimoniais permitiu a criação de ambientes de aprendizagem que articulam saberes científicos, históricos e culturais, promovendo a interdisciplinaridade e uma abordagem curricular integrada. Assim, o património cultural afirmou-se como um recurso

pedagógico rico, com potencial de eficácia didática e capaz de fomentar o envolvimento afetivo e cognitivo num processo formativo complexo e significativo.

Para a análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, metodologia que permite identificar, categorizar e interpretar padrões e significados emergentes das reflexões escritas (Cruz & Carvalho, 2020). Desta análise emergiram dois eixos temporais, correspondentes às fases de planificação e implementação dos itinerários, nos quais se identificaram distintos padrões emocionais e processuais. Esta organização temporal possibilita compreender a evolução das experiências dos formandos, refletindo as ansiedades iniciais e o posterior desenvolvimento da confiança e da criatividade pedagógica.

A utilização de uma abordagem qualitativa possibilitou, ainda, captar nuances emocionais e cognitivas essenciais para compreender como as experiências formativas mediadas pelo património influenciam a construção da identidade profissional dos futuros professores, evidenciando a relação dialética entre emoção, ação e conhecimento, central para a formação docente contemporânea (Zembylas, 2021).

## **RESULTADOS**

Na fase de planificação, predominavam emoções negativas, sobretudo ansiedade, nervosismo e insegurança quanto à adequação curricular e à exequibilidade prática. O estudante A referiu: “Senti um nervosismo natural face à responsabilidade de construir uma proposta pedagógica rica e coerente” (A). A estudante B acrescentou: “Senti ansiedade, correspondente

às expectativas e à responsabilidade de assegurar a qualidade do trabalho” (B).

Estas emoções revelam o receio de não conseguir articular o patrimônio cultural de forma coerente com o currículo, e a incerteza sobre a reação dos alunos a atividades que fogem ao padrão do tradicional pensamento didático. A estudante C expôs: “Claro que, como futura professora, senti também alguma preocupação, uma vez que queria garantir que as atividades fizessem sentido para a idade deles e que estivessem ajustadas ao tempo disponível” (C).

Durante a implementação, observou-se uma inversão emocional, com predominância de entusiasmo, satisfação, orgulho e surpresa positiva perante o envolvimento dos alunos. O estudante D compartilhou: “Durante a implementação, observei uma mudança evidente, com predomínio de emoções positivas, como entusiasmo, orgulho e satisfação, pelo envolvimento e curiosidade dos alunos” (D).

A estudante E destacou: “Quando as atividades correram bem, senti uma grande felicidade e satisfação, bem como entusiasmo e prazer em me desafiar enquanto futura professora” (E).

## **DISCUSSÃO**

Os resultados evidenciam que, apesar das emoções negativas iniciais se revelarem desafiadoras, estas funcionaram como estímulos ao envolvimento e ao crescimento afetivo dos participantes. Ao longo do processo, a progressão para sentimentos de entusiasmo e orgulho contribuiu para o reforço da autoconfiança dos futuros docentes. Estes

dados apoiam a teoria de que o património cultural, ao proporcionar experiências emocionalmente significativas, favorece o desenvolvimento das competências afetivas essenciais à construção da identidade docente. Assim, esta experiência representa uma viagem emocional que transforma a ansiedade inicial em confiança e motivação para o desempenho profissional. Estas conclusões aprofundam a compreensão do impacto do património cultural na formação afetiva dos professores em formação inicial, sugerindo caminhos para futuras investigações e práticas formativas.

## **CONCLUSÕES**

Este trabalho demonstra que o património cultural constitui um contexto formativo eficaz para promover emoções positivas, criatividade pedagógica e fortalecimento da identidade docente. As reflexões dos estudantes ilustram a evolução emocional, na qual sentimentos negativos iniciais se convertem em entusiasmo, orgulho e autoconfiança – essenciais ao desenvolvimento profissional.

A crítica da razão didática dominante, presente transversalmente ao desenvolvimento dos projetos, enfatiza a urgência da integração sistemática do património cultural nos currículos de formação inicial, valorizando a relação entre emoções e aprendizagem como vetor central para a formação de professores reflexivos, de perfil identitário marcante e humanista.

## REFERÊNCIAS

- Chen, Y. W. R. (2024). A systematic review of self-regulation measures in children. PLOS ONE. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309895>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cruz, M., & Carvalho, A. M. P. (2020). *Análise de conteúdo em investigação qualitativa: Aplicações e desafios na educação. Revista Portuguesa de Educação, 33(2), 15–30.*
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). *The museum experience revisited. Left Coast Press.*
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Zembylas, M. (2021). *Emotions and teacher identity: Emotional labor, feeling rules and identity work in teaching.* Routledge.

## **DA OBSERVAÇÃO, AO SOM E À IMAGEM: EXPERIÊNCIAS SITE-SPECIFIC EM ARTES DIGITAIS E PATRIMÓNIO NATURAL**

### **Frederico Dinis**

Escola Superior de Educação do IPVC, ID+

[fredericodinis@ese.ipvc.pt](mailto:fredericodinis@ese.ipvc.pt)

### **Ricardo Carvalho**

Escola Superior de Educação do IPVC, InED

[ricardocarvalho@ese.ipvc.pt](mailto:ricardocarvalho@ese.ipvc.pt)

### **FUNDAMENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

O presente artigo relata uma experiência de investigação e criação artística desenvolvida na unidade curricular Projeto Artístico - Artes Digitais da Licenciatura em Artes e Cinema Digital da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2024–2025). O projeto, centrado nos 13 monumentos naturais do Geoparque Litoral de Viana do Castelo, explorou o potencial das artes digitais na reinterpretação do património natural através de práticas audiovisuais imersivas e interativas. Assente numa abordagem practice-as-research (investigação através da prática), o trabalho combinou observação de campo, experimentação artística e reflexão crítica, originando dezassete obras audiovisuais que propõem leituras sensoriais e poéticas dos geossítios e evidenciam o papel das artes digitais na sensibilização ecológica e na relação estética com o território. A

investigação nasceu da confluência entre arte, tecnologia e ambiente, procurando compreender como as práticas digitais podem reconfigurar a percepção do património natural e promover uma experiência estética e ecológica. O projeto decorreu no Geoparque Litoral de Viana do Castelo, território de 320 km<sup>2</sup> com 35 geossítios, 13 classificados como Monumentos Naturais Locais (Aviso n.º 4658/2016; Aviso n.º 1212/2018). A escolha deste território reflete a intenção de valorizar o património natural a partir de uma perspetiva artística contemporânea, reforçando a arte digital como mediadora de novas percepções ambientais. A motivação centrou-se em desenvolver práticas que ultrapassam a representação visual da natureza, instaurando uma relação crítica, poética e sensorial com o lugar. O diálogo entre trabalho de campo e experimentação digital permitiu reinterpretar os geossítios como espaços de encontro entre experiência física e mediação tecnológica. O projeto configurou-se como pedagogia artística situada (*site-specific learning*), em que o processo criativo emerge da relação com contextos ecológicos concretos. A fundamentação teórica apoia-se em Borgdorff (2012), Ingold (2011) e Classen e Howes (2014), que defendem a prática artística como forma de investigação e sublinham as dimensões sensoriais e fenomenológicas do habitar o mundo. A intervenção assume, assim, uma dimensão estética, ética e epistemológica: compreender como a arte digital pode ampliar a percepção do património natural e fomentar uma consciência ambiental crítica e sensível.

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA E DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS**

### **Estrutura Metodológica e Fases do Projeto**

O projeto adotou uma metodologia practice-as-research, articulando três eixos fundamentais: imersão no lugar, criação experimental e reflexão crítica. A abordagem foi iterativa, permitindo que a experiência sensorial e empírica informasse continuamente o processo criativo, num ciclo de observação, experimentação e avaliação (Candy e Edmonds, 2018; Kaye, 2000).

#### **Fase 1 - Imersão no Lugar e Observação**

As visitas de campo aos 13 monumentos naturais permitiram um contacto direto com o território e o desenvolvimento de uma percepção multissensorial das suas características geológicas e atmosféricas. A recolha de dados visuais e sonoros (fotografias, vídeos e gravações áudio) serviu de base à criação das obras. A observação fenomenológica, inspirada no deep mapping (Pearson & Shanks, 2001), visou captar tanto a materialidade dos lugares como a sua dimensão simbólica e afetiva, promovendo empatia e copresença com o meio natural.

#### **Fase 2 – Criação Experimental e Exploração Tecnológica**

Com base na investigação de campo, cada estudante desenvolveu uma obra audiovisual centrada num geossítio. As criações combinaram vídeo digital, manipulação de imagem, design de som, arte generativa e programação, usando plataformas como TouchDesigner, Max/MSP e Processing. As obras distinguem-se pela natureza imersiva e interativa: projeções panorâmicas,

instalações com múltiplos ecrãs e ambientes sonoros envolventes convidaram o público à participação ativa. O processo, sustentado na experimentação e no risco artístico, fomentou uma aprendizagem colaborativa, com presenças e deslocações criativas no território e partilha de recursos conceptuais e técnicos entre estudantes.

### **Fase 3 – Reflexão Crítica e Iteração**

A fase final centrou-se na análise e maturação das obras. Cada participante manteve um diário criativo para articular prática e reflexão, registando decisões e descobertas. Sessões de crítica coletiva permitiram discutir processos e integrar feedback formativo. Esta dimensão reflexiva consolidou a consciência crítica sobre o papel das artes digitais na leitura do património natural. O ciclo de revisões conduziu a obras esteticamente maduras, apresentadas numa exposição final coletiva, representando diferentes leituras dos monumentos naturais.

### **Caracterização dos Resultados Artísticos**

As obras apresentaram-se como vídeos imersivos, instalações interativas e composições sonoras com durações médias de cinco a sete minutos, onde cada peça propôs uma experiência sensorial singular. A fusão entre registo real e manipulação digital criou paisagens híbridas, simultaneamente documentais e poéticas. Sons recolhidos no território foram transformados digitalmente, reforçando a imersão e a ligação emocional com o espaço. Além do valor artístico, o projeto produziu resultados pedagógicos e científicos relevantes: desenvolveu competências em investigação artística,

literacia tecnológica e consciência ecológica. O trabalho interdisciplinar revelou o potencial das artes digitais como mediadoras ambientais, mostrando que a tecnologia pode ampliar a percepção e estimular novas formas de empatia e pertença com o território.

### **Discussão: Arte Digital como Mediação do Património Natural**

A análise dos projectos confirma a arte digital como convergência entre criação estética, percepção ambiental e inovação tecnológica. Ao articular observação e mediação digital, o projeto produziu um conhecimento incorporado, como defende Borgdorff (2012), onde a prática artística é simultaneamente ato criativo e forma de investigação. As obras propõem uma passagem da representação para a vivência sensorial da paisagem, evocando a estética ecológica de Berleant (1992) e a fenomenologia de Merleau-Ponty (1962), centrada na experiência corporal do mundo. A dimensão site-specific retoma Kaye (2000), já que cada intervenção nasce da interação entre corpo, lugar e tecnologia, revelando a arte como configuração de relações contextuais. Estas práticas funcionam como cartografias sensíveis que traduzem luz, som e textura em linguagem visual e sonora. Pedagogicamente, o projeto evidenciou o valor das metodologias experimentais e colaborativas no ensino das artes, aproximando a aprendizagem da experiência real do território. Assim, a arte digital emerge como dispositivo de mediação ecológica, transformando percepções e promovendo consciência crítica ao traduzir o património natural em experiência estética e interativa.

## **CONCLUSÕES**

O projeto realizado demonstrou o potencial das práticas artísticas baseadas em investigação para gerar novas formas de conhecimento e envolvimento com o território. A imersão sensorial, a experimentação tecnológica e a reflexão crítica permitiram aos participantes desenvolver uma consciência estética e ecológica que ultrapassa fronteiras entre arte, ciência e pedagogia. Os contributos do trabalho distribuem-se por três eixos complementares: 1) Epistemológico: reafirma a arte digital como campo legítimo de investigação, capaz de produzir conhecimento situado e sensível através da prática e da experiência. Ao transformar o processo criativo em método, confirma-se a relevância da arte digital na produção de novos paradigmas de investigação artística; 2) Ecológico: evidencia a capacidade das práticas artísticas contemporâneas para promover uma relação empática e crítica com o património natural, traduzindo a experiência ambiental em linguagem estética e mediática. As obras revelam a tecnologia como extensão dos sentidos, reforçando a escuta e o diálogo com o meio; 3) Pedagógico: valida metodologias baseadas na imersão, experimentação e colaboração, formando artistas conscientes do contexto e capazes de responder aos desafios contemporâneos. O trabalho coletivo dos alunos potenciou aprendizagens que articulam sensibilidade estética, pensamento crítico e responsabilidade ambiental. As 17 obras resultantes configuram um arquivo sensível das interações entre corpo, tecnologia e paisagem, constituindo uma poética do lugar que transcende o registo documental e transforma a experiência do território em reflexão estética e ecológica. Em síntese, o projeto confirma que as artes digitais podem

desempenhar um papel central na reinterpretação do património natural, oferecendo novas vias de percepção e pertença. Ao integrar prática artística, investigação e consciência ambiental, contribui para um paradigma de ecologia criativa, no qual a arte atua como agente de transformação cultural e ecológica.

## **REFERÊNCIAS**

- BERLEANT, A. (1992). *The aesthetics of environment*. Temple University Press.
- BORGENDORFF, H. (2012). *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.
- CANDY, L., & EDMONDS, E. (2018). Practice-based research in the creative arts: Foundations and futures. *Leonardo*, 51(1), 63–69. [https://doi.org/10.1162/LEON\\_a\\_01471](https://doi.org/10.1162/LEON_a_01471)
- CLASSEN, C., & HOWES, D. (2014). *Ways of sensing: Understanding the senses in society*. Routledge.
- INGOLD, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- KAYE, N. (2000). *Site-specific art: Performance, place and documentation*. Routledge.
- MERLEAU-PONTY, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge.
- PARIKKA, J. (2015). *A geology of media*. University of Minnesota Press.
- PEARSON, M., & SHANKS, M. (2001). *Theatre/archaeology*. Routledge.

REPÚBLICA PORTUGUESA. (2016). Aviso n.º 4658/2016. Diário da República,  
2.ª série, n.º 67, 6 de abril de 2016.

REPÚBLICA PORTUGUESA. (2018). Aviso n.º 1212/2018. Diário da República,  
2.ª série, n.º 25, 5 de fevereiro de 2018.

## **A RELAÇÃO ENTRE UMA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES COOPERANTES: O PERFIL DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS**

### **Ana Gama**

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação

[anagama@eselx.ipl.pt](mailto:anagama@eselx.ipl.pt)

### **Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro

[helenasa@ua.pt](mailto:helenasa@ua.pt)

### **INTRODUÇÃO**

A relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Instituições Cooperantes (IC) assume um papel central na formação inicial e contínua de professores. Este relacionamento constitui-se como um espaço privilegiado de articulação entre saberes de natureza diversa e de oportunidades de aprendizagem colaborativa, podendo estimular o desenvolvimento profissional e institucional (Alarcão & Canha, 2013). No

âmbito da formação inicial de professores, a componente de prática de ensino supervisionada constitui um eixo estruturante desta relação. Esta formação exige, de acordo com o enquadramento legal em vigor (e o anterior), a celebração de protocolos de colaboração entre as IES e as IC, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada (art.º 22.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro). Contudo, diversos estudos, em Portugal, têm evidenciado fragilidades neste processo, revelando insuficiências na articulação entre as IES de formação e as IC (Batista & Graça, 2021; Canha, 2013; Vieira et al., 2020). É neste sentido que consideramos que a prática de ensino supervisionada se deve enquadrar numa relação dialógica entre as instituições, bem como entre estudante/professor cooperante/supervisor institucional, que favoreça a interação e a aprendizagem mútua, e promova um modelo de supervisão democrático (Alarcão, 2020; Alarcão & Canha, 2013), assente numa visão transformadora e de orientação emancipatória (Vieira, 2009).

Apesar dos estudos realizados, vários autores apontam a necessidade de se produzir mais conhecimento sobre a relação entre as IES e as IC e os processos supervisivos, em particular no que respeita à articulação entre supervisores institucionais e professores cooperantes (Machado et al., 2021; Lawson et al., 2015). Tendo como base estes pressupostos, estamos a desenvolver um estudo, no âmbito de um estágio de pós-doutoramento, que se centra na relação entre uma IES com as IC no âmbito da formação de professores nos mestrados de 1.º e 2.º ciclo de Matemática e Ciências e 1.º e 2.º Ciclo de Português, História e Geografia de Portugal. A proposta

que aqui se apresenta visa apresentar alguns resultados desse estudo, que resultaram da análise realizada à Bolsa de Estágios dos respetivos mestrados.

### **METODOLOGIA**

O estudo mais alargado, de carácter exploratório, inscreve-se num paradigma interpretativo e inclui a mobilização de várias técnicas de recolha de dados (análise documental, questionário aos supervisores institucionais e aos professores cooperantes, entrevistas semiestruturadas, entrevistas narrativas e a realização de um World Café). Nesta fase da investigação realizámos a análise documental à Bolsa de Estágios da IES (entre 2021/2022 e 2024/2025), a partir da qual construímos uma base de dados em que analisámos as IC em função de seis categorias: 1) tipo de instituição; 2) concelho; 3) número de estudantes que receberam nos estágios dos mestrados de formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (MCN e PHGP); 4) anos de colaboração; 5) número de unidades curriculares de Iniciação à Prática Pedagógica dos mestrados acima referidos; e 6) número de unidades curriculares de Iniciação à Prática Pedagógica de outros cursos ( Licenciatura em Educação Básica; Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico). Foi a partir das categorias 3, 4, 5 e 6 que realizámos a análise de clusters, utilizando a análise estatística através do método K-means. No que diz respeito às questões éticas, durante esta fase da investigação, tivemos em conta os princípios éticos de confidencialidade em que assegurámos o anonimato das IC, ao atribuímos uma codificação a cada

uma, que integrou a tipologia (PR – Privada; PU – Pública) e a numeração (eg., ICPR1..., ICPU1, ...).

## **RESULTADOS**

Entre os anos letivos 2021/2022 e 2024/2025, a IES teve cinquenta e nove IC no âmbito dos mestrados de professores do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, sendo trinta e sete IC Públicas (ICPU) e vinte e duas IC Privadas (ICPR). No que diz respeito ao número de estágios, 71,8% foram realizados em ICPU e 28,2% em ICPR, o que evidencia que a maioria dos estágios foram realizados em Agrupamentos de Escolas. Relativamente à localização geográfica das IC, a maioria situa-se no concelho de Lisboa e em concelhos que pertencem à Área Metropolitana de Lisboa, exceto uma que se situa no concelho de Arruda dos Vinhos. Durante os quatro anos letivos, o concelho de Lisboa foi o que teve maior número de IC (29), sendo o único em que o número de ICPR (16) é mais elevado do que de ICPU (13). No que diz respeito ao número de estágios (781), o concelho de Lisboa lidera com 55,95%, seguindo-se o concelho de Amadora (19,34%), Sintra (7,81%) e Odivelas (6,66%). De evidenciar que, neste último concelho, todos os estágios são realizados num único Agrupamento de Escolas, evidenciado uma forte colaboração com a IES. No que diz respeito à colaboração entre a IES e as IC, e a partir da análise dos clusters, emergiram quatro perfis distintos de colaboração. Na Tabela 1 apresentamos a síntese comparativa dos quatro clusters.

**Tabela 1**

Análise comparativa entre os clusters

Cluster	Perfil principal	Características-chave
1	Colaborações pontuais	Baixos valores em todas as categorias (3, 4, 5 e 6)
2	Colaborações estáveis e orientadas para os mestrados formação professores 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	Anos e unidades curriculares de Iniciação à Prática Pedagógica de mestrados de formação de professores 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico acima da média
3	Colaborações focadas noutros cursos de formação de docentes (Licenciatura em Educação Básica; Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico).	Muito alto em unidades curriculares de Iniciação à Prática Pedagógica de outros cursos de formação de docentes
4	Colaborações consolidadas e fortemente integradas nos vários cursos de formação de docentes	Valores elevados em todas as categorias (3, 4, 5 e 6)

Tendo em conta estes perfis, apresentamos na Tabela 2, o número de IC por cluster.

**Tabela 2**

Número de IC em cada cluster

<b>Número de IC em cada cluster</b>		
Cluster	1	32,000
	2	16,000
	3	8,000
	4	3,000
Válido		59,000
Omisso		,000

Analisando os dados da tabela, o cluster 1 é aquele em que se enquadram mais IC (32), evidenciando que a colaboração entre a IES e a maioria das IC (54,24%) tem níveis baixos em todas as categorias. No cluster 2, identificamos que existe um conjunto de IC (27,12%) com as quais a IES tem uma parceria estável e com maior ligação aos mestrados de formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do EB, embora com uma ligação fraca aos outros cursos. Já no cluster 3, existem algumas IC (13,56%) em que a parceria se destaca pelo forte envolvimento nas unidades curriculares de IPP de outros cursos, contrastando com valores médios nas restantes categorias. Por fim, no cluster 4, temos 3 IC que têm parcerias mais consolidadas, uma vez que em todas as categorias têm valores acima da média, evidenciando colaborações de longa duração e elevada intensidade formativa.

## **CONCLUSÕES**

O facto da IES se situar em Lisboa explica o número de IC se situar maioritariamente neste concelho, embora alguns concelhos limítrofes também tenham um número considerável de IC e de estágios. Apesar de existir um valor elevado de IC que têm colaborações pontuais com a IES, também é evidente que existe um grupo de IC que têm colaborações estáveis “especializadas” nos mestrados de formação de professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico e outro grupo de IC “especializadas” noutros cursos. Estes resultados contribuem para o objetivo do nosso estudo - analisar a relação entre a IES e as IC no âmbito dos Mestrados profissionalizantes de 1.º e 2.º ciclo de Matemática e Ciências e 1.º e 2.º Ciclo de Português, História e Geografia de Portugal -, uma vez que apontam vários perfis de IC, tendo em conta a relação entre as instituições. Porém, pretendemos continuar a aprofundar a análise da colaboração entre a IES e as IC, ouvindo os vários atores que participam no processo de supervisão.

## **REFERÊNCIAS**

- Alarcão, I. (2020). A supervisão no campo educativo. Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 8. UA Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora.
- Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas

entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, 32, 1-27.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>.

Canha, M.B.Q. (2013). *Colaboração em Didática- Utopia, Desencanto e Possibilidade* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, não publicada].

Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>

Machado, J. C., Andrade, A. I., & Neves, R. (2021). Supervisores em contexto de formação de professores: constrangimentos e desafios. *Indagatio Didactica*, 13 (4), 197-211. <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26302>

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Vieira, F., Flores, M. A., & Almeida, M. J. (2020). Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho: entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. *Instrumento, revista de estudo e pesquisa em educação*, 22 (2), 231-247.

**O PERCURSO FORMATIVO PARA PRODUÇÃO DE MATERIAIS  
DIDÁTICOS DE PFOL EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO  
BRASILEIRO**

**Dener Martins de Oliveira**

Universidade Estadual de Londrina.

[dener.martins@uel.br](mailto:dener.martins@uel.br)

**Vera Lúcia Lopes Cristovão**

Universidade Estadual de Londrina.

[cristova@uel.br](mailto:cristova@uel.br)

**Luciana Manuela de Almeida Graça**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Viana do Castelo

[lucianagraca@ese.ipv.pt](mailto:lucianagraca@ese.ipv.pt)

**INTRODUÇÃO**

A crescente demanda por formação docente de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) no contexto universitário brasileiro, em decorrência do aumento nas matrículas de estudantes internacionais nas instituições públicas de ensino superior, encontra desafios de ordem teórico-prática, passando pela formação metodológica desse professor, em especial no que

tange aos recursos didáticos que deverá utilizar em sala de aula. Diante da escassez de Materiais Didáticos (MD) de PFOL sob a perspectiva de língua como prática social, bem como do desafio de o professor concretizar tais princípios teóricos ao criar ou adaptar recursos didáticos, o professor, de um lado, depara-se com MD insuficientes para atender às necessidades de aprendizagem de seus estudantes de forma contextualizada, e, de outro, o professor vê-se na necessidade produzir e adaptar seus próprios materiais, o que, em muitos casos, exige um processo de formação com vistas à revisão de concepções teórico-metodológicas coerentes com os objetivos de ensino e com a realidade de seus estudantes. É nesse contexto que este relato de experiência de formação se insere, uma vez que tem o objetivo de descrever um percurso formativo (PFor) que buscou refletir, sob a perspectiva de gêneros de texto (Bronckart, 2003, 2006), os saberes e as capacidades docentes (Hofstetter & Schneuwly, 2009) mobilizados na produção de MD de PFOL.

O PFor se deu no âmbito de uma pesquisa de doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), cujo objetivo é investigar a relação entre os saberes, as capacidades docentes e os processos de didatização de MD por meio de um PFor com professores de PFOL. Foi realizado com professores voluntários e bolsistas que atuaram, ao longo de 2024, no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Português Língua Estrangeira (PEC-PLE), uma iniciativa do Governo Federal do Brasil que promove o ensino da língua portuguesa para estudantes internacionais que, posteriormente, poderão iniciar seus estudos de graduação no Brasil.

## **DESENVOLVIMENTO**

Os participantes do PFor dividem-se em dois grupos: dois professores formados e dois bolsistas em formação. A partir do levantamento, pôde-se perceber uma variedade no perfil do ponto de vista da formação e da atuação profissional. No grupo de professores, temos o Professor 1 (P1), formado há 20 anos, com experiência docente de mais de dez anos no ensino de PFOL, e o Professor (P2), recém-formado sem experiência de ensino de português para estrangeiros, tendo atuado apenas em escola de educação infantil bilíngue e em contextos particulares. Quanto ao grupo de bolsistas, ambos são estudantes de Letras Vernáculas sem experiência docente anterior. No entanto, enquanto o Bolsista 1 (B1) cursava o último ano do referido curso, o Bolsista 2 (B2), encontrava-se no primeiro ano.

O PFor foi dividido em duas fases de execução: a primeira fase, que se deu entre março e junho de 2024, teve como objetivo promover a sensibilização de temas pertinentes à produção de MDs de PFOL sob a perspectiva dos gêneros de texto, tais como conceito de língua (Geraldi, 1984), gêneros de texto, sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Cristovão, 2009), modelo didático de gêneros (Cristovão, 2007) e tipologia de atividades (Geraldi, 2006; Dolz, 2016). Já a segunda, entre novembro e dezembro de 2024, buscou-se refletir a produção desses materiais a partir de um processo de refacção, levando em consideração as discussões ocorridas ao longo da primeira etapa. A geração de dados se deu por meio de questionários, planos de ensino, transcrições das sessões, bem como por meio dos MD produzidos pelos professores em diferentes versões (antes e após a refacção).

Optamos pelo instrumento PFor uma vez que reforça o caráter processual na formação e na aprendizagem dos participantes. Para Ferrarini-Bigareli et al. (2023), o PFor se constitui como um espaço flexível, que permite a colaboração ativa dos participantes. Dessa forma, não há um formador que seja o detentor do saber, mas todos os envolvidos, incluindo o mediador, passam por experiências e práticas de aprendizagem em conjunto, o que evidencia a simetria nas formas de participação e de colaboração na construção de conhecimento (Ferrarini-Bigareli et al., 2023).

Por se tratar de um PFor, é válido ressaltar que os conteúdos e os conceitos trabalhados ao longo da formação não foram decididos e ministrados pelo formador monocraticamente, mas foram negociados em conjunto, em um processo de reflexividade em que, à medida que se entendia necessário, tais conceitos emergiam e tornavam-se objeto de discussão, e, sobretudo de reflexão teórica e prática. Esse é um diferencial do PFor em relação aos cursos e às oficinas de formação de professores convencionais, uma vez que é idealizado e personalizado constantemente mediante as exigências e as demandas de um grupo específico de professores, com formações e experiências docentes distintas, ministrando aulas com diferentes propósitos, visando a atender às necessidades de aprendizagem específicas de seus estudantes.

Ao longo do PFor, foi possível constatar, por meio dos relatos dos professores e bolsistas, que produzir e adaptar MD sob a perspectiva de gêneros de texto não se constitui uma tarefa fácil, haja vista que as experiências anteriores de ensino, sejam como professores ou estudantes, muitas vezes calcadas no ensino tradicional baseado em conceitos de

língua apartados da realidade, moldam a nossa prática docente, e, conseqüentemente, são materializados nas propostas de atividades nos MD produzidos. Nesse sentido, as reflexões conceituais, as intervenções práticas e as propostas de refacção tiveram o potencial de agir no desenvolvimento das capacidades docentes e de promover, nos MD criados, a materialização do conceito de língua como prática social, e, conseqüentemente, propostas de atividades mais alinhadas à perspectiva de ensino com base em gêneros.

### **CONCLUSÃO**

Concluimos que, em nossa experiência, o PFor destaca-se como uma ferramenta apropriada para a formação de professores quando o formador deseja obter uma compreensão aprofundada do processo de formação e a identificação das demandas teórico-práticas dos participantes, não como um produto, mas como um processo, permitindo um espaço de aprendizagem mútua e simétrica. Acreditamos que, com isso, os participantes foram engajados a mobilizar os conceitos teóricos e, coletivamente, discutir possibilidades de didatizá-los. Salientamos que os dados ainda se encontram em análise. Dito isso, ainda é prematuro descrever em detalhes se e quais capacidades docentes foram mobilizadas pelos participantes.

Por fim, almejamos que, futuramente, a pesquisa de doutoramento poderá fornecer contribuições teórico-metodológicas na medida em que poderá fundamentar o desenvolvimento de novos percursos formativos focados na produção de MD baseados em gêneros textuais.

**REFERÊNCIAS**

- Bronckart, J.-P. (2003). Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo (A. R. Machado & P. Cunha, Trads.). EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2006). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. In A. R. Machado & M. L. M. Matencio (Orgs.), Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Mercado de Letras.
- Cristovão, V. L. L. (2007). Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina, Paraná: UEL.
- Dolz, J. (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 32(1).  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In J. Dolz, B. Schneuwly, & colaboradores, Gêneros orais e escritos na escola (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trad. e Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Ferrarini-Bigareli, M. A., Vignoli, J. S., & Kraemer, M. A. D. (2023). Curso formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. Raído, 17(44), 130–147.  
<https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17143>
- Geraldi, J. W. (1984). Concepções de linguagem e ensino de português. In J. W. Geraldi (Org.), O texto na sala de aula: leitura & produção (pp. 41–48). Cascavel: ASSOESTE.

- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Transformations des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation. *Raisons Éducatives*, 1, 1–23.  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158728>
- Reis, L. M. (2015). *Através do espelho: o portal do professor de português língua estrangeira/ língua não materna (PPPLe) sob uma ótica pluricêntrica e intercultural* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia).
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 21–40). Mercado das Letras.

## **DA CIENTIFICIDADE À POIESIS OU “DESEMBALSAMAR” O CONHECIMENTO NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **Ana Tudela de Sousa**

Escola Superior de Educação de Lisboa

Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes

Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes

[asousa@eselx.ipl.pt](mailto:asousa@eselx.ipl.pt)

### **Duarte Paiva**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[2024145@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2024145@alunos.eselx.ipl.pt)

### **Natália Cunha**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[2024134@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2024134@alunos.eselx.ipl.pt)

### **INTRODUÇÃO: HEGEMONIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

A história da investigação moderna teve início com o projeto racionalista do século XVII, quando se estabeleceu um ideal metodológico segundo o qual conhecer é decompor, medir e controlar; no século XIX, esse ideal enraizou-se com a sistematização do positivismo, à medida que Comte e Durkheim procuraram transpor para o domínio do social a gramática das ciências naturais. Este modelo conduziu a uma separação entre sujeito e

objeto na investigação e consolidou uma hierarquia epistemológica: o que é mensurável e replicável é considerado “científico”, e o restante – o sensível, o vivido, o singular – tende a ser excluído.

No entanto, como observa Gaston Bachelard (1938), o conhecimento científico não corresponde a simples descrição do real, mas a uma construção conceitual que reorganiza a experiência. A objetividade é, portanto, uma elaboração humana, não um dado. Ainda assim, o modelo positivista transformou-se num padrão de legitimidade: ser “científico” significava alinhar-se com o método das ciências exatas. Essa herança marcou profundamente o desenvolvimento das ciências humanas e, em particular, das ciências da educação, cuja procura por uma legitimidade científica traduziu-se, ao longo do século XX, na adesão a técnicas experimentais, à psicomетria e à lógica da evidência. A aprendizagem passou a ser concebida como fenómeno passível de ser fragmentado em variáveis, medido e otimizado. Tal orientação deu origem a instrumentos institucionais – testes padronizados, rankings, políticas de accountability – que reconfiguraram não só práticas de sala de aula, mas também as prioridades da investigação educativa.

Críticos contemporâneos têm sublinhado os custos da transferência dessa lógica de quantificação: Gert Biesta (2007) adverte para o risco de uma educação reduzida ao que funciona (e à sua instrumentalização), e Jerry Muller (2018) denuncia a tirania das métricas, mostrando como a obsessão pelos indicadores empobrece os propósitos educativos e o discernimento profissional. Essa governação por números, reforçada por organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, transformou a educação

num campo de medição e comparação global. Por conseguinte, a educação, enquanto campo das ciências humanas, perde o seu centro humanista e interpretativo; e o saber pedagógico torna-se instrumental, dominado por políticas de accountability e por uma racionalidade administrativa que substitui a compreensão dos fenómenos pela medição, empobrecendo a autonomia docente e a reflexão crítica. Para Ann Nilsen e Ove Skarpenes (2022), essa racionalidade técnica produz um discurso de eficácia que marginaliza formas de conhecimento qualitativo como a narrativa e a artística, consideradas menos “científicas”, porém centrais à compreensão e à prática da educação.

### **AS ARTES COMO FORMAS DE CONHECIMENTO**

Frente a essa hegemonia, ergue-se uma matriz alternativa que reconhece as artes como formas de conhecimento. John Dewey já havia proposto, em *Art as experience* (1934), que a arte constitui uma forma privilegiada de experiência cognitiva.

Nas últimas décadas do século XX, Elliot Eisner inicia uma viragem decisiva ao afirmar que as artes são formas de conhecimento. Na obra *The enlightened eye* (1991), defende que a investigação qualitativa não é um método menos rigoroso, mas um modo mais adequado de compreender as complexidades humanas, acrescentando que o rigor das ciências humanas não se mede pela repetição, mas pela profundidade da compreensão. Para o autor, a investigação qualitativa não é um desvio, mas um regresso ao humano. Mais tarde, num evento académico (John Dewey Lecture – 2002, Universidade de Stanford), discursa sobre “What can education learn from

the arts about the practice of education?”, argumento que reforça em *The arts and the creation of mind* (2002, p. 10), ao afirmar que: «As artes modelam modos de pensar. Elas ensinam-nos a ver o mundo sob múltiplas perspetivas, a aceitar a incerteza e a celebrar a ambiguidade.» De acordo com Eisner, a investigação em educação deve basear-se nos modos de atuar das artes: flexibilidade, sensibilidade e imaginação. O seu trabalho inaugura a *Arts based research (ARS)*, na qual as práticas artísticas se tornam meios válidos de investigação educativa. Como explicam Barone e Eisner (2011, p. 8), «as formas da arte – narrativa, metáfora, imagem – são também formas de investigar». Esta mudança legitima a arte-educação como campo epistemologicamente autónomo, no qual o estético é inseparável do pedagógico.

### **DA INVESTIGAÇÃO EM ARTES À INVESTIGAÇÃO EM ARTE-EDUCAÇÃO**

No espaço lusófono, Fernando Rosa Dias e José Quaresma, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, reclamam uma epistemologia que parta do próprio acto criador. Na obra *Investigação em artes: A oscilação dos métodos* (Quaresma e Dias, 2015) defendem que a investigação em artes deve ser entendida como dispositivo de pensamento, não se reduzindo à aplicação de um método exógeno, mas antes constituindo produção de conhecimento pela prática artística. Mais recentemente, em *Elogio da poiesis*, Dias (2022) propõe que obra, processo e reflexão são inseparáveis, pertencendo ao mesmo campo ontológico, onde prática e teoria se cosem; e, em *Investigação artística e transgressão académica*, Quaresma (2022, p. 6) combina esperança e receio, ao afirmar que «a

perplexidade gerada pela possibilidade da investigação artística gera habilidosas ironias e densas suspeitas que efectivamente exigirão muito tempo (décadas) para deslocarem o grau de perturbação para outra zona da esfera da investigação como um todo». Ainda assim, esta reconceptualização da investigação em artes tem ressoado nas ciências da educação e, muito particularmente, na arte-educação. Marilda Oliveira, após um quarto de século como orientadora, em *Outros métodos (ou modos?) de pesquisa em educação e artes* (Oliveira, 2025), consubstancia a perspectiva de que investigar é acolher o erro, a dúvida e o processo como elementos constitutivos da construção de um conhecimento que não se quer embalsamado (fixo, um exemplar a observar à distância e a admirar), mas vivo, próximo e tangível, no sentido de ser apropriado e integrado na vida de quem ensina e aprende.

### **CONCLUSÕES: OUTROS MODOS DE INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO**

Estas perspectivas convergem para uma compreensão expandida da investigação em educação: não como aplicação de métodos científicos, mas como prática reflexiva, estética e ética. As artes devolvem à educação a sua dimensão formativa e interrogativa. Ao incorporar metodologias das artes, a investigação em educação pode aproximar-se da experiência humana na sua totalidade: simbólica, corporal, afetiva e sensível. Assim, as fronteiras entre investigação em artes e investigação em arte-educação tornaram-se porosas. Ambas partilham o mesmo núcleo epistemológico: o conhecimento como experiência estética e reflexiva. A investigação em artes enfatiza a poiesis, o “fazer” como pensamento (Dias, 2022); enquanto

a investigação em arte-educação enfatiza as dimensões relacional e formativa (Oliveira, 2025). A *a/r/tography* (Springgay, Irwin & Kind, 2005) assume-se, precisamente, como intersecção entre estes dois campos: um processo de investigação viva em que o investigador é simultaneamente artista e professor; ideia reforçada por Sullivan (2006) para quem a prática artística é um modo de investigação crítico que produz conhecimentos visuais e pedagógicos.

No sentido de pensar a investigação em educação numa estreita relação com as artes, no tempo presente, os coautores, estudantes no 2.º ano do Mestrado em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, partilham os seus percursos formativos anteriores, em áreas distintas (Arquitetura, Arquitetura Bioclimática, Arquitetura Paisagista, Desenvolvimento Pessoal e Profissional, Economia Social e Solidária, Engenharia Civil, Sistemas de Informação Geográfica).

A leitura interpretativa situada que ora se apresenta resulta de um estudo colaborativo de natureza narrativa (Clandinin & Connelly, 2000; Riessman, 2008), desenvolvido na sequência de portefólios reflexivos elaborados pelos coautores na unidade curricular de Didática da Educação Visual. Nestes portefólios, ambos procederam a exercícios de autorreflexão, sustentados na análise de estórias pessoais e profissionais (Goodson & Sikes, 2001) que permitem compreender transições disciplinares, motivações para a prática educativa e tensões metodológicas emergentes. Estes dois “casos”, de base empírica e qualitativa, mostram como diferentes formações condicionam modos de fazer e de investigar; problematizam a

adequação de métodos padronizados às especificidades da prática artística e educativa; e exploram a importância das linguagens artísticas (imagem, desenho, gesto) na construção de saberes pedagógicos. A reflexão sobre os seus percursos, cruzada com as suas experiências enquanto estudantes deste curso profissionalizante, proporciona uma compreensão mais ampla da formação de professores como processo rizomático e das práticas artísticas e pedagógicas das artes como modos de pensar e investigar pertinentes, no âmbito da construção da profissionalidade docente (Morgado, 2005) em Educação Visual e Tecnológica.

## **REFERÊNCIAS**

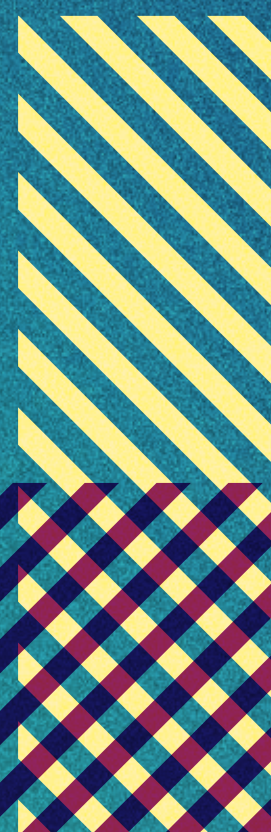
- Bachelard, G. (2000). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin. (Obra originalmente publicada em 1938).
- Barone, T.; & Eisner, E. W. (2011). *Arts based research*. SAGE.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Clandinin, D. J.; & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Perigee. (Obra originalmente publicada em 1934).
- Dias, F. R. (2022). *Elogio da poiesis: Reflexões teóricas para a prática da investigação em artes*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de

- Lisboa (FBAUL), Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA), secção Francisco d'Holanda (FH), FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia). <http://hdl.handle.net/10451/56357>
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np7vz>
- Goodson, I.; & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Muller, J. Z. (2018). *The tyranny of metrics*. Princeton University Press.
- Nilsen, A. C. E.; & Skarpenes, O. (2022). Quantification and classification in education: What is at stake. *Policy Futures in Education*, 20(1), 120-134. <https://doi.org/10.1177/1478210321103204>
- Oliveira, M. (Org.) (2025). *Outros métodos (ou modos?) de pesquisa em educação e artes*. Editora Universidade Federal de Santa Maria.
- Quaresma, J.; & Dias, F. R. (Coords.) (2015). *Investigação em artes: A oscilação dos métodos*. Centro de Filosofia, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1903612>
- Quaresma, J. (2022). *Investigação artística e transgressão académica*. Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/55444>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.

Springgay, S.; Irwin, R.; & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>

Sullivan, G. (2006). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. SAGE.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA  
NO ENSINO SUPERIOR



## **PRÁTICA PROFISSIONAL EM GERONTOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO COM BASE NA CO-CRIAÇÃO**

### **Raquel Gonçalves**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
Centro de Administração e Políticas Públicas do Instituto Superior de  
Ciências Sociais e Políticas –  
Universidade de Lisboa  
Associação Nacional de Gerontólogos  
[silvafilipa@ese.ipvc.pt](mailto:silvafilipa@ese.ipvc.pt)

### **Filipa Luz**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
Associação Nacional de Gerontólogos  
[silvafilipa@ese.ipvc.pt](mailto:silvafilipa@ese.ipvc.pt)

### **INTRODUÇÃO**

A experiência de inovação pedagógica que aqui se apresenta teve por base o Projecto EPIC (Excelência Pedagógica e Inovação em Co-criação), mais especificamente no percurso + Rede. Importa referir que se trata de uma iniciativa em consórcio entre várias instituições de Ensino Superior portuguesas (Universidade de Aveiro, Universidade da Beira Interior, Universidade do Minho, Instituto Politécnico do Cávado e Ave, Instituto

Politécnico de Leiria e Instituto Politécnico de Viana do Castelo) e que se centra na inovação pedagógica através da excelência na transformação em cocriação com os estudantes e que visa, portanto, impulsionar a colaboração interinstitucional.

Estas instituições têm procurado impulsionar o seu compromisso com a inovação pedagógica e o sucesso dos estudantes, pelo que foram organizados quatro percursos: (a) +Digital, percurso focado na transformação digital das experiências de ensino e aprendizagem, recorrendo às tecnologias digitais; (b) +Estudante, percurso focado na compreensão da diversidade da população estudantil atual, integrando os estudantes na cocriação das atividades letivas, promovendo o sucesso académico através de estratégias diferenciadas; (c) +Plural, percurso focado na transformação da acessibilidade das experiências de ensino e aprendizagem através da implementação do desenho universal de aprendizagem; e (d) +Rede, percurso focado no desenho de experiências de ensino e aprendizagem em construção com e para a sociedade.

Este percurso, considerando o perfil profissional do Gerontólogo, definido pela Association for Gerontology in Higher Education (AGHE, 2014) como o profissional que contribui para a melhoria da qualidade de vida e promoção do bem-estar das pessoas à medida que envelhecem, nos contextos familiares, da comunidade e sociedade, através da investigação, educação e aplicação de conhecimento interdisciplinar do processo de envelhecimento e das populações envelhecidas, pareceu-nos particularmente relevante. Isto porque o perfil profissional do Gerontólogo é complexo, destacando-se o carácter multidisciplinar do seu conhecimento

e, conseqüentemente, a sua prática interdisciplinar. Tal pressupõe um trabalho “em rede”, realizado em complementaridade com outros profissionais.

Assim, a prática de ensino-aprendizagem que aqui se apresenta tem também por base um processo de design thinking e cocriação. Estas abordagens colocam os estudantes como parceiros ativos na construção do conhecimento, do currículo e das soluções para problemas reais (Vardakosta et al., 2023), sendo que a colaboração entre docentes, discentes e stakeholders externos não só resulta em soluções mais ajustadas e numa aprendizagem mais significativa, como também potencia competências essenciais como a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico, preparando melhor os estudantes para o mercado de trabalho.

## **DESENVOLVIMENTO**

Neste sentido, este trabalho resulta da transformação pedagógica da unidade curricular (UC) de Iniciação à Prática Profissional III da licenciatura de Educação Social Gerontológica. Trata-se de uma UC do 2.º ano do plano de estudos que assume um papel muito relevante na formação dos estudantes pois é a UC de prática profissional que antecede o Estágio e que pretende, portanto, contribuir para a formação de profissionais capazes de caracterizar, avaliar e intervir junto de pessoas mais velhas e suas famílias, numa perspectiva social e comunitária e baseada em modelos colaborativos.

É uma UC de natureza de prática laboratorial (5 ECTS, 48h, semestral), pelo que articula metodologias participativas (debate, análise de documentos)

com metodologias colaborativas (trabalho de grupo/equipa), de prática orientada (administração supervisionada e cotação de instrumentos/procedimentos de avaliação; colaboração no planeamento e implementação de acções de intervenção; observação participante; comunicação), resolução de problemas (análise da avaliação e intervenção), pesquisa, discussão em sala de aula (debate, argumentação/contrargumentação, reflexão/posicionamento crítico) e orientação tutorial.

O trabalho desenvolvido ocorreu no segundo semestre do ano lectivo de 2024/2025 e envolveu 24 estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 39 anos, maioritariamente do sexo feminino. A reformulação da UC pretendia sobretudo implicar a comunidade no processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais sistemática. Mais especificamente, procurou-se criar as condições para que estudantes e parceiros pudessem identificar em conjunto “problemas reais”, desenhar as acções e implementá-las de forma articulada, garantindo uma maior continuidade em todo o processo.

A metodologia adoptada incluiu uma diversidade de propostas, de entre as quais o convite a estudantes do 3.º ano para partilharem a sua experiência do ano anterior na mesma UC, a realização de aulas abertas com ex-estudantes e/ou profissionais a desempenhar funções relacionadas com as acções de intervenção, o contacto com possíveis parceiros numa fase inicial do semestre, a utilização de metodologias de design thinking para explorar soluções, bem como a realização de apresentações intermédias para validação do projecto por parte dos parceiros e integração de feedback por parte dos outros grupos de estudantes.

Ao longo do semestre, o trabalho desenvolvido envolveu a identificação de necessidades e/ou oportunidades de intervenção, o desenho de acções/programas/projectos de intervenção, bem como a sua implementação e avaliação. Todo este processo foi acompanhado por dois elementos da equipa docente com formação em Gerontologia, e envolveu um conjunto de profissionais das entidades envolvidas. As acções desenvolvidas incluíram uma atividade intergeracional com uma Academia de dança de jovens e uma Universiadde Sénior, acções de valorização pessoal e do património local numa freguesia isolada do concelho de Viana do Castelo, um podcast com vista ao combate ao idadismo relativamente às pessoas mais velhas, uma actividade socioeducativa de prevenção da fragilidade, dois programas de reminiscência dirigidos a pessoas mais velhas, um com pessoas que frequentavam o Centro de Dia e outro com pessoas que frequentavam uma Estrutura Residencial para Pessoas Idosas.

A avaliação da UC combinou relatórios técnico-científicos, apresentações orais e trabalho de campo numa tentativa de reforçar o desenvolvimento de competências técnicas e, simultaneamente, soft skills particularmente relevantes para a prática gerontológica.

Como mecanismos de monitorização, foi adoptada a recolha de feedback através de uma apresentação intermédia onde os grupos de trabalho fizeram um ponto de situação e os restantes estudantes indicavam um aspecto positivo, um a melhorar e uma questão/comentário. Além disso, foi levada a cabo uma avaliação intermédia do processo de ensino-aprendizagem com recurso ao google forms.

Assim, o trabalho levado a cabo com a reestruturação da UC com foco no desenho de experiências de ensino-aprendizagem co-construídas com e para a sociedade, permitiu atingir alguns resultados muito relevantes. Desde logo, foi notória a motivação dos estudantes em responder a “problemas reais” das instituições parceiras, evidenciada pelo seu empenho ao longo do semestre e pelos resultados alcançados. De igual forma, o contacto com os estudantes do 3.º ano da licenciatura e com ex-estudantes foi reconhecido pelo seu impacto positivo na aprendizagem. Nas suas palavras: “Esta UC prepara-nos para o nosso futuro profissional sendo esta muito importante para nós! Temos como aspetos positivos a preparação para o nosso estágio, dá imenso suporte.” e “O facto de podermos perceber de que forma o gerontólogo trabalha na prática, dando-nos algumas orientações para o estágio.”

Importa ainda assinalar o envolvimento, também em algumas acções de intervenção, não só dos técnicos das instituições parceiras, mas do público-alvo (mais frequentemente, pessoas mais velhas) o que representou um elemento motivador e de responsabilização para os estudantes. Por fim, o feedback intermédio por parte das instituições parceiras (no momento de apresentação da proposta de intervenção) e o feedback dos pares contribuiu para uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido e a consequente melhoria do mesmo. Conforme foi assinalado pelos estudantes envolvidos nesta experiência de inovação com base na co-criação, constituem-se como aspectos positivos os seguintes: “Trabalho em equipa, conhecimento adquirido.”, “A maneira como é dada a UC, a organização e cooperação com os alunos.”. “As dinâmicas de aula, prática e debate.” e “Melhorar as nossas

capacidades, realização de projetos, aulas autónomas, ajuda nas aulas.”, e “Muito interativa, criativa, aproxima com o contexto de trabalho.”

## **CONCLUSÕES**

A reestruturação da UC no sentido de reforçar o envolvimento da comunidade no processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais sistemática demonstrou a eficácia de metodologias ativas e de co-criação na motivação dos estudantes. Este aspecto encontra reflexo na literatura na medida em que as evidências sugerem que a adopção de metodologias de design thinking contribui para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, nomeadamente em termos de competências de colaboração/trabalho em equipa, criatividade, resolução de problemas e empatia (Guaman-Quintanilla et al., 2023).

Com efeito, as alterações introduzidas parecem ter contribuído para um maior envolvimento dos estudantes e para o desenho e implementação de acções de intervenção mais robustas e com impacto nas instituições e pessoas envolvidas.

De facto, o uso de “problemas reais” potenciou acções de intervenção mais focadas e realistas, promovendo a reflexão e análise crítica por parte dos estudantes.

Assim, a transformação levada a cabo parece sugerir que metodologias ativas e de co-construção melhoram a aprendizagem dos estudantes e reforçam de forma significativa o envolvimento com a comunidade, preparando os gerontólogos para os desafios da prática profissional.

## REFERÊNCIAS

Association for Gerontology in Higher Education. (2014). Gerontology competencies for undergraduate & graduate education. Association of Gerontology in Higher Education.

Guaman-Quintanilla, S., Everaert, P., Chiluíza, K. & Valcke, M. (2023). Impact of design thinking in higher education: a multi-actor perspective on problem solving and creativity. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 217 – 240. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09724-z>

Vardakosta, E., Priniotakis, G., Papoutsidakis, M., Sigala, M., Tsikritsis, A., & Nikolopoulos,

D. (2023). Design thinking as a co-creation methodology in higher education. A perspective on the development of teamwork and skill cultivation. *European Journal of Educational Research*, 12(2), 1029-1044.

## **PROJETO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS vs SOLUÇÕES**

### **Raquel Gonçalves**

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

[raquelg@ese.ipvc.pt](mailto:raquelg@ese.ipvc.pt)

### **Álvaro Cairrão**

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

[acairrao@esce.ipvc.pt](mailto:acairrao@esce.ipvc.pt)

### **João Martins**

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

[joamartins@estg.ipvc.pt](mailto:joamartins@estg.ipvc.pt)

## **INTRODUÇÃO**

De entre os vários desafios que se colocam atualmente às Instituições de Ensino Superior (IES), um deles prende-se com a necessidade de capacitar os estudantes para responder às exigências do mercado de trabalho, num mundo em constante mudança, cada vez mais impulsionado pela tecnologia e que apresenta problemas mal definidos (Wan & Gut, 2011). Neste contexto, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas (Vincent-Lancrin et al., 2019) têm assumido um papel de especial relevância na formação dos estudantes do Ensino Superior na

medida em que promovem a sua capacidade para enfrentar os desafios do mundo de trabalho atual (González-González, 2015). Com efeito, as IES têm vindo progressivamente a investir não apenas no desenvolvimento de hard skills, isto é, em conhecimento e competências técnicas associadas à área científica de formação (Vogler et al., 2018), mas também no desenvolvimento de competências transversais (soft skills), tais como resolução de problemas e trabalho de equipa.

É precisamente neste contexto que surge o Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), isto é, surge como resposta à necessidade de aproximar o ensino superior da realidade prática, promovendo competências transversais essenciais para a empregabilidade e cidadania ativa dos estudantes.

O PIP pretende proporcionar aos formandos a aquisição de competências essenciais para a sua vida profissional, como a comunicação interdisciplinar, gestão de projetos e trabalho em equipa, através de uma abordagem prática, colaborativa e orientada para a inovação. Assim, o problema social identificado é a dificuldade em articular a formação académica com os desafios reais do mercado de trabalho e da sociedade, sobretudo no contexto regional. A solução proposta passa pela criação de equipas multidisciplinares de estudantes, apoiadas por docentes facilitadores, que trabalham em cocriação com entidades externas locais na resolução de problemas reais.

Esta abordagem permite desenvolver competências como pensamento crítico, trabalho em equipa, gestão de projetos e comunicação interdisciplinar.

## **DESENVOLVIMENTO**

O PIP promove a inovação pedagógica através de metodologias ativas e colaborativas que se têm revelado muito interessantes do ponto de vista da promoção da criatividade e da colaboração interdisciplinar, emergindo como metodologias de ensino-aprendizagem que incentivam o desenvolvimento de capacidades práticas e a resolução eficaz de problemas complexos (Alvarado, 2025). As metodologias utilizadas envolvem o design thinking, a aprendizagem baseada em projetos e a cocriação com entidades locais, integrando desafios reais de empresas, instituições e organizações da comunidade. Este trabalho proporciona experiências de aprendizagem significativas e orientadas para a resolução de problemas concretos, reforça a coesão social e a valorização do ensino superior politécnico como motor de inovação e desenvolvimento local.

O processo do PIP divide-se em 6 fases (Descobrir, Definir, Cocriar, Construir, Comunicar e Concluir) ao longo das quais são utilizadas um conjunto alargado de ferramentas: context canvas, insight canvas, stakeholders canvas, empathy map, benchmarking, pestel, design requirements, storytelling, brainstorming, future scenarios, low-fidelity prototype, midway report, high-fidelity prototype, pitch e final report. O processo contempla ainda diversas etapas

- Kick-Off, reuniões semanais de trabalho síncronas à distância, uma semana imersiva e intensiva num determinado território (município) e, por fim, um evento final com apresentação pública das propostas de solução dos desafios (pitch).

O PIP conta com duas edições (1º e 2º semestres do ano letivo 2024/2025),

tendo envolvido 65 estudantes de todas as Escolas do IPVC e de 14 cursos diferentes, 11 facilitadores (professores) e 17 parceiros institucionais (empresas/organizações dos municípios envolvidos). No primeiro semestre o trabalho foi desenvolvido em estreita articulação com o município de Paredes de Coura e no segundo semestre com o município dos Arcos de Valdevez, sendo que em ambos decorreu uma semana imersiva e intensiva de trabalho de campo.

Do ponto de vista da avaliação, foi aplicado um questionário de avaliação global do PIP com as seguintes dimensões: nível de satisfação global (item mais pontuado: “Extremamente provável”), competências técnicas (item mais pontuado: “Totalmente satisfeito/a”) e interpessoais (item mais pontuado: “Totalmente satisfeito/a”) dos facilitadores, metodologias (item mais pontuado: “Totalmente satisfeito/a”), organização (item mais pontuado: “Totalmente satisfeito/a”), e recomendação do projeto (item mais pontuado: “Extremamente provável”).

Assim, a satisfação generalizada em todos os itens avaliados, refletida em avaliações qualitativas e quantitativas, com feedback positivo sobre o desenvolvimento de competências transversais, aprendizagem colaborativa e aplicação prática dos conhecimentos, permite concluir que a disseminação das práticas pedagógicas inovadoras no IPVC, promovendo a cultura de inovação educativa, tem sido um sucesso. Em termos de impacto, o projeto fortaleceu as parcerias institucionais e regionais, com as entidades parceiras envolvidas, fomentou a criação de soluções inovadoras que possam ser implementadas na comunidade, contribuindo para o desenvolvimento social, económico e cultural da região. Promoveu ainda a

inter-relação de alunos de diferentes Escolas e Cursos, bem como o conhecimento mais aprofundado do território.

#### Conclusões

A implementação do PIP ao longo do ano letivo 2024/2025 permitiu evidenciar que a inovação pedagógica pode ser integrada com sucesso no ensino superior e que é muito importante melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes, incentivando a sua participação ativa, criatividade, pensamento crítico e colaboração interdisciplinar. Além disso, este Projeto salientou a relevância da inovação no desenho e implementação de atividades de ensino-aprendizagem mais efetivas e centradas no estudante que criem condições para um envolvimento mais ativo por parte dos estudantes e para o desenvolvimento de capacidade reflexiva e de resolução de problemas de forma colaborativa. Estes aspetos encontram reflexo numa revisão sistemática recente levada a cabo por Alvarado (2025). O autor assinala que a investigação tem sugerido que, no Ensino Superior, a adoção de estratégias para a criação de aprendizagens dinâmicas, a implementação de atividades que incentivem a criatividade e a resolução de problemas, e a avaliação formativa contribuem para um aumento do interesse e comprometimento dos estudantes e, por conseguinte, para melhorar continuamente o processo de ensino-aprendizagem. A investigação aponta ainda para o facto de as IES terem, cada vez mais, um papel central no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências técnicas dos estudantes, mas também na promoção de uma mentalidade de inovação e criatividade, que é crucial no mundo moderno (Alvarado, 2025) e que esta combinação permite criar um ambiente

de ensino-aprendizagem mais dinâmico e alinhado com as exigências do século XXI, preparando melhor os estudantes para enfrentar os desafios futuros.

## REFERÊNCIAS

- Alvarado, L. F. (2025) Design thinking as an active teaching methodology in higher education: a systematic review. *Frontiers in Education*, 10. doi: 10.3389/feduc.2025.1462938
- González-González, C. S. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, 40.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019), *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- Vogler, J. S., Thompson, P., Davis, D., Mayfield, B., Finley, P., & Yasseri, D. (2018). The hardwork of soft skills: Augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*, 46(3), 457-488. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9438-9>
- Wan, G., & Gut, D. M. (Eds.). (2011). *Bringing Schools into the 21st Century. The Explorations of Educational Purpose* 13. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0268-4>

## **COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICA: IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO ENTRE PARES NO ENSINO SUPERIOR**

**Carlos Manuel da Costa Teixeira**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

[ccteixeira@ipb.pt](mailto:ccteixeira@ipb.pt)

**Maria do Céu Ribeiro**

Escola Superior de Educação, CITED, Instituto Politécnico de Bragança,

Portugal

[ceu@ipb.pt](mailto:ceu@ipb.pt)

**Cristina Maria Mesquita Gomes**

Escola Superior de Educação, CITED, Instituto Politécnico de Bragança,

Portugal

[cmmgp@ipb.pt](mailto:cmmgp@ipb.pt)

### **RESUMO**

O projeto INOV-NORTE – Centro de Excelência de Inovação Pedagógica na Região Norte surge no âmbito do Investimento REC06-i07, com o objetivo de promover a descentralização das iniciativas de inovação e modernização pedagógica no Ensino Superior. Através da criação de um consórcio que reúne instituições dos subsistemas universitário e politécnico, pretende-se potenciar sinergias, valorizar a diversidade académica e consolidar redes colaborativas e parcerias de aprendizagem, a nível regional, nacional e

internacional, orientadas para a inovação pedagógica. O consórcio é constituído pelas seis instituições de Ensino Superior comumente designadas como Instituições de Ensino Superior do consórcio (IESC), quatro no Porto, uma em Vila Real e uma em Bragança. Este integra uma comunidade académica de mais de 91.000 estudantes e um conjunto de recursos e infraestruturas de qualidade superior nas áreas de educação, investigação e inovação. O projeto centrado no contexto colaborativo do Porto Innovation District, dedicado a impulsionar a inovação, a tecnologia, o empreendedorismo e a investigação, permeia uma atmosfera inovadora baseada na inovação pedagógica. Pretende igualmente impactar o futuro, projetando a educação, e, em especial, a inovação pedagógica, como constructo do futuro, adequando a pedagogia às exigências de um mundo em constante mudança, estimulando a participação, o empreendedorismo, a criatividade e o desenvolvimento de competências para o século XXI.

A constituição deste consórcio fundamenta-se em três critérios: (i) o historial de colaborações, protocolos e consórcios já existentes entre as IESC que o integram (ii) a proximidade geográfica e a consequente promoção da coesão territorial e (iii) a identificação de necessidades partilhadas que potenciam a cooperação interinstitucional.

Esta contextualização orienta-se por uma estratégia institucional que, conjuntamente com os programas de formação destinados ao corpo docente e aos estudantes, pode ser conceptualizada em cinco fases: mapeamento de práticas inovadoras e levantamento de necessidades de formação; programas de capacitação e desenvolvimento pedagógico;

monotorização do processo; avaliação do impacto e disseminação; partilha e reconhecimento de práticas.

Atendendo às necessidades identificadas, as atividades de formação são agrupadas em quatro eixos. Em todas as atividades se potencia a partilha, a experimentação, a reflexividade entre pares e avaliação de novas formas de intervenção e interação no seio da comunidade académica, a integrar à posteriori, de forma mais sustentável, no funcionamento das IESC. O eixo 1 | infraestruturas do centro de excelência de inovação pedagógica (CEIP); o eixo 2 | observatório de práticas de inovação pedagógica; o eixo 3 | inovação curricular e transformação pedagógica e o eixo 4 | capacitação e desenvolvimento pedagógico no ensino superior. Todos estes eixos se subdividem em subpontos. De entre eles destacamos a atividade 4.2. | comunidades de aprendizagem e prática (CAP), dinamizada pelos autores da comunicação e membros do projeto. Estas comunidades organizam-se estrategicamente com o foco na promoção do desenvolvimento profissional docente através da realização de encontros regulares de trabalho colaborativo e reflexivo entre docentes de diversas unidades orgânicas e instituições do consórcio. Esta comunidade destina-se a docentes interessados em explorar estratégias e metodologias de aprendizagem ativa que impliquem uma menor complexidade associada à planificação e à implementação. O foco orienta-se para estratégias e metodologias que possam ser utilizadas pontualmente, como debates estruturados, simulações, sala de aula invertida, estudos de caso, entre outras abordagens. O objetivo é chegar a alternativas para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, interativas e centradas nos estudantes, promovendo

o seu envolvimento e participação, mas também a reflexividade. De entre as diferentes CAP identificadas neste eixo, destacamos (i) Metodologias de Aprendizagem baseada em Perguntas, Problemas e Projetos: da Planificação à Implementação e (ii) Inteligência Artificial Generativa e Ensino Superior: Primeiros Passos. Este destaque surge porque a IES onde nos integramos está diretamente envolvida na dinamização das mesmas e, embora muito preliminares, já se indiciam resultados.

No que se refere à organização das CAP, estas integram docentes das IESC que compartilham interesses pedagógicos comuns e que se identificam com o referencial de trabalho colaborativo interdisciplinar em que assenta esta proposta. O ciclo de vida de cada Comunidade é flexível, prevendo-se que, idealmente, cada CAP tenha um ciclo mínimo de um semestre, em formato online, oferecendo oportunidade aos docentes de aprofundar conhecimentos e explorar experiências diferentes, de uma forma estruturada e deliberada, numa área de interesse particular. Cada CAP é acompanhada por uma equipa de facilitadores (docentes com mais experiência na prática pedagógica em desenvolvimento), permitindo criar um contexto de aprendizagem mais dinâmico para quem participa nas CAP e inspirar o potencial de colaboração interdisciplinar e reflexiva. Este núcleo de facilitadores das várias CAP terá, por sua vez, o apoio de uma equipa técnica de acompanhamento, composta por um representante de todas as instituições que compõem o Consórcio. Em conjunto, participantes e facilitadores definirão a periodicidade, o formato, a agenda, a dinâmica de trabalho e os recursos pedagógicos a serem desenvolvidos, partindo de princípios orientadores comuns. No âmbito desta atividade, são

organizados dois eventos interinstitucionais: Take-off Meeting - encontro online inicial das Comunidades que conta com um orador convidado, para partilha de experiências sobre dinâmicas e mais-valias das Comunidades de Prática e, com a apresentação da equipa de facilitadores e da equipa técnica de acompanhamento das CAP; Wrap-up Meeting – reunião presencial de todos os participantes das Comunidades de Práticas num dia de partilhas e de autoavaliação. São objetivos das atividades capacitar docentes para a implementação de percursos de ensino e aprendizagem baseados em metodologias ativas a partir de um trabalho colaborativo desenvolvido em comunidade de práticas pedagógicas; fortalecer relações interdisciplinares e interinstitucionais e, desenvolver coletivamente recursos pedagógicos.

No que se refere à CAP “Metodologias de Aprendizagem baseada em Perguntas, Problemas e Projetos: da Planificação à Implementação, o grupo está organizado desde abril de 2025. Apresentaram a metodologia de trabalho, “negociando-a” com os colegas que se inscreveram nesta CAP e decidiram que iriam recorrer ao modelo CLIL+U (CLIL Content and Language Integrated Learning (CLIL)). Este modelo tem subjacente várias fases: 1. Contextualise the context (definir/descrever o contexto); 2. Lay out the principles (apresentar os princípios); 3. Idealise learning scenarios (idealizar cenários de aprendizagem); 4. Launch and implement the learning scenario (implementar o cenário de aprendizagem) e 5. Understand the outcomes (analisar os resultados). Os docentes que integram a CAP estão na fase 4 orientando as reuniões mensais para momentos de partilha reflexiva de experiências pedagógicas. A avaliação e o trabalho de equipa

têm sido temáticas muito abordadas nesta CAP, refletindo sobre as mesmas e sobre os “contratos” a estabelecer para mitigar conflitos e problemas vivenciados em contexto sala de aula. A CAP “Inteligência Artificial Generativa e Ensino Superior: Primeiros Passos” foi desenhada com o objetivo de criar um espaço colaborativo e inspirador destinado à reflexão conjunta sobre o uso da inteligência artificial (IA) no ensino superior. O seu propósito central é fomentar a partilha de práticas, a exploração de possibilidades emergentes e a promoção da aprendizagem mútua entre docentes provenientes de diferentes instituições. Entre os principais objetivos da Comunidade destaca-se o de reunir docentes do ensino superior interessados em explorar o potencial da inteligência artificial e promover a transformação das práticas pedagógicas e de investigação através da integração de tecnologias de IA. Pretende-se criar um espaço que favoreça a troca de experiências e de práticas inovadoras entre docentes; identificar oportunidades de inovação pedagógica e científica; refletir criticamente sobre os desafios éticos, técnicos e pedagógicos associados ao uso da IA na educação, promovendo diálogos colaborativos em torno de aplicações práticas e ferramentas específicas, bem como questões mais amplas como o papel do docente numa era de tecnologias emergentes.

Até ao momento, foram realizadas seis sessões síncronas, dinamizadas com metodologias participativas que promoveram um ambiente de envolvimento ativo, partilha e coaprendizagem. Estas sessões permitiram o reconhecimento e a valorização de experiências práticas já em curso.

Os temas abordados incluíram: aplicações práticas da I/A em sala de aula; questões éticas, avaliação e originalidade; ferramentas e experimentação; cocriação de recursos; inteligência artificial e inclusão e avaliação das aprendizagens com recurso à IA.

Durante as sessões, foi adotada a metodologia de debate em espelho, complementada por desafios de aplicação prática. Paralelamente, foram desenvolvidas atividades assíncronas de reflexão colaborativa, com base em estudos de caso, cujos resultados foram posteriormente apresentados e discutidos nas sessões seguintes.

Como complemento das atividades síncronas, foi criado um espaço digital dedicado à Comunidade de Aprendizagem e Prática. Este espaço online tem funcionado como uma extensão das sessões síncronas, permitindo a continuidade das interações, a partilha de recursos e o reforço do trabalho colaborativo entre encontros. O ambiente da comunidade tem sido marcado por uma atitude de curiosidade, abertura e vontade de aprender coletivamente. Entende-se que este contexto tem contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de inovação pedagógica e de reflexão crítica sobre o papel da inteligência artificial no ensino superior, alinhando-se com os compromissos de promover práticas educativas reflexivas, sustentadas, éticas e inovadoras.

Em síntese, um projeto desta natureza e ambição só estará completo aquando da sua repercussão consequente junto de toda a comunidade (académica e não só), motivo pelo qual ações de comunicação interna, comunicação externa, a reflexividade entre pares antes durante e após o término do projeto são fundamentais para alicerçar a transformação

decorrente do mesmo, com vista a uma efetiva modernização do Ensino Superior.

**Palavras-Chave:** Comunidades de aprendizagem e prática; Professores; Reflexão e Inovação Pedagógica.

## **BIG 6 E CIDADES SUSTENTÁVEIS: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA PROMOÇÃO DA LITERACIA DE INFORMAÇÃO<sup>1</sup>**

### **Mariana Oliveira Pinto**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, CIEQV | Life  
quality research center, IPSetúbal

[mariana.pinto@ese.ips.pt](mailto:mariana.pinto@ese.ips.pt)

### **Catarina Delgado**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, CIEQV | Life  
quality research center, IPSetúbal

[catarina.delgado@ese.ips.pt](mailto:catarina.delgado@ese.ips.pt)

### **Fátima Mendes**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, CIEQV | Life  
quality research center, IPSetúbal

[fatima.mendes@ese.ips.pt](mailto:fatima.mendes@ese.ips.pt)

### **Helena Simões**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

[helena.simoese@ese.ips.pt](mailto:helena.simoese@ese.ips.pt)

---

<sup>1</sup> Projeto financiado no âmbito do concurso de apoio a projetos de inovação projetos de Inovação Pedagógica IPS&Santander-InovPed. Instituto Politécnico de Setúbal, 2024.

**Sílvia Ferreira**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, UIDEF,  
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[silvia.ferreira@ese.ips.pt](mailto:silvia.ferreira@ese.ips.pt)

**INTRODUÇÃO**

Nesta comunicação, que se insere no eixo Inovação pedagógica no ensino superior, pretendesse apresentar um projeto, ainda em curso, que tem como principal objetivo desenvolver uma prática de ensino interdisciplinar, no contexto do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MPE1C) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS). Abrange as unidades curriculares (UC) de Didática da Língua, Didática da Matemática e Didática do Estudo do Meio e envolve os 30 estudantes da turma de 2.º ano. A sua conceção tem na base a articulação entre diferentes opções pedagógicas, nomeadamente o modelo Big6, centrado na resolução problemas e na promoção da literacia de informação; a aula invertida; e aprender com os especialistas.

Este projeto surgiu como uma forma de dar resposta às dificuldades dos/as estudantes na identificação e avaliação de fontes, seleção, hierarquização e organização de informação. Pretende ainda promover uma visão abrangente da metodologia de resolução de problemas, enquadrada nos

objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e, em concreto, na temática das cidades sustentáveis, enquanto cidades resilientes, capazes de se adaptarem às mudanças económicas, sociais e ambientais e de utilizarem os recursos de forma eficiente (UNESCO, 2017; Vicente et al., 2020). Pretende também responder ao desafio de contribuir para o desenvolvimento de competências transversais dos/as estudantes, um dos princípios orientadores da reflexão de todos os cursos do IPS, designadamente competências para o século XXI (*soft skills*).

Na definição das linhas que orientaram a construção do projeto, valorizou-se, como elemento principal, o ensino centrado no estudante e focado no desenvolvimento de competências disciplinares e transversais, assumindo-se que as primeiras, “embora ocupando um lugar central na formação, são insuficientes para assegurar o sucesso na aprendizagem e na vida profissional e pessoal” (Almeida et al., 2022, p. 47). Enquanto princípio de ação, privilegia-se a aprendizagem ativa que pressupõe que o estudante aprenda em função do que faz, a partir de experiências de aprendizagem interdisciplinares, contrariando-se a visão fragmentada da realidade e “expandindo as possibilidades de construção do saber em direções que não podem ser totalmente antecipadas” (Almeida et al., 2022, p. 55).

É neste contexto que se assume a relevância da promoção da literacia de informação, no sentido de formar cidadãos capazes de determinar a necessidade de informação e a sua extensão, aceder de forma eficiente e eficaz às fontes, avaliá-las criticamente, incorporar a informação selecionada e usá-la eficazmente para cumprir um objetivo específico (ALA, 2000; Allan, 2010; Eisenberg, 2008). Rockman (2004), ao refletir sobre a

importância da literacia da informação no ensino superior, encara-a como uma forma mais complexa de preparar e qualificar a aprendizagem, uma vez que propicia melhorias no desempenho académico.

O modelo Big6 (<https://thebig6.org/>), pelas potencialidades que o seu desenho permite, é uma proposta de ação didática que potencia o desenvolvimento da literacia de informação. Constituído por seis etapas não lineares, permite resolver problemas ao nível da informação, mais concretamente de localização, seleção, utilização e avaliação das informações de uma determinada fonte (Eisenberg et al., 2010).

Finalmente, assume-se no projeto uma perspetiva de isomorfismo pedagógico (Niza, 2009), uma vez que se espera que os/as estudantes envolvidos/as neste projeto, no contexto dos seus estágios e da sua prática profissional futura, sejam capazes de proporcionar às crianças do ensino básico aprendizagens que desenvolvam a literacia de informação, através do uso do modelo do Big6, ou, na sua versão mais simplificada, o Super3 (<https://thebig6.org/thebig6andsuper3-2>).

## **DESENVOLVIMENTO**

As atividades que estão a ser desenvolvidas ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2025-2026 organizam-se, genericamente, em quatro grandes fases interrelacionadas: fase 1. Planificação; fase 2. Implementação; fase 3. Análise, reflexão, avaliação; e fase 4. Divulgação. Do ponto de vista das dinâmicas de trabalho das áreas curriculares envolvidas, a realização deste projeto assenta na colaboração entre

docentes de diferentes áreas científicas e unidades curriculares (UC) de dois departamentos.

**Atividades da fase 1.** Durante a planificação, o trabalho colaborativo entre docentes centra-se, fundamentalmente, (i) na discussão e análise das principais etapas do Big6 e das propostas e materiais que possibilitam o uso da metodologia de trabalho da aula invertida; (ii) na seleção de temas da atualidade enquadrados nos ODS e nas cidades sustentáveis; (iii) na preparação de aulas nas UC envolvidas no projeto; (iv) na construção de instrumentos de avaliação sobre a metodologia Big6 e aula invertida (questionário com acesso através de QRCode) e instrumentos de avaliação das aprendizagens (construção de grelhas de avaliação e definição de descritores e respetivas ponderações), a adaptar durante as fases seguintes.

**Atividades da fase 2.** Durante a implementação, os/as estudantes organizam-se em pequenos grupos, tendo cada grupo um quadro branco (*flipcharts*) no qual vão registando as suas aprendizagens. Todos os grupos têm oportunidade de acompanhar o que os outros grupos estão a fazer e de interagir entre si, reforçando a perspetiva colaborativa de aprendizagem. Esta fase encontra-se organizada em seis etapas, tendo em conta o modelo Big6, tal como preconizam Eisenberg e Berkowitz (1990; 2007):

Etapa 1 – definição da tarefa (identificar o(s) tema(s), formular o(s) problema(s) e identificar a informação necessária para o(s) resolver ou tomar uma decisão). A partir da temática das cidades sustentáveis, os/as estudantes identificam o que sabem (conhecimento prévio) e levantam hipóteses/questões sobre o que será necessário investigar. A hierarquização dos conceitos/temas/palavras-chave é uma fase fundamental nesta etapa,

uma vez que permite organizar a informação e torná-la visível, a partir da discussão e construção de mapas de conceitos no *flipchart*

Etapa 2 – elaboração da estratégia de pesquisa de informação (determinar as fontes de informação possíveis; selecionar as melhores fontes). Com base na informação já disponível e a previsão de qual será necessária incluir, os/as estudantes identificam e selecionam as fontes de informação, que poderão incluir documentos físicos e digitais.

Etapas 3 e 4 – localização e acesso à informação (localizar as fontes; encontrar a informação dentro das fontes) e uso da informação (contactar, i.e., ler, ouvir ou ver; extrair a informação relevante). Depois de encontrarem a informação, os/as estudantes necessitam de saber se essa informação é adequada à tarefa e precisam ainda de ser capazes de a utilizar eficazmente.

Etapa 5 – sintetizar a informação (organizar a informação das múltiplas fontes, apresentar os resultados). Os/As estudantes podem recorrer a ferramentas digitais e organizam e apresentam a informação, proveniente de várias fontes, de forma escrita, gráfica e/ou oral.

Etapa 6 – avaliação (avaliar o resultado, a eficácia; avaliar o processo, a eficiência).

**Atividades da fase 3.** Esta atividade consiste na análise, reflexão e avaliação de todo o processo desenvolvido nas atividades da fase 2. Esta análise será realizada não apenas no final, mas ao longo de todo o processo (aulas associadas às etapas do Big6), com vista à melhoria da sua implementação.

**Atividades da fase 4.** Estas atividades consistem em ações de divulgação do projeto que se organizam em dois tipos. Um primeiro inclui ações de divulgação do projeto e dos seus resultados em seminários/encontros e em

aulas das UC dos restantes mestrados profissionalizantes em ensino da ESE/IPS. Estas ações, sob a forma de pósteres e *pitch*, visam a ampliação do projeto a outros mestrados, em anos letivos seguintes. Um outro tipo de ações de divulgação do projeto e dos seus resultados será a realização de comunicações em seminários/encontros e publicação de artigos em revistas científicas (docentes e estudantes).

### **CONCLUSÃO**

As tarefas propostas aos/às estudantes correspondem à formulação e resolução de problemas atuais, em pequenos grupos, seguindo as várias etapas do modelo Big6. Pelas suas características (definição do problema, estratégias de pesquisa/recolha de informação, localização e acesso, uso da informação, síntese e avaliação) em articulação com tarefas de formulação e resolução de problemas, espera-se que os/as estudantes desenvolvam competências que lhes permitam (i) valorizar a abordagem interdisciplinar na resposta a problemas da atualidade (ODS); (ii) desenvolver a literacia de informação; (iii) identificar, formular e resolver problemas da vida real; (iv) aprofundar ideias e conceitos científicos das diferentes áreas disciplinares; (v) trabalhar em equipa (cooperar e partilhar, respeitando múltiplas perspetivas); (vi) utilizar diferentes formas e ferramentas de comunicação. Considerando a avaliação do projeto, os/as estudantes responderão a questionários ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento do projeto, com o objetivo de monitorizar e melhorar a implementação do Big6, e no final, com o objetivo de recolher informação sobre o balanço que fazem do processo formativo e da sua transferibilidade em futuras práticas

docentes. A avaliação incluirá igualmente a análise das propostas didáticas elaboradas pelos/as estudantes, que serão exploradas no âmbito do estágio, permitindo compreender de que forma o envolvimento deste projeto contribui para o desenvolvimento de competências que se refletem nas suas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ALA. (2000). *The Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. American Library Association.
- Allan, B. (2010). Supporting research students. *Facet Publishing*. ISBN: 9781856049245
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Eisenberg, M. B. (2008). Information literacy: Essential skills for the information age. *Journal of Library & Information Technology*, 28(2), 39-47.
- Eisenberg, M., & Berkowitz, B. (2007). The Big6 Process and Skills. In B. Jansen, *The Big6 in Middle School: Teaching Information and Communications Technology Skills* (pp. 13-28). Linworth Publishing.
- Eisenberg, M. B., & Berkowitz, R. E. (1992). Information Problem-Solving: The Big Six Skills Approach. *School Library Monthly*, 8, 1-16.

Eisenberg, M., Johnson, D., & Berkowitz, B. (2010). Information, Communications, and Technology (ICT) Skills Curriculum Based on the Big6 Skills Approach to Information Problem-Solving. *The Big6*, 24-27

Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.

Rockman, I. F. (2004). Introduction: The importance of information literacy. *Integrating information literacy into the higher education curriculum: Practical models for transformation*, 1-28. Jossey-Bass.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

Vicente, F., Llinares, A., & Sánchez, N. (2020). “Sustainable City”: A Steam Project Using Robotics to Bring the City of the Future to Primary Education Students. *Sustainability*, 12, 1-21. doi:10.3390/su12229696

EDUCAÇÃO PARA O  
DESENVOLVIMENTO E ESCOLAS  
TRANSFORMADORAS



## A INTERCULTURALIDADE DENTRO DA SALA DE AULA

**João Carlos Pereira Mira Leitão**

Instituto Politécnico da Guarda

[jcleitao@ipg.pt](mailto:jcleitao@ipg.pt)

**Palavras chave:** Interculturalidade, Culturas, Povo Roma, Racismo e Inclusão Social

### INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta, de dois cursos de formação de professores sob o tema da interculturalidade na sala de aula. Foram abordados vários temas, organizados em três grupos principais, Cultura(s), Inclusão e outros conceitos e Povo Roma.

### DESENVOLVIMENTO

O curso foi aberto às seguintes áreas de docência, Prática Pedagógica e Didática na Docência, Formação Educacional Geral e das Organizações Educativas e Formação Ética e Deontológica.

Dada a transversalidade do tema, o curso de formação de professores, foi aberto a todos os grupos de recrutamento sem exceção, porque esta é uma temática, com a qual qualquer docente se confronta nos nossos dias, dentro da sua sala de aula, tornando-se esta temática central dentro da sala de aula.

Este curso teve como objectivo, dotar os docentes pouco familiarizados com a temática, de um conjunto de cenários, sociopolíticos de leitura das questões da cultura(s), numa perspectiva de inclusão em culturas maioritárias, como é o caso das culturas de acolhimento.

Paralelamente, procurou-se dotar os docentes com um conjunto de conceitos fundamentais, para a introdução do tema dentro da sala de aula, capacitando os docentes com os conhecimentos necessários, para gerir as diversas sensibilidades, mas sobretudo poder contribuir do ponto de vista científico a formação de opiniões baseada em factos.

O curso consta de vinte e cinco horas, entre as quais quinze horas online síncronas e dez horas assíncronas, na modalidade de e-learning, inscreveram-se trinta formandos, tendo terminado com aproveitamento vinte e cinco formandos, provindos das mais diversas partes do território nacional, resultando por isso num leque de experiências muito distintas, na forma como refletem e vivem, com esta nova realidade dentro das diversas salas de aula, promovendo diferentes experiências de docência e claramente, resultando também em propostas de actividades muito diferenciadas, sendo a análise destas o objecto de estudo deste trabalho.

## **CONCLUSÕES**

Desta análise, pretendeu-se aferir em primeiro lugar os Ciclos de Ensino para os quais as actividades eram propostas, o(s) público(s) alvo que se procurava atingir, os objectivos da(s) actividade(s), os conceitos utilizados e a forma como eram utilizados para a actividade, a caracterização da actividade a realizar ou realizada, a duração da mesma, a(s) unidade(s)

curricular(es) implicada(s), ou seja, a perspectiva interdisciplinar que se consegue com a actividade(s) e o impacto esperado junto da comunidade. Paralelamente a este trabalho de análise, pretende-se também introduzir um processo de melhoria contínua ao processo de formação, com o objectivo de uma melhor adaptação dos conteúdos por parte do(s) do(s) formador(es) aos destinatários intermédios (docentes) e destinatário(s) finais público(s) alvo(s), para um melhor ajuste da(s) actividade(s) proposta(s).

O objectivo deste curso, foi também a necessidade de se desenvolver uma sociedade mais justa e estruturada na igualdade de oportunidades. Compreender os outros e as suas culturas, enquanto espaços de pertença e de identidade cultural e aceitação dos outros enquanto manifestações de cultura e de identidade diferentes fruto de processos de socialização diferentes, mas não opostos. Desenvolver uma lógica de interculturalismo, assente no respeito pelo outro e sua cultura. Por outro lado, conhecer e compreender para melhor intervir. Os Direitos Humanos como limite e fronteira, às diversas formas de manifestação cultural. A Escola, enquanto agente de socialização fundamental para uma sociedade aberta e inclusiva. Dotar e capacitar os profissionais da Educação, com conhecimentos e estratégias para compreensão e intervenção sobre as realidades sociais, com que se confrontam

Por fim procurou-se dar resposta em primeiro lugar ao Objectivo do Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Mas também ao Objectivo de Desenvolvimento

Sustentável 10: Reduzir as desigualdades no interior de países e entre países. Bem como, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis.

## **REFERÊNCIAS**

- Alves, R. (Realizador). (2013). A Gaiola Dourada [Filme].
- Beheran, M. (2017). MIGRACIONES E INTERCULTURALIDAD. Argentina: OIM.
- Benedict, R. (S/D). Padrões de Cultura. Lisboa: Livros do Brasil.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, R., & Lécuyer, B.-P. (1990). Dicionário de Sociologia. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Cabral, J. P. (1989). Filhos de Adão Filhas de Eva. Lisboa: D. Quixote.
- Cidadania, M. e. (2014). Gonçalo Saraiva Matias. Lisboa: FFMS.
- Dicionário de Ciências Sociais. (1982). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Giddens, A. (1997). Sociologia. Lisboa: FCG.
- Horton, P. B., & Hunt, C. L. (1981). Sociologia. Brasil: McGraw-Hill.
- Lopes, D. S. (2008). Deriva Cigana. Lisboa: ICS.
- Lopes, R. C. (2024). Preconceito e Discriminação em Portugal. Lisboa: FFMS.
- Melo, R. d. (1978). Ensaio sobre a Cultura. Lisboa: Moraes.
- Ramos, N. (2008). Saúde, migração e interculturalidade. Brasil: UFPB.
- Romero, C. G. (2010). Interculturalidade e Mediação. Lisboa,: ACIDI, IP.
- Scheurmann, E. (2009). O Papalagui. Lisboa: Antígona.

Thines, G., & Lempereur, A. (S/D). Dicionário Geral das Ciências Humanas. Lisboa: Edições 70.

Toledano, E., & Nakache, O. (Realizadores). (2012). Amigos Improváveis [Filme].

Toledano, E., & Nakache, O. (Realizadores). (2015). Samba [Filme].

Vala, J. (2021). Racismo Hoje. Lisboa: FFMS.

Zem, R. (Realizador). (2017). Chocolate [Filme].

## **A ENED NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SETÚBAL: UM BALANÇO CRÍTICO DOS RESULTADOS E DO PROCESSO DE MONITORIZAÇÃO**

### **Cristina Roldão**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal; Iscte-IUL  
[cristina.roldao@ese.ips.pt](mailto:cristina.roldao@ese.ips.pt)

### **Ana Alcântara**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal; IHC- NOVA  
FCSH / IN2PAST  
[ana.alcantara@ese.ips.pt](mailto:ana.alcantara@ese.ips.pt)

### **INTRODUÇÃO**

No presente texto faz-se um balanço crítico dos resultados e do processo de monitorização da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), no âmbito do projeto “A Educação para o Desenvolvimento nas ESE: Diagnóstico e Capacitação”. Esse projeto, que procurou reforçar a implementação da Educação para o Desenvolvimento (ED) em 14 Escolas Superiores de Educação (ESE) públicas, foi coordenado pela Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das ESE (ARIPESE), no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2018-2022 (ENED), com financiamento do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua e com o apoio da ONGD Fundação

Gonçalo da Silveira (FGS). Previsto inicialmente para o período 2018-2022, com a ocorrência da pandemia COVID-19, acabaria por ser estendido até 2024.

Mobilizaram-se aqui, sobretudo, dados do reporte anual das ações à estrutura central da ENED, designadamente as referentes aos objetivos 1 e 2 (Reforçar a capacidade de intervenção em matéria de ED e Alargar o alcance e a qualidade da intervenção em ED), aqueles que melhor vão ao encontro da natureza das ESE. Embora tenham sido recolhidos dados entre 2018 e 2020, a conjugação entre a fase de arranque do projeto e a emergência da pandemia de COVID-19 desaconselha a utilização dos mesmos. Desse modo, na caracterização das ações da ESE-IPS usamos apenas os dados do período 2021-2024 (N=136 ações), comparando-os com os dados nacionais disponíveis, que se referem ao período 2018-2022 (Coelho & Costa, 2024).

O reporte anual à estrutura central da ENED decorreu a partir de levantamentos locais, compilação essa que na ESE-IPS, por iniciativa das PF, foi realizada através da triangulação de duas técnicas. Por um lado, foi criado e aplicado um inquérito às/aos docentes “A ENED na ESE-IPS, 2023 e 2024: Práticas, Contextos e Atores”. Apesar da baixa taxa de resposta (25), obteve-se informação interessante sobre as perceções das/os docentes. Por outro, realizou-se um levantamento de ações através de análise documental das notícias publicadas no portal on-line da ESE-IPS. Esta última estratégia demonstrou ser substancialmente mais eficaz no levantamento de ações. Mobilizam-se ainda neste texto alguns dados do

inquérito “Levantamento sobre ED e ECG nas ESE” (N Nacional = 339; N ESE-IPS = 20) promovido pela ARIPESE (Teixeira et al., 2022).

Concluimos o texto com uma síntese dos principais resultados, algumas reflexões críticas e recomendações, decorrentes quer da análise pormenorizada das várias fontes de informação, quer da participação das autoras enquanto PF da ESE-IPS.

### **ANÁLISE DE DADOS**

Coelho & Costa (2024), numa avaliação do grau de execução da ENED à escala nacional, mostram que, entre 2018 e 2022, foram realizadas 6219 ações, das quais 878 referem-se às ESE (14%). No que diz respeito à ESE-IPS, foram realizadas 147 ações, valor marcadamente acima do número médio de ações por cada uma das 14 ESE (63 ações), durante o mesmo período.

Considerando a distribuição das ações pelos Objetivos 1 e 2, não existem diferenças dignas de assinalar entre a ESE-IPS e o conjunto nacional: “Reforçar a capacidade de intervenção em matéria de ED” (37,5% face a 33,7%) e “Alargar o alcance e a qualidade da intervenção em ED” (62,5% face a 66,3%) (Anexo 1). Embora em parte fosse expectável, dada a natureza da sua atividade, na ESE-IPS destacam-se as ações relativas a medidas como “1.1. Formação de Agentes Educativos” (27,7% face a 7,6%) e “2.1. Reforço da Integração da ED no sistema educativo” (54,7% face a 33,5%). Não será talvez alheia a estes resultados a existência, na ESE-IPS, de uma cultura académica em que a ED/ECG está fortemente enraizada (mesmo que nem sempre concebida com esse enquadramento conceptual). Por exemplo,

o inquérito realizado por iniciativa da ESE-IPS (2023 e 2024) mostra que, entre as/os 25 respondentes, a maioria considerou que a centralidade da ED/ECG tinha crescido (12) ou se mantido (7) ao nível da identidade e prática institucional da ESE-IPS. Também Teixeira et al (2022) mostram que, entre as/os 20 docentes da ESE-IPS inquiridas/os, a maioria sente-se familiarizada/o ou mesmo muito familiarizada/o com a ED/ECG (17 inquiridas/os, 85% face a 74,3% a nível nacional).

Apesar dessa adesão aos princípios e práticas da ED/ECG, a maioria das/os inquiridas/os na ESE-IPS, mas também no conjunto geral das ESE, refere nunca ter tido formação na área (75% face a 70,8%) e sentir essa necessidade (55% face a 76,9%), embora esta última, seja menos referida do que no conjunto das ESE (Teixeira et al, 2022). Quanto às temáticas que as/os docentes da ESE-IPS gostariam de aprofundar em formação, destacam-se a “Cidadania Global” (13), “Sustentabilidade ambiental, económica e social” (10) e “Pobreza e Desigualdades” (10).

Outros desafios da ESE-IPS ficam evidentes no número reduzido de ações referentes a medidas como “1.3. Produção de conteúdos e recursos” (7,3% face a 22,1%) ou “2.2. Fortalecimento da ED nos contextos de Educação Não Formal” (0% face a 18%) (Anexo 1). Estes dados devem ser lidos à luz de Teixeira et al (2022), que mostra que na ESE-IPS os principais constrangimentos ao trabalho em ED/ECG são o “Tempo” (11), a “Falta de espaços e/ou tempos informais de articulação e convivialidade entre docentes” (9) e a “Falta de formação em metodologias processuais e participativas” (8). Portanto, para além da já referida necessidade de formação (difícil de alcançar através do “efeito multiplicador” das/os PF),

uma melhor implementação da ENED na ESE-IPS parece depender também de reajustamentos organizacionais que permitam às/aos docentes ter mais tempo e espaço para a conceção, realização e continuidade de iniciativas neste domínio.

Perguntamo-nos ainda quais seriam os resultados se o referido questionário previsse a opção “Escassez de financiamento para realizar atividades de ED/ECG”. Enquanto PF e docentes envolvidas em projetos de continuidade neste campo, esse é também um importante constrangimento ao trabalho em ED/ECG. Ações como a realização de uma exposição, de um seminário com uma/um convidada/do internacional ou uma campanha de sensibilização condigna numa escola de ensino básico são exemplos de ações que, para terem enraizamento e irem para além de uma caráter esporádico, necessitam de financiamento. Não será por acaso que entre as áreas menos desenvolvidas da ENED 2018-2022, estejam as ações: 1.2.3 – Capacitação de outras entidades (0% face a 1,8%); 1.3.3 – Disseminação de conteúdos e recursos produzidos (2,2% face a 10,2%); e 2.5.2 – Participação em intercâmbios em Portugal, com participantes internacionais (3,7% face a 0,7%).

### **CONCLUSÕES: SÍNTESE, CRÍTICAS E RECOMENDAÇÕES**

Em termos gerais, a ESE-IPS realizou um número elevado e acima da média de ações, sobretudo, no campo da formação de agentes educativos e reforço da integração da ED/ECG no sistema educativo, assim como revelou uma adesão significativa dos/as docentes a princípios e práticas da ED/ECG, mesmo que possam não ser explicitamente associados à ENED.

Os dados quantitativos apresentados e a experiência das autoras enquanto PF, permitiram identificar alguns dos principais constrangimentos à ED/ECG na ESE-IPS, mas também a nível nacional, designadamente, necessidades:

- 1) de formação em ED/ECG e, no caso da ESE-IPS, nas seguintes áreas: Cidadania Global; Sustentabilidade ambiental, económica e social; Pobreza e Desigualdades; metodologias processuais e participativas. Do ponto de vista do projeto nacional, seria importante refletir sobre os limites do modelo de formação a 2 PF e a respetiva expectativa de um efeito multiplicador. Por outro lado, a proposta de formações deveria decorrer de um diagnóstico participado, em que no processo de se conhecer as áreas de formação pretendidas e os formatos de formação mais adequados, se mobilizassem os/as docentes para o processo formativo e para a ED/ECG.
- 2) de tempo e espaços organizacionais especificamente dedicados a ED/ECG que permitissem aproveitar a experiência e iniciativa das/os docentes que implementam práticas e projetos vários relacionados com diferentes aspetos das ED/ECG, mas não necessariamente articulados entre si. A criação de momentos de encontro, discussão e partilha entre docentes e outros elementos da comunidade educativa que vêm implementando práticas pedagógicas e comunitárias com enfoques temáticos variados nesta área permitiria avaliar experiências, delinear estratégias e unir esforços numa perspetiva mais global sob o «chapéu» da ED/ECG.
- 3) de melhor articulação das várias monitorizações e recolhas de dados (ENED, ARIPESE e ESE), ao nível da conceção do projeto. Isto remete para necessidades práticas como, por exemplo: A) as ESE deverem ter acesso aos dados dos reportes anuais da ENED referentes em exclusivo às ESE; B) o

questionário da ARIPESE deve estar mais sincronizado e articulado com os reportes anuais à ENED (no tipo de dados que recolhe e nos dados que apresenta nos relatórios de avaliação); C) os pedidos anuais de informação da ENED deveriam ser mais ajustados à realidade das ESE. Ao contrário de projetos de ONGD, é praticamente impossível responder com rigor a variáveis aparentemente simples como número de “participantes” das ações, “participantes por sexo, proveniência geográfica ou instituição de origem”. Isto remete-nos para questões de fundo, como a extensão do conceito de ED/ECG, a miríade de ações realizadas neste domínio de forma independente por docentes e estruturas intermédias, a dificuldade em chegar e mobilizar as/os docentes para um levantamento de todas as ações que realizaram. É também uma ficção pensar que 2 PF, numa instituição em que este é somente um entre múltiplos projetos e em que é enorme a panóplia de acontecimentos, consigam abarcar de forma exaustiva a totalidade de eventos relacionados com ED/ECG.

4) de suporte financeiro às atividades que já são realizadas e resultam da iniciativa das/os docentes nas ESE, cujo acesso fosse simplificado, ajustado aos tempos das ESE. Esse financiamento a ações de ED/ECG que partam da iniciativa das ESE e suas/seus docentes seria também um passo para uma lógica mais bottom-up na orientação estratégica do projeto. Pretende-se reconhecer e dar suporte às iniciativas locais que surgem e/ou já existem autonomamente e de forma orgânica nas ESE? Ou pretende-se, sobretudo, monitorizar a execução dessas ações para as enquadrar na ENED?

5) Acompanhamento e investimento nos planos de ação realizados pelas ESE no quadro do projeto. Sendo, do nosso ponto de vista enquanto PF, uma

atividade que acrescentou valor às atividades ED/ECG a nível local, por permitir uma reflexão e compromisso sobre prioridades neste domínio, esta deveria ter maior centralidade na monitorização e no suporte do projeto. Isto remete-nos para a já referida necessidade de clarificação da orientação estratégica do projeto.

Estas considerações finais são, a nosso ver, relevantes enquanto balanço de um trajeto percorrido a nível local, mas também nacional, assim como pertinentes para conceber projetos futuros, por exemplo, no âmbito da ENED 2025-2030 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 167/2025, de 27 de outubro).

## **REFERÊNCIAS**

- Coelho, L.S. & Costa, J. (2024, 29 de novembro), Acompanhamento & Monitorização ENED 2018-2022, Encontro Anual da ARIPESE 2024 "Caminhos de Transformação: Cooperação entre as Escolas Superiores de Educação e as Entidades Subscritoras do Plano de Ação da ENED", ESE-IPB, Bragança.
- Teixeira, C.; Costa, J.; Coelho, L.S. & Barbosa, T. (coord.) (2022). A Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação: Diagnóstico e Capacitação. Lisboa: ARIPESE.

**ANEXO 1**

	<b>NACIONAL</b>		<b>ESE-IPS</b>		<b>Dif.</b>
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
<b>OBJETIVOS</b>					
Objetivo 1 – Reforçar a capacidade de intervenção em matéria de ED	1805	33,7	51	37,5	-3,8
Objetivo 2 – Alargar o alcance e a qualidade da intervenção em ED	3559	66,3	85	62,5	3,8
Total Objetivos 1 & 2	5364	100	136	100	-
<b>MEDIDAS</b>					
Medida 1.1 – Formação de agentes educativos	407	7,6	38	27,7	-20
Medida 1.2 – Capacitação de organizações	210	3,9	3	2,2	1,7
Medida 1.3 – Produção de conteúdos e recurso	1188	22,1	10	7,3	14,8
Medida 2.1 – Reforço da integração da ED no sistema educativo	1796	33,5	75	54,7	-21,3
Medida 2.2 – Fortalecimento da ED nos contextos de Educação Não Formal	965	18,0	0	0,0	18,0
Medida 2.3 – Promoção de iniciativas de concertação para a melhoria das políticas	177	3,3	2	1,5	1,8
Medida 2.4 – Envolvimento dos meios de comunicação social	487	9,1	0	0,0	9,1

Medida 2.5 – Participação internacional	134	2,5	8	5,8	-3,3
Total Medidas 1.1. a 2.5.	5364	100,0	136	100,0	
<b>AÇÕES</b>					
Ação 1.1.1 – Formação inicial de docentes	46	0,9	16	11,9	-11,1
Ação 1.1.2 – Formação contínua de docentes	263	4,9	3	2,2	2,7
Ação 1.1.3 – Formação inicial de educadores/as e formadores/as	47	0,9	13	9,7	-8,8
Ação 1.1. 4 – Formação contínua de educadores/as e formadores/as	51	1,0	6	2,2	-1,3
Ação 1.2.1 – Capacitação das ESPA	9	0,2	2	0,7	-0,6
Ação 1.2.2 – Capacitação de parceiras das ESPA	105	2,0	1	2,2	-0,3
Ação 1.2.3 – Capacitação de outras entidades	96	1,8	0	0,0	1,8
Ação 1.3.1 – Recursos educativos e conteúdos ED	459	8,6	4	3,0	5,6
Ação 1.3.2 – Conteúdos científicos ED	182	3,4	3	2,2	1,2
Ação 1.3.3 – Disseminação de conteúdos e recursos produzidos	547	10,2	3	2,2	8,0
Ação 2.1. 1 – Projetos e iniciativas de integração da ED nos estabelecimentos E&F	1723	32,1	75	56,0	-23,8

Ação 2.1.2 – Sessões de divulgação do Referencial de ED junto a docentes e outros agentes educativos do Pré-Escolar ao Ensino Secundário	72	1,3	0	0,0	1,3
Ação 2.1.3 – Elaboração e divulgação de levantamento de UC's do ensino superior que integram a ED	1	0,0	0	0,0	0,0
Ação 2.2.1 – Ações de sensibilização, consciencialização e mobilização para a ED, por organizações de cúpula	31	0,6	0	0,0	0,6
Ação 2.2.2 – Ações de sensibilização, consciencialização e mobilização para a ED, por outras organizações	933	17,4	0	0,0	17,4
Ação 2.2.3 – Levantamento de práticas significativas e respetiva partilha	1	0,0	0	0,0	0,0
Ação 2.3.1 – Iniciativas de diálogo sobre ED com titulares dos órgãos de soberania eletivos (governo, autarquias, etc.)	76	1,4	1	0,7	0,7
Ação 2.3.2 – Iniciativas de diálogo sobre ED com membros nacionais dos órgãos políticos europeus	40	0,7	0	0,0	0,7
Ação 2.3.3 – Iniciativas de diálogo sobre ED com entidades com capacidade de concertação para a melhoria das políticas	61	1,1	1	0,7	0,4
Ação 2.4.1 – Ações de ED com profissionais de meios da comunicação social	4	0,1	0	0,0	0,1

Ação 2.4.2 – Publicação de conteúdos ED em meios de comunicação social, incluindo nas redes sociais	483	9,0	0	0,0	9,0
Ação 2.5.1 – Participação em intercâmbios fora de Portugal	95	1,8	3	2,2	-0,5
Ação 2.5.2 – Participação em intercâmbios em Portugal, com participantes internacionais	39	0,7	5	3,7	-3,0
Total Ações	5364	100,0	136	100,0	
Fontes: Coelho, L.S. & Costa, J. (2024, 29 de novembro); cálculos próprios a partir de Acompanhamento & Monitorização ENED 2018-2022,					

## **INTEGRANDO A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NA EUROPA: AS OPORTUNIDADES E OS DESAFIOS EMERGENTES DO PROJETO GET – GLOBAL EDUCATION TIME**

**Alexandra Dias da Silva**

Equipa do projeto GET – Global Education Time

Uma parceria 4Change & IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

[alexandra@4change.org](mailto:alexandra@4change.org)

O projeto GET – Global Education Time<sup>1</sup>, cofinanciado pela Comissão Europeia, procura reforçar a capacidade dos sistemas de educação formal em oito países europeus – Bulgária, Espanha, Grécia, Irlanda, Itália, Polónia, Portugal e República Checa – para fomentar, nas alunas e nos alunos, nas professoras e nos professores (estudantes do ensino básico e secundário, estudantes de formação inicial em educação, docentes do ensino básico e secundário, docentes de formação contínua) um sentido partilhado de responsabilidade pelo desenvolvimento sustentável, tanto local como global.

Em Portugal, o projeto GET é coordenado por uma Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento (4Change), em parceria com o GEED - Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, juntando sociedade civil e academia em prol da concretização da Educação para a

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.globaleducationtime.eu/portugal/> (o website português) e em <https://www.globaleducationtime.eu/> (o website internacional).

Cidadania Global nas práticas e nos currículos para a formação superior de docentes e para a prática docente no ensino básico e secundário.

O projeto GET aborda especificamente quatro grandes temas, 4 desafios globais: alterações climáticas, igualdade de género, desigualdades mundiais e migrações. Tal é feito através da integração de abordagens de Educação para a Cidadania Global nas escolas.

As atividades do projeto GET estão estruturadas em torno de seis componentes interligadas, concebidas para integrar eficazmente a Educação para a Cidadania Global na educação formal: (1) desenvolvimento de recursos de ensino e aprendizagem; (2) formação abrangente (quer inicial quer contínua) e apoio contínuo a professoras e professores; (3) campanha de divulgação de recursos educativos; (4) envolvimento ativo de alunas e alunos, enquanto jovens ativistas, e da própria comunidade envolvente; (5) ações de advocacia dirigidas às autoridades educativas nacionais, na base de um estudo de investigação; e (6) a conceção e implementação de sistemas de avaliação da Educação para a Cidadania Global na escola.

Uma das principais conclusões do projeto anterior, financiado pela União Europeia e do qual decorre o projeto GET, designado Get Up and Goals!<sup>2</sup>, identificou uma lacuna significativa: a falta de diálogo estruturado entre as autoridades educativas e outras partes interessadas responsáveis pela implementação da Educação para a Cidadania Global. Em resposta, um dos objetivos centrais do projeto GET é promover uma maior partilha de

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://getupandgoalsproject.pt/> (o website português) e em <https://www.getupandgoals.eu/> (o website internacional).

conhecimentos e a colaboração entre as autoridades educativas e as organizações da sociedade civil dos países participantes.

Em Portugal a 4Change lançou o desafio a equipas de investigadores da área - e a equipa de investigação nacional lançou a pesquisa centrada nas duas áreas principais: (i) identificar oportunidades e desafios na implementação de estratégias de Educação para a Cidadania Global e políticas públicas relacionadas e (ii) mapear os currículos nacionais para avaliar onde e como a Educação para a Cidadania Global pode ser (mais bem) integrada.

O presente trabalho, realizado por membros da equipa de investigação nacional, apresenta a metodologia usada e as principais conclusões do processo de investigação levado a cabo a nível nacional. Oferece uma visão geral de como a Educação para a Cidadania Global está, atualmente, refletida nas políticas e nos currículos em Portugal, destacando tanto as oportunidades como os desafios para uma melhor integração e concretização da Educação para a Cidadania Global, em Portugal.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania Global; Desenvolvimento Sustentável; Políticas educativas; Desenvolvimento curricular.

## REFERÊNCIAS

Camões, I.P. (2014). Regulamento do Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento. Disponível em: [https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/reg\\_fcd2014.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/reg_fcd2014.pdf)

Coelho, La Salete & Coelho, Dalila Pinto (2024). Portugal. In GENE, Global Education in Europe: National Histories, Volume I, 2ª edição, pp. 203-253. Disponível em:

<https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/668681c06a67cd6f99c7864/f/1720091078990/HistoriesVol1Edition2.pdf>

Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em:

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022) – Plano de Ação. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/introducao-2>

GENE (2022). The European Declaration on Global Education to 2050: A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050. Adopted on 4 November 2022, Dublin, Ireland. Disponível em: [https://www.gene.eu/s/GE2050\\_declaration.pdf](https://www.gene.eu/s/GE2050_declaration.pdf)

Monteiro, Carolina (2021). Learning to change the world: discourse and power in the Portuguese National Strategy for Development Education. In Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social, 12, 25-42. Disponível em: <https://sinergiased.org/learning-to-change>

theworld-discourse-and-power-in-the-portuguese-national-strategy-  
fordevelopment- education/ Plataforma Portuguesa das ONGD  
(2018), Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global  
(ficha temática). Disponível em:  
[https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2\\_conteudos\\_ficheiros/ficha\\_tematica\\_de\\_ed\\_cg.pdf](https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/ficha_tematica_de_ed_cg.pdf)

## **EDCG NA ESE PPORTO – UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA COMO UTOPIA MOBILIZADORA**

### **Teresa Alves Martins**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

[teresamartinsd@ese.ipp.pt](mailto:teresamartinsd@ese.ipp.pt)

### **Márcia Cardoso**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

[marciacardoso@ese.ipp.pt](mailto:marciacardoso@ese.ipp.pt)

A Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto tem vindo a participar na iniciativa de implementação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação, organizada pela ARIPESE com a Fundação Gonçalo da Silveira. Nesse âmbito foi desenhado um plano de ação que tem sido a base para o trabalho desenvolvido na ESE PPorto no âmbito da Educação para o Desenvolvimento/ Cidadania Global (EDCG).

A EDCG tem vindo a ser trabalhada na ESE do Porto há já alguns anos. Contudo, estes projetos têm contribuído para sistematizar algum do trabalho realizado neste domínio e para dar um enquadramento que se tem vindo a sentir como cada vez mais urgente, considerando a crescente necessidade de promover uma consciencialização e uma cidadania ativa face aos desafios globais com que nos confrontamos. Assim, estes projetos

vão ao encontro do trabalho que temos vindo a desenvolver na ESE PPorto, que tem tido como intuito fomentar o pensamento crítico, a participação democrática e o compromisso com os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade, envolvendo diretamente a comunidade escolar, com especial destaque para os estudantes. Temos tido como prioridade contribuir para “uma educação transformativa e transformadora” (Timóteo e Bertão, 2012), a partir do curso de Educação Social, mas com o intuito claro de não nos limitarmos a este.

Tendo em mente a proposta de Educação para a Cidadania Global crítica, avançada por Vanessa Andreotti (2014), consideramos que é prioritário que nos contextos educativos se promova uma reflexão sobre os fenómenos globais que não esqueça a complexidade destes e que efetivamente permita uma análise da raiz dos problemas, não se ficando apenas por uma tomada de consciência da sua existência. Ao procurar fortalecer esta capacidade de pensar sobre o mundo e as suas interdependências, o que tem, evidentemente, um forte cariz político, estamos a fortalecer a capacidade de reflexão não apenas sobre os problemas, mas sobre as suas causas, sobre as quais é urgente agir para que seja possível, de facto, a promoção da transformação social.

Em coerência com o acima exposto, a abordagem metodológica adotada tem sido marcadamente participativa, envolvendo elementos da comunidade educativa em processos colaborativos.

No ano letivo de 23/24 foram iniciadas algumas iniciativas, sobretudo integradas em Unidades Curriculares em que temos vindo a trabalhar. Para além disso, o Congresso Internacional que tem vindo a ser promovido pelo

Gabinete de Relações Internacionais da ESE PPorto, em 2024 teve como tema a Educação para a Cidadania Global.

No ano letivo passado – 24/25 - foram realizadas várias Aulas Abertas e um workshop com estudantes, com o título “Educação para o Desenvolvimento/ Cidadania Global – pensar global a partir do local”, que permitiram explorar temáticas ligadas à EDCG de forma dinâmica e reflexiva. Estas atividades resultaram na formação de um grupo de jovens motivados para desenvolver novas iniciativas que promovam a consciencialização dos seus pares para estas temáticas, com destaque para as questões de género e as questões ambientais, tendo sempre como pano de fundo o respeito pelos Direitos Humanos.

No presente ano letivo temos já programadas novas aulas abertas sobre estas temáticas, e temos vindo a incentivar os/as colegas para o desenvolvimento de ações neste domínio em diversos cursos e atividades da Escola. A este propósito, vale a pena destacar a exposição sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que esteve disponível no Bar da Escola durante todo o mês de setembro de 2025.

Atualmente está em curso a organização de um Blended Intensive Programme (BIP), que decorrerá em fevereiro de 2025, intitulado de “Local to Global Citizenship: Education for a Connected World”, que conta com colegas de várias áreas científicas da ESE.PPorto e que está a ser criado em parceria com colegas de 3 universidades de outros países (Western Norway University – Noruega; University of Ljubljana – Eslovénia; Constantine the Philosopher University in Nitra - Eslováquia) que visa ampliar o impacto da intervenção através da colaboração internacional e interdisciplinar.

Noutro âmbito, foram já realizadas reuniões preparatórias com o Centro de Inovação Pedagógica (CIP) do Politécnico do Porto para a organização de ações de formação dirigidas a docentes e pessoal não docente, com o objetivo é integrar os princípios da EDCG nas práticas pedagógicas. Este é um processo que tem avançado mais lentamente, mas que entendemos como prioritário para uma maior disseminação dos princípios da EDCG tanto na ESE PPorto como no Politécnico, em geral.

Em conclusão, o percurso desenvolvido pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e da Cidadania Global revela um investimento consistente na construção de práticas educativas críticas, participativas e transformadoras. Vários projetos e iniciativas têm permitido perceber o potencial transformador da EDCG quando desenvolvida com metodologias participativas e centradas nas comunidades académicas, incluindo estudantes, docentes e pessoal não docente. Reforçar o conhecimento dos vários membros da comunidade académica em relação à EDCG será fundamental para consolidar uma cultura escolar mais consciente, crítica e comprometida com os valores da cidadania global. A integração da EDCG em diferentes cursos, atividades e iniciativas, bem como a articulação com parceiros nacionais e internacionais, demonstra a relevância de uma abordagem que procura não apenas sensibilizar, mas também capacitar a comunidade académica para agir face aos desafios globais. A continuidade e o aprofundamento destas ações, como o BIP e as formações para docentes, constituem, assim, um passo fundamental para reforçar o impacto da intervenção educativa e para

afirmar a ESE PPorto como um espaço de referência na promoção de uma cidadania global crítica e transformadora.

## **REFERÊNCIAS**

- Andreotti, Vanessa (2014). Educação para a cidadania global – Soft versus Critical. Sinergias – diálogos educativos para a transformação social, 1, 57 - 66. <https://sinergiased.org/vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical/>
- Timóteo, Isabel; Bertão, Ana (2012). Educação Social Transformadora e Trasformativa: Clarificação de sentidos. Sensos, 2, nº 1, 11 – 26. <http://hdl.handle.net/10400.22/6296>

## **EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO - O PAPEL DO PROJETO ESCOLAS TRANSFORMADORAS**

### **Marta Uva**

Escola Superior de Educação de Santarém

[marta.uva@ese.ipsantarem.pt](mailto:marta.uva@ese.ipsantarem.pt)

### **Sandra Machado**

Fundação Gonçalo da Silveira

[sandra.machado@fgs.org.pt](mailto:sandra.machado@fgs.org.pt)

A presente comunicação decorre de uma reflexão em torno das oportunidades, desafios e contributos da integração da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG) no ensino superior português, a partir da experiência do projeto Escolas Transformadoras. Esta reflexão apoia-se na perspetiva crítica que a ED/ECG propõe ao distinguir abordagens “soft” e “critical”, enfatizando a importância de práticas educativas transformadoras, politicamente situadas e eticamente comprometidas (Andreotti, 2014).

Desenvolvido na Escola Superior de Educação de Bragança, na Escola Superior de Educação de Santarém, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e no Instituto Politécnico de Beja, o projeto articula dimensões curriculares, institucionais e comunitárias, procurando, através de processos participativos, desafiar as Instituições de Ensino Superior (IES), através das suas missões, a

promoverem uma participação ativa, comprometida com uma verdadeira justiça e transformação social (Fernandes et al., 2020; Raposo et al., 2022).

O projeto tem seguido uma trajetória de integração e aprofundamento progressivos dos princípios e dimensões da ED/ECG (ética, política, colaborativa e pedagógica) que, através de um processo de sistematização de aprendizagens, tem consubstanciando diferentes finalidades, associadas às suas três edições: Integração Curricular (2018-2020): primeiros passos de incorporação da ED/ECG em unidades curriculares, projetos e estágios; Integração Institucional (2021-2023): ampliação para estruturas, práticas e políticas institucionais, envolvendo equipes locais, direções e atores educativos; Integração Comunitária (2023-2026): foco no reforço da participação estudantil, no trabalho colaborativo e na abertura à comunidade, consolidando a ED/ECG como eixo de transformação (Fernandes et al., 2020; Raposo et al., 2022).

O [eBook Pelos Caminhos da Transformação: a participação de estudantes no Ensino Superior](#) é um produto recente do projeto, o qual pretendemos apresentar (e disseminar) através da presente comunicação. Este documento resulta da sistematização de dados recolhidos através de um processo de auscultação a estudantes, cujo objetivo foi compreender o impacto do projeto, bem como que lugar a ED/ECG ocupa nas IES. Este processo procurou analisar as percepções das/os estudantes relativamente à ED/ECG; identificar necessidades e propostas que possam orientar práticas institucionais; oferecer pistas para caminhos coletivos, nomeadamente através dos Núcleos de

Aprendizagem em ED/ECG; e refletir sobre o espaço atual e o potencial de expansão da ED/ECG no ensino superior.

A metodologia, de natureza descritiva, combinou técnicas quantitativas e qualitativas: um inquérito por questionário online, aplicado nos quatro territórios, com participação anónima e voluntária, recolheu 1069 respostas, e murais participativos que permitiram reunir 451 contributos, expressando necessidades, expectativas e preocupações.

Os resultados evidenciam uma crescente familiaridade das/os estudantes com a ED/ECG, sobretudo através de unidades curriculares, projetos, estágios e ações das associações de estudantes. Entre as conclusões destacam-se:

- Reconhecimento do impacto do projeto na promoção e integração da ED/ECG nas IES.
- Interesse elevado em participar em atividades formativas e experiencial-participativas (palestras, oficinas, fóruns, voluntariado), embora com menor disponibilidade para as organizar.
- Valorização de dimensões como pensamento crítico, princípios éticos, aprendizagem experiencial, abertura à comunidade e compreensão da diversidade.
- Diferenças territoriais nas temáticas de maior interesse, com destaque transversal para direitos humanos, igualdade de género, racismo/xenofobia, pobreza/desigualdades e inclusão.
- Reconhecimento da escola como espaço privilegiado para a formação em ED/ECG e necessidade de reforçar a participação ativa de

estudantes nos processos de decisão.

Verificou-se convergência nas preocupações que mobilizam as/os estudantes dos quatro territórios. Apesar das especificidades locais, emergem, de forma consistente, temas que refletem inquietações profundas sobre justiça social, igualdade e convivência democrática. Entre as áreas mais salientadas encontram-se a inclusão, a igualdade de gênero, os direitos humanos, o combate ao racismo e à xenofobia, as desigualdades socioeconômicas e a pobreza. No IPVC, o bullying surge como temática particularmente relevante, evidenciando dinâmicas relacionais que exigem atenção específica.

As dimensões mais valorizadas por território incluem, de forma recorrente, pensamento crítico, princípios éticos, processo de aprendizagem, abertura à comunidade, participação, dimensão coletiva e abordagens experienciais e participativas. A consolidação destas prioridades contribui para reforçar as IES enquanto espaços públicos e colaborativos de transformação social, contribuindo para comunidades acadêmicas mais críticas, solidárias e socialmente responsáveis

Entre os fatores facilitadores da participação estudantil destacam-se a horizontalidade das relações nos espaços acadêmicos; a inclusão da diversidade; o sentimento de pertença; o papel ativo da comunidade (socio)educativa nos processos e projetos das instituições; a desconstrução da cultura de não participação; e a criação de espaços educativos inclusivos, equitativos e colaborativos que estimulem o envolvimento crítico e ativo de toda a comunidade acadêmica, incluindo estudantes.

Os desafios futuros prendem-se com a gestão da mutabilidade das comunidades acadêmicas, a articulação entre ritmos institucionais, científicos e tecnológicos, e a necessidade de equilibrar flexibilidade organizacional com exigências locais e globais. Destaca-se a importância de processos contínuos de diagnóstico e intervenção, metodologias ativas e participativas, integração curricular crítica e formação orientada para futuros coletivos conscientes e socialmente responsáveis (Raposo et al., 2022). Assim, aponta-se para a importância de:

- Gerir a mutabilidade da(s) comunidade(s) acadêmica(s): aspirações, sonhos, atitudes, comportamentos e visões diferentes que, a cada momento, tornam os diagnósticos desatualizados – vai e vem em tempos e ritmos múltiplos, cruzando expectativas de quem entra, de quem ainda está: “o que é agora, já não será em poucos meses”.
- Equilibrar o tempo longo das mentalidades, o tempo médio dos saberes científicos, o tempo curto das exigências do mercado de trabalho e o tempo muito curto das mudanças tecnológicas.
- Encontrar o equilíbrio entre (in)flexibilidade organizacional e solicitações da comunidade local e global, promovendo competências científicas, técnicas e de cidadania.
- Desenvolver processos contínuos de diagnóstico e intervenção: responder atempadamente às necessidades emergentes da comunidade educativa e da sociedade em geral.
- Implementar metodologias ativas e participativas: desenvolver

práticas que desafiem a comunidade educativa a resolver problemas reais, influenciar as políticas públicas e agir para a transformação social.

- Promover a integração curricular e a extensão crítica: aprofundar cartografias sociais, promover dinâmicas em aula (seminários, roleplay) e alargar os núcleos de ED/ECG para fomentar autoconhecimento, pensamento crítico, relações interpessoais e aceitação do outro.
- Formar para a construção de futuros coletivos conscientes, críticos e socialmente responsáveis.

A experiência do projeto Escolas Transformadoras demonstra que a ED/ECG tem um papel estruturante na formação superior e na transformação social. O envolvimento crescente das comunidades educativas – particularmente das/os estudantes – revela-se essencial para consolidar práticas que promovam justiça social, participação democrática e cidadania global.

## **REFERÊNCIAS**

- Andreotti, V. O. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 57–66.
- Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M., Uva, M., Marques, H., Coelho, L. S., Raposo, A., Piedade, A., André, C., Teixeira, L., Fernandes, J. P., & Colaço, S. (2020). Escolas transformadoras: Uma experiência de colaboração como contributo para novos paradigmas educativos. In R. P. Lopes, C.

Mesquita, E. M. Silva, & M. V. Pires (Eds.), V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas (pp. 904–913). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/20081>

Raposo, A., Piedade, A., Silveira, M., Pataca, T., Martins, C., Rodrigues, M. J., Bergano, S., Marques, H., Lacerda, I., Fernandes, S., Uva, M., Teixeira, L., Colaço, S., Coelho, L. S., &

Gonçalves, T. (2022). Escolas transformadoras: Uma oportunidade de integração institucional da educação para o desenvolvimento. In E. M. Silva, C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), VI Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas (pp. 658–669). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/25401>

